


La articulación entre historia reciente de la educación y política educativa en el estudio de las reformas: apuntes teórico-metodológicos

A articulação entre história recente da educação e política educacional no estudo das reformas: apontamentos teórico-metodológicos

The articulation between recent history of education and educational policy in the study of reforms: theoretical-methodological notes

Jorgelina Mendez*

 <https://orcid.org/0000-0001-8278-1100>

Resumen: El trabajo propone un abordaje teórico-metodológico para el estudio de las reformas educativas en la historia reciente, a partir de los aportes de este campo disciplinar en crecimiento y con una identidad propia dentro de la historiografía (ARATA; PINEAU, 2019). Para ello, se plantean dos interrogantes: ¿qué implicancias tiene abordar procesos de reforma en el marco de la historia reciente? y ¿cómo dialoga ello con los referenciales teóricos de otras disciplinas como es el caso de la política educativa? Para ello se dispone de la caja de herramientas de la historia de la educación en relación al pasado reciente, especialmente, los aportes de los estudios narrativos y biográfico-narrativos (SUÁREZ; OCHOA, 2007; PORTA, 2020; AGUIRRE; PORTA, 2019) en vinculación con los trabajos sobre memoria de la escuela (ESCOLANO, 1997) y memoria institucional (MONTENEGRO, *et al.*, 2018), así como los aportes de la sociología política y, específicamente, los estudios sobre la trayectoria de las políticas (BALL, 1994) para reconstruir los procesos de reforma y los efectos que conllevan en la práctica, las instituciones y los sujetos.

Palabras clave: Reforma. Historia reciente. Política educativa.

Resumo: O trabalho propõe uma abordagem teórico-metodológica para o estudo das reformas educacionais na história recente, sendo este um campo disciplinar em crescimento e com identidade própria dentro da historiografia (ARATA; PINEAU, 2019). Para isso, duas questões são colocadas: quais as implicações de abordar processos de reforma na história recente? E como isso dialoga com os referenciais teóricos de outras disciplinas, como a política educacional? Para isso, dispõe-se da caixa de ferramentas da História da Educação em relação ao passado recente, especialmente as contribuições dos estudos narrativos e biográfico-narrativos (SUAREZ; OCHOA, 2007; PORTA, 2020; AGUIRRE; PORTA, 2019), memória escolar (ESCOLANO, 1997) e memória institucional (MONTENEGRO, *et al.*, 2018), bem como as contribuições da sociologia política e, especificamente, dos estudos sobre a trajetória das políticas (BALL, 1994) para reconstruir os processos de reforma como bem como os efeitos que acarretam na prática, instituições e sujeitos.

Palavras-chaves: Reforma. História recente. Política Educacional.

* Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora-investigadora (adjunta) del área de Historia de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. E-mail: <jmendez@fch.unicen.edu.ar>.

Abstract: The work proposes a theoretical-methodological approach to the study of educational reforms in recent history, which is a growing disciplinary field with its own identity within historiography. From there, two questions arise: what are the implications of investigating reform processes within the framework of recent history? And how does this dialogue with the theoretical references of other disciplines, such as educational policy? We use the toolbox of the history of education in relation to the recent past, especially the contributions of narrative and biographical-narrative studies (SUAREZ; OCHOA, 2007; PORTA, 2020; AGUIRRE; PORTA, 2019) in connection with the work on memory of the school (ESCOLANO, 1997) and institutional memory (MONTENEGRO, *et al.*, 2018) as well as contributions of political sociology and, specifically, policy cycle studies (BALL, 1994) to reconstruct the reform processes as well as the effects on practices, institutions and subjects.

Keywords: Reform. Recient history. Education Policy.

Introducción

Este artículo se propone esbozar un modelo teórico-metodológico para el análisis de las reformas educativas que combina aportes de la historia reciente de la educación y del campo de estudios sobre política educativa a partir de dos interrogantes centrales: ¿qué implicancias tiene abordar procesos de reforma en el marco de la historia reciente?; ¿Cómo dialoga ello con los referenciales teóricos de otras disciplinas tal el caso de la política educativa?

Para ello se retoman los aportes de la sociología política (POPKEWITZ; BRENNAN, 2002; BALL, 2002; 1994) y, más claramente, el estudio de la trayectoria de la política (BALL, 1994) para el análisis de las reformas educativas. Así como la política educativa se muñe de la historia para el análisis de los procesos en su larga duración (GIOVINE, 2012), se propone aquí recuperar aportes de la política educativa para reconstruir los procesos de reforma, no sólo en su historicidad sino también en los efectos que conllevan en las prácticas, en las instituciones y en los sujetos.

Tal lo expresado por Arata y Pineau (2019), la historia reciente implica otras relaciones y debates en relación a las fuentes históricas y particularmente al campo de estudio sobre narrativas que, a partir de los trabajos de Ricoeur (2004), posibilitaron discutir la relaciones entre historia y memoria y, con ello, el propio concepto de objetividad histórica. Así, los aportes de la investigación narrativa y la historia oral imbricados con los estudios de la memoria contribuyen al trabajo de la historia reciente y la historia reciente de la educación (DIAMANT, 2019). Dentro de este giro “narrativo-hermenéutico” (SUAREZ; OCHOA, 2007, p. 7), particularmente prolífico en los últimos años, se promueve y posiciona la dimensión biográfica de la experiencia histórica para analizar la trayectoria de las políticas (AGUIRRE; PORTA, 2019; PORTA, 2020).

En esta relación entre narrativa y memoria el análisis propuesto se apoya en los trabajos sobre “memoria de la escuela” (ESCOLANO, 1997; 2000) en tanto herramienta de indagación sobre las representaciones sedimentadas en el tiempo a partir de las cuales es posible acceder a las prácticas escolares en perspectiva histórica. De allí que la memoria institucional constituye un ámbito de indagación para el estudio de las reformas en sus trayectorias, especialmente en vinculación con el propio concepto de “cultura escolar” (JULIÁ, 2001; VIÑAO, 2001) como elemento que interviene a nivel institucional reinterpretándola o contextualizándola. En este sentido, a la distinción entre memoria histórica y memoria colectiva (AGUILAR FERNÁNDEZ, 1995) se le suma la “memoria subjetiva” (MONTENEGRO, *et al.*, 2018) en tanto es a través de los sujetos que las instituciones se constituyen en vivencias socio-históricas.

A partir de estos elementos, se propone un modelo de reflexión teórico-metodológico asentado en tres dimensiones. La primera, como entramados de política educativa situados, es decir, discursos inscriptos en procesos de producción y confrontación entre posiciones, grupos, intereses y, al mismo tiempo, en tensión o alineación con la agenda global recuperando los aspectos

temporales, espaciales e ideológicos que intervienen en su construcción y en su trayectoria (BALL, 2011). La segunda, indagándolas a partir los procesos de apropiación, mediación e interpretación que las instituciones y los actores escolares -enmarcados en una cultura institucional específica- producen sobre las reformas en su devenir. En tercer lugar y como punto de encuentro, volviendo la mirada sobre los sujetos, en particular sobre los reformadores, entendiendo por reformador una multiplicidad de perfiles que intervienen en diferentes “instancias” o, en términos de Ball (2011), contextos de la política. Si bien en la organización de este trabajo se presentan por separado, en la práctica estos tres ejes se manifiestan como supuestos teóricos y metodológicos en continua retroalimentación.

De allí que, en primer lugar, se retoman los aportes para el análisis de las reformas tanto desde la historia como de la política educativa. En segundo lugar, se reconstruye dicho concepto en tanto categoría polisémica que habilita diferentes definiciones y, por tanto, formas de abordaje. En tercer lugar, se presentan los ejes de la propuesta teórico-metodológica para el abordaje de los procesos de reforma, recuperando los niveles macro y micropolíticos articulados a través de la figura del reformador.

Las reformas entre la historia y la política educativa

Cómo se afirmó en la introducción, las reformas educativas son un objeto de estudio común a estos dos campos de tal manera que -por momentos- historia y política educativa se han entrelazado. Desde la historia de la educación, las reformas se han abordado en relación a aspectos ideológicos, políticos y sociales legales y en relación a sus impulsores o referentes bajo la premisa de que las mismas han “fracasado” (VIÑAO, 2001) o se han sucedido unas a otras sin prácticamente alterar lo que sucede en las escuelas. Asimismo, en Argentina, a ese diagnóstico se le suma la baja perdurabilidad (GIOVINE, 2016) de algunas de ellas, la interrupción por transiciones políticas o alteraciones en el orden constitucional, así como por la fuerte resistencia de colectivos docentes u otros agentes del campo educativo a algunas de las acciones políticas que se intentaron efectivizar; la reforma de los '90 un ejemplo de ello, sobre todo en lo atinente a las condiciones laborales docentes (GIOVINE, 2003).

Tradicionalmente, el estudio de las reformas se ha focalizado en el nivel macropolítico o en los procesos de sanción normativa, mientras que otros aspectos han sido escasamente problematizados incluyendo la propia noción de reforma, que se ha construido con aportes de diferentes campos disciplinares (la historia de la educación, la sociología política, la política educativa, entre otros). No obstante, en las últimas décadas, con los aportes de los estudios de la trayectoria de la política se ha tratado de poner en diálogo este nivel macropolítico con el nivel institucional.

Muchas de esas aproximaciones al estudio de las reformas han estado abordadas desde la problemática del cambio en educación o más específicamente, desde la imposibilidad del cambio o la aparente inmutabilidad de la forma escolar (TYACK; CUBAN, 1995). Con aportes de la sociología de la educación, se intentó comprender la dificultad de las reformas para alterar las prácticas, especialmente aquellas que no se cuestionan y que muchas veces pasan inadvertidas en las escuelas dando la aparente sensación de inmutabilidad.

Precisamente, esa relación -reforma/cambio- ha sido ampliamente revisitada. Por un lado, miradas en los aspectos macropolíticos, la mayoría de las reformas pareciera no poder traspasar y alterar el núcleo duro de la escuela o la escolarización y de ahí el relativo fracaso de la mayoría de ellas (VIÑAO, 2001). Por otro, en su larga duración, el cambio en educación nunca es inmediato, debe ser mirado en el largo plazo, es decir, como resultado de la sedimentación de prácticas

producto de reformas macropolíticas y de innovaciones y transformaciones micropolíticas (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010); o como sostiene Juliá (2001), como resultado de cambios pequeños e imperceptibles. De allí que no todos los cambios a nivel escolar son productos de reformas, pero tampoco es posible afirmar que los saberes y prácticas escolares “salen ilesos” de dichos procesos (GONÇALVEZ VIDAL, 2006).

Es por ello que el análisis de las reformas implica ir más allá de una mirada “desde arriba” y volverla hacia la escuela y los sujetos, e inscribiendo dichos procesos en la propia trama histórica. ¿Qué pasa cuando la trama se inscribe en la historia reciente? ¿Cuándo el investigador se encuentra historizando aquello que aún está ocurriendo o con un pasado cercano? Es allí donde se inserta la propia complejidad de este campo disciplinar.

En la historia -en sentido amplio-, el estudio del pasado reciente ha sido conceptualizado como historia del presente, historia inmediata o historia reciente siendo esta última la más referida en el campo historiográfico argentino (FRANCO; LVOVICH, 2017) y ha dado lugar a un prolífero subcampo que se ha consolidado también en la historia de la educación. Según Suasnábar (2022) esa historia reciente es un intento de reconstruir ese pasado cercano en permanente actualización, con la posibilidad de aproximarnos a él desde diferentes formas o – en sus términos- narrativas; donde la experiencia (testimonio) de diversos grupos y sujetos pone en tensión la posibilidad de construir un *conocimiento verdadero* (y con ello el propio sentido de objetividad histórica) y evidencia la necesidad de expandir el universo de voces posibles, de fuentes y de herramientas teórico-metodológicas para abordarlas. Dichas voces narran acontecimientos a partir de su participación o presencia en ellos con la particularidad que le imprime la memoria a la subjetividad en la construcción de esa fuente. Es por ello que ese texto (narrativa) deba inscribirse en una comprensión histórica más amplia que de cuenta de su relación con un contexto social (DIAMANT, 2019).

Así, el estudio de las reformas permite confluir en un análisis que, sin reemplazar la mirada del nivel macropolítico, esta se enlace con esas otras voces que representen a las instituciones y sujetos escolares. No se trata de establecer los límites de las disciplinas, ni de delimitar la esfera de abordaje sino, por el contrario, de enriquecer el análisis con elementos que aportan cada campo, de establecer nuevas relaciones, conceptualizaciones y construir perspectivas teórico-metodológicas para su estudio.

Asimismo, las reformas en sí, implican el despliegue de “políticas educativas en plural” (GIOVINE, 2016, p. 456), es decir, de abarcar un conjunto de políticas curriculares, de formación y actualización docente, de evaluación y acreditación, siendo campos de atravesamiento de múltiples disciplinas y de producción de múltiples objetos de indagación, tales como textos legales, materiales educativos y académicos, dispositivos de formación, elementos materiales y simbólicos en las instituciones, entre otros. De allí que el diálogo historia y política se enriquece y se complejiza.

A los fines de delimitar las decisiones teórico-metodológicas que guiaron esta propuesta es necesario aclarar de qué hablamos cuando hablamos de reforma y cuáles son los referenciales teóricos que nos permiten tender puentes entre la política educativa y la historia reciente de la educación.

¿Qué entendemos por reforma? Algunas consideraciones sobre su análisis.

Como se afirmó anteriormente, las reformas educativas se han constituido en un objeto de estudio desde la historia y la política educativa como lente para mirar el cambio y la resistencia al mismo en las instituciones escolares (TYACK; CUBAN, 1995; POPKEWITZ, 1994).

Si bien el término tiene características polisémicas, desde una visión clásica las reformas son definidas como alteraciones fundamentales de las políticas educativas promovidas desde instancias centrales (PEDRÓ; PUIG, 1998; VIÑAO, 2002) con el objeto de generar innovación, mejoramiento, modernización o cambio parciales o totales, en el sistema educativo. Desde la segunda mitad del S. XX, estas se han insertado en procesos globales y conducidos desde la cúspide del sistema educativo (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010). De allí que, el estudio de las reformas implica diferentes niveles de análisis, no sólo la mirada desde el Estado (en sus diferentes instancias), sino también una escala global que está presente en la elaboración de las reformas y, como se retomará en los próximos apartados, una mirada de nivel local/institucional.

Desde esta concepción macropolítica, reforma alude a un conjunto de políticas que, en palabras de Tyack; Cuban (1995) se consideran “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (en VIÑAO, op. cit: 73). No obstante, mirarlas a través de los cambios y continuidades ha generado dos tipos de aproximaciones. Por un lado, a una cierta visión redentora donde las mismas, adquieren una concepción positiva o lo que Popkewitz (1994) denomina un “sentido común” que supone que cualquier intervención en clave de reforma es equivalente a progreso o mejora e incluso una forma de respuesta a crisis sociales y económicas -que superan los límites de la escuela- y que en términos de Tröhler (2014 en NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2020) dan cuenta del proceso de “pedagogización” o “educacionalización” del mundo. Por otro, la percepción ya expresada de que más allá de la permanente sensación de reformismo, las reformas se suceden unas a otras sin variar el núcleo duro del proceso de escolarización.

Esta mirada macropolítica, presente desde finales del siglo XX, está centrada en una visión de las reformas en tanto transformaciones estructurales de los sistemas educativos cuyo punto de partida lo constituye la sanción de complejos entramados normativos, interpretados como el *take off* de las reformas. No obstante, desde un punto de vista histórico y en la historia reciente, es posible identificar otras “formas de reforma” (MENDEZ; GIOVINE, 2020) o, más precisamente, las formas que asumen las reformas en el proceso histórico.

Es decir, frente a la mirada de las reformas como procesos iniciados a nivel macropolítico, existen en la historia reciente otros procesos donde estas parten de un nivel micropolítico. Las mismas han sido definidas más precisamente como innovaciones; es decir, como propuestas de cambio, más concretos y limitados al currículum, métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación o bien estrategias tendientes a efectuar cambios a nivel de la gestión educativa, aumentando la autonomía y la autoridad de la dirección escolar o transfiriendo facultades de gobierno a los individuos (directivos, docentes) (RUIZ, 2016). Por ejemplo, frente a los procesos macropolíticos que predominaron desde la década de 1990, los procesos de transformación iniciados en la transición democrática argentina a partir de innovaciones en los diferentes niveles educativos han quedado invisibilizados por no concretarse o materializarse en legislación básica (aunque sí en legislación derivada que pervivió a nivel institucional). Más aún, fueron desarticulados y olvidados al iniciarse el proceso de reforma que se inició a principios de los '90 a fin de cumplir con los acuerdos con la banca internacional (MENDEZ, 2022) aunque ello no significa, necesariamente, que las instituciones que transitaron esas innovaciones las hayan olvidado o que no puedan hallarse aún rastros de esos procesos en ellas.

Mirar otras formas de reforma evidencia, en términos de Tröhler (en VIÑAO, 2008), la importancia que para el historiador de la educación tienen no tanto los grandes cambios y reformas legales, sino “las pequeñas revisiones” (p. 63) que a menudo causaron importantes cambios.

En suma, si hay una tendencia en considerar a las reformas como alteraciones “desde arriba”, las innovaciones se consideran movimientos “desde abajo” que implican un proceso de

difusión y adaptación de determinadas ideas o métodos con participación e involucramiento de las instituciones y que, para concretizarse en reformas, implican también la construcción de políticas, pero “desde abajo hacia arriba”. Ello supone observar el proceso productivo de las reformas a partir de las fases de producción, circulación y recepción desde las instituciones y, más específicamente, desde los actores institucionales resignificando la lectura sobre la resistencia al cambio, la dificultad de las reformas para generarlo o el que “con mucha frecuencia las leyes no produzcan reformas” (VIÑAO, 2008, p. 63).

Si las reformas se materializan en políticas o “políticas en plural”, el estudio de las reformas, está tensado por estas dos aproximaciones, lo macro y micropolítico, y por lo tanto, la analítica de Ball (2002) aporta categorías de análisis fructíferas en la integración con la historia de la educación que permite abordarlas de manera complementaria, desde la mutua observación como textos y como en su articulación con un carácter histórico y situado.

En tanto “texto” (BALL, 2002) las reformas implican su “codificación” en “textos institucionalizados (...) producto de negociaciones y deliberaciones, de oposiciones y antagonismos” (GIOVINE, 2012, p. 31) dando lugar a disposiciones simbólicas y materiales, es decir a enunciados y prácticas, con el objetivo de operativizar un conjunto de valores e ideas acerca de los procesos educativos (RUAN SÁNCHEZ; CORDERO ARROYO, 2021). En tanto “discurso” (BALL, 2002), las políticas se constituyen en formas de entender a la educación, a partir de “producciones de verdad”, acerca de lo deseable o aceptable, limitando, al mismo tiempo, las posibilidades de interpretación y respuesta. En este sentido, la emergencia de determinados discursos asociados a procesos de reforma debe entenderse en el marco de un contexto témporo-espacial que se encuentra inscripto en un proceso histórico de media y larga duración. Es decir, se construyen como parte de un devenir histórico -donde también se expresan los procesos globales- pero son fijados en un determinado momento como el motor o el sentido del cambio.

Buscando superar la mirada clásica sobre las políticas, Ball (2002) propone recuperar el carácter situado e histórico de dichos procesos a partir de lo que denomina el *ciclo de la política*. De esta manera, a diferencia del lineal enfoque de la decisión-implementación, su analítica permite abordar los procesos de reforma -como conjunto de políticas- desde las traducciones, mediaciones y resignificaciones que operan sobre ellas a partir del análisis de los contextos que intervienen en dicho ciclo: el *contexto de influencia*, donde se producen los discursos políticos que determinan los propósitos de la política, el *contexto de producción* de los textos institucionalizados (leyes, decretos, resoluciones), el *contexto de la práctica*, aquel donde se “pone en acto” como el espacio de acción desde el cual el texto escrito es resignificado, traducido por los actores e instituciones. Si bien la analítica de Ball propone dos contextos más -el de los *resultados* y el de la *estrategia*, donde se ponen en juego las actividades políticas y sociales de los actores en esta retroalimentación- para mirar las políticas asociadas a los procesos de reforma esta propuesta se centrará en los tres primeros.

El concepto de trayectoria de la política permite poner en relación la mirada macro y micro en el análisis de las reformas. Por lo general, desde un punto de vista histórico, estas se han estudiado desde uno de estos polos con pocas posibilidades de integrarlos. Especialmente, ha predominado una mirada desde los “textos” y centrada en los contextos de influencia y/o producción. No obstante, la posibilidad de integrar la mirada histórica y la política, especialmente en la historia reciente, a partir de recuperar la trayectoria de esa reforma habilita recuperar también el contexto de la práctica, su puesta en acto, donde cobra relevancia la mirada micro representada en las instituciones y en la experiencia de los sujetos.

De allí que esta propuesta propone mirar ambos niveles en permanente interrelación. Interrelación que es posible al centrar la mirada en las mediaciones que se producen entre uno y

otro nivel y, más específicamente, a partir de los sujetos que operan como mediadores: los reformadores.

Las reformas desde una mirada macro

Desde una mirada macropolítica el estudio de las reformas va más allá del análisis de los textos legales, se trata también de reconocer los elementos que intervienen en la configuración de las mismas en tanto construcciones discursivas; es decir, reconstruir lo que Ball denomina los contextos de influencia y de producción de textos a través de reconocer a los procesos de reforma como arenas de disputa, de confrontación y negociación.

En relación al primero requiere reconocer sedimentación de tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, lo que puede denominarse “canon transhistórico” (DIDI-HUBERMAN en CARLI, 2008) que posibilita la fijación de ciertos significados y no otros. Asimismo, reconocer aquellas que son propias del contexto y dan cuenta de un “clima de época” u “horizonte colectivo de sentido” (GIOVINE, 2012) donde emergen determinados significantes particulares expresándose como lo nuevo, lo propio de esta reforma. Este, asimismo, se articula con lo que Schriewer; Martínez (2007) han denominado “horizontes de referencia internacionales”, es decir, una trama de relaciones de saber influenciada por, “imágenes del mundo o luminarias pedagógicas” (p. 536) diseminadas globalmente que enmarcan a los procesos de reforma más allá de lo nacional.

Así, los argumentos que la sustentan, es decir el entrecruzamiento que da lugar a las construcciones discursivas donde se fundamentan es uno de los ejes de este análisis desde lo macro. Estos argumentos constituyen *Brand names* (STEINER-KHAMSHI; STOLPE, 2006), marcas particulares de una determinada reforma, la expresión de lo nuevo y diferente, pero en las cuales se expresan el canon transhistórico, el clima de época y los horizontes de referencia internacionales. Por ello, aunque a nivel global los argumentos puedan ser compartidos, los significados que condensan pueden ser sumamente diferentes. Es importante abordar la complejidad de la construcción de esos argumentos tanto como construcción de un tiempo y espacio particular, como en relación a su historicidad pero también a las resignificaciones que operan sobre ellos en la “puesta en acto” de las reformas.

En relación al contexto de producción, se trata de aquellos ámbitos donde se elaboran las reformas y donde se resignifican los argumentos que la sustenta más allá del acto legislativo de sanción de la política o la normativa que la encuadra. Precisamente la producción de políticas es un proceso jerárquico, del que participan elites gubernamentales, legisladores, y otros actores y, al mismo tiempo, implica un punto de encuentro entre la política global y la “vernáculo” (RUAN CORDERO; ARROYO, 2021) donde los discursos globales se moldean y construyen nuevas versiones. De allí que el análisis de los ámbitos implica diferenciar los organismos que intervienen en la definición de las reformas de los espacios donde se legitiman políticamente, teniendo en cuenta que los organismos que participan de su definición pueden ser gubernamentales o no gubernamentales y representar diversos grados de influencia y diversas formas de participación. Pero también de los espacios donde se “ponen en acto”, es decir, donde son traducidas, apropiadas, resignificadas por diversos actores institucionales.

De allí que, para resignificar el estudio de las reformas desde el enfoque de la trayectoria de la política, es decir como un interjuego entre lo macro y micro, se vuelva necesario darle voz a esos actores y dentro del universo de voces, a los reformadores, como sujetos centrales en la construcción política, pero también en la mediación con las instituciones.

Entrelazar lo macro y lo micro: la memoria institucional

Al mirar las reformas dentro del ciclo continuo de la política, uno de los principales desafíos para enriquecer el análisis, es reconstruir su trayectoria desde su “puesta en acto”. Ello implica recuperar la dimensión institucional de los procesos de reforma, acceder a las prácticas de los sujetos y, en este caso particular, de procesos alejados en el tiempo. En términos de Popkewitz (1994), se trata del estudio de la práctica de la reforma, señalar los hechos concretos de la escolarización en una construcción histórica que presupone una relación de saber y poder, que se centra en las condiciones históricas, las prácticas institucionales y las epistemologías más que en el habla y lo escrito.

Indagar la dimensión institucional no se limita a mirar a la institución en un momento determinado, sino de inscribir ese momento -la reforma- en una visión de larga y media duración (VIÑAO, 2001; GONÇALVEZ VIDAL, 2006); es decir en el marco de su memoria institucional. A partir de un abordaje micropolítico de las reformas, Villagrán (2020) considera que éstas en su devenir provocan la sedimentación de la experiencia de la memoria y de allí la relevancia de indagar las significaciones y los efectos en el cotidiano escolar.

Desde la historia de la educación la relación entre reforma e instituciones, pero más específicamente entre reforma y cambio, está mediada por el concepto de cultura escolar. Tyack y Cuban (1995) y Viñao (2001) han explicado cómo las reformas generan un clima de tensión al interior de las instituciones al impactar en una “gramática” o “cultura escolar” que ha sedimentado en el tiempo, evidenciando que la puesta en acto de las políticas implica prácticas de interpretación y traducción de éstas (BALL, *et al.* 2011).

Cuando VIÑAO (2001) se pregunta *¿fracasan las reformas educativas?* Responde que, en tanto estas no tienen en cuenta las culturas institucionales, las mismas se convierten en la principal “piedra de choque” para su éxito. Así, desde una perspectiva socio-cultural, los estudios de la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de la escuela hacen aportes sustanciales para indagar las trayectorias de las reformas al interior de esa “caja negra” que es la institución educativa (ESCOLANO, 2008; VIÑAO, 2008).

La cultura escolar comprende una serie de normas, saberes y prácticas (JULIÁ, 2001). Es entendida como un producto histórico conformado por formas de hacer y de pensar “sedimentadas a lo largo del tiempo como tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2002, p.74). Es a través de ella que la norma oficial es recibida y reinterpretada en un orden institucional que la traduce en prácticas (ROCKWELL, 2000).

No obstante, Escolano (2000) no circunscribe la cultura escolar al ámbito eminentemente institucional y delimita tres ámbitos en la analítica de esta cultura que se ponen en juego al momento de analizar las reformas educativas. Por un lado la cultura política elaborada en paralelo a la construcción de los discursos y, por momentos, resultado de una coalición entre “administradores” y “teóricos” o, podríamos decir, entre funcionarios y expertos (MENDEZ; GIOVINE, 2020; MENDEZ, 2018). Por otro lado, una cultura académica de la escuela que se construye en torno a los conocimientos que delimitan el saber experto y en el cual se despliegan las particularidades del propio campo de producción de esos conocimientos que impacta también en la formación docente. Finalmente, la cultura empírica de la escuela que se configura a partir de la práctica cotidiana en las instituciones educativas; prácticas relacionadas con el ejercicio de la profesión docente, pero también de los alumnos en su formación. Estas implican reconocer la autonomía relativa de las escuelas para producir su propia cultura que, en la historia reciente, se ha encontrado por momentos devaluada frente a la propia cultura académica.

Volver la mirada sobre la cultura escolar implica comprender estas tres dimensiones distinguidas analíticamente en continua interrelación, con la intención de acceder a esa “cultura empírica” que mediatiza, en última instancia, todo intento de reforma y que cristaliza en las memorias institucionales. Dichas memorias se componen de “recuerdos, olvidos, tradiciones selectivas, silencios, relatos oficiales y contrarrelatos” (MONTENEGRO *et al.*, 2018, p. 95) que emergen en el propio acto de “recordar” o “hacer memoria”.

Así, en tanto estructura elaborada, consensuada por los actores institucionales y sedimentada en el tiempo, la memoria institucional, entrelaza presente-pasado. Se constituye, por lo tanto, en un punto de acceso para abordar la puesta en acto de las reformas a partir de las *huellas* que dejan en ellas (BALL, 2002). Es decir, en tanto portadoras de signos, de transformaciones donde se imbrican los proyectos históricos, los discursos referenciales y las propias tensiones de aquellos actores que las recuperan “pues es, por y con los sujetos que las instituciones se concretan en vivencias socio- históricas” (MONTENEGRO *et al.*, 2018, p. 154).

Se trata, en suma, de comprender la historicidad de las reformas y de las instituciones. Depapae y Simon (1995), VIÑAO (2002) y Giovine (2012) le otorgan un peso específico a las continuidades que en estas se manifiestan, a lo que permanece y sobrevive reinterpreta y adaptando las sucesivas reformas a los diferentes contextos y a sus cambiantes necesidades como “piedra de choque” de todo proceso de transformación. De allí que abordar las reformas educativas en perspectiva histórica implica analizar la propia tensión entre los cambios a nivel político y legislativo con “las persistencias y continuidades como los procesos de acomodación, adaptación e hibridación” de las instituciones (VIÑAO, 2008, p. 64), a partir de las voces de los actores.

El rol del reformador en el análisis de las reformas

Tradicionalmente el rol del reformador forma parte de esa mirada macropolítica de la reforma; no obstante, es posible pensarla como el punto de articulación con lo micro en tanto actor privilegiado y voz central en el proceso de reforma.

Se entiende aquí por reformador a aquellos quienes participan en la elaboración en el proceso de reforma en los diferentes contextos atendiendo también a las vías y canales por los cuáles son convocados a participar. En trabajos previos se ha señalado la potencialidad de pensar al reformador como un punto de enlace entre el campo intelectual y el campo de la política, y a través de sus propias trayectorias reconstruir las “formas” que adquieren dichos procesos de reforma pensándolo como un sujeto en plural, es decir, a partir de una multiplicidad de perfiles (MENDEZ; GIOVINE, 2020; MENDEZ, 2018).

De esta manera, como sujeto de las reformas posibilita indagar la construcción de los discursos como parte del campo de producción de la política y del campo de producción de saberes que la sustentan. Por lo tanto, identificar quiénes participan implica también indagar el campo intelectual, los grupos académicos, los sustentos teóricos, y las instituciones donde se forman y donde se referencian los reformadores, así como las trayectorias que legitiman su participación en la construcción política de una reforma. También implica recuperar las voces de los diferentes actores que asumen el papel de reformadores e intervienen en la trayectoria de las reformas en diferentes niveles.

Ello implica desandar algunas miradas que han prevalecido sobre la figura del reformador. Según Popkewitz (1994) y Viñao (2001), desde la historia de la educación, estos son cuestionados en tanto portadores de una “creencia mesiánica” donde la reforma tiene un carácter redentor y el cambio es visto como una ruptura con el pasado. No obstante, estos no son sujetos ciegos que

ignoran deliberadamente ese pasado; por el contrario, lo interpretan en apoyo a sus tesis, en algunos casos para demonizarlo y en otras como retorno a un pasado mítico. Es decir, son, en términos de Popkewitz (1994), quienes tienen la capacidad de elaborar en cierto momento histórico una determinada forma de verdad -conocimiento legítimo- o, por el contrario, constituirse en una oposición histórica contra ella. Para Viñao (2001), ello conlleva el desestimar tradiciones o prácticas de la cultura escolar y a disociar el saber experto del saber práctico de la escuela de manera que, en el centro del análisis de las reformas -o mejor dicho del fracaso de estas-, se encuentran las diferencias de posiciones y puntos de vista entre quienes proyectan el cambio -los reformadores- y quienes son agentes de ese cambio -profesores y maestros-; es decir, entre quienes actúan desde lo macro y desde lo micro y, en última instancia, a las diferencias entre ambas culturas.

No obstante, hablar de reformadores en educación implica reconocer, como plantea Suasnábar (2013), que este campo es resultado del entrecruzamiento de diferentes lógicas, dado que se construyó a partir de un campo de saberes profesionales donde se enraizan las lógicas académicas pero también de la política en tanto espacio de prescripción de propuestas de transformaciones e innovaciones educativas. De allí que la figura del reformador sea resultado del entrecruzamiento de estos tres campos -académico, profesional, político- asumiendo un “carácter borroso” que conlleva “múltiples y contradictorios posicionamientos” (SUASNÁBAR; ÍSOLA, 2017), ya sea como intelectuales, expertos, académicos o funcionarios en diferentes niveles del sistema. Este carácter borroso del intelectual es producto tanto de la particular institucionalización de la educación como disciplina académica como del proceso por el cual estos se incorporan a las burocracias estatales en diferentes momentos históricos (op. cit).

De allí que, como ya se expresó, superar la mirada de las reformas a partir de los textos y recuperar la riqueza de indagar los discursos conlleva repensar la figura del reformador en un sentido amplio, recuperando a los actores que intervienen en los diferentes “ciclos de la política”. Así el reformador, desde sus múltiples perfiles y como mediador entre lo macro y lo micro, se imbrica en las diferentes dimensiones de la cultura institucional -la política, la académica y la práctica- y se proyecta tanto sobre quien elabora los textos legales y documentos oficiales, como sobre los funcionarios, técnicos, inspectores, docentes y directivos de las instituciones que participan de su puesta en acto.

Se trata entonces, en términos de Aguirre y Porta (2019), de recuperar la polifonía de voces que producen, traducen, interpretan las políticas y, en este caso particular, las políticas de reforma. Ello implica integrar diversos métodos y técnicas con procedimientos analíticos que, con aportes de la etnografía, permita comprender “quiénes, qué y dónde” intervienen en la trayectoria de las políticas (BALL, en RUAN; CORDERO ARROYO, 2021). De esta manera, la mirada de los reformadores trasciende lo macro e implica observar también a los “mediadores” que actúan como puentes entre la macro y micro política.

Para ello se propone realizar un análisis articulador que implica recurrir a una serie de técnicas tales como el relevamiento documental, entrevistas, reconstrucción de perfiles profesionales e institucionales, observaciones, etc. Desde la historia de la educación, encontrar esa polifonía es un desafío que implica diversificar las fuentes de la historiografía y expandir el universo de voces que pueden narrar la experiencia histórica en diálogo con sus propias biografías, es decir, sus producciones académicas, documentos de autoría, documentos de historia oral (entrevistas, narraciones, etc.); por su parte, desde la política educativa, supone ir más allá del análisis de textos legales -leyes, decretos, resoluciones, circulares y disposiciones elaboradas desde la cúpula simbólica del sistema educativo- y otro tipo de documentos oficiales -cuadernillos de distribución, materiales para la capacitación- cuya importancia radica en el poder de dirección que poseen en tanto textos institucionalizados formales, impersonales, prescriptivos, técnicos y universalizantes (GIOVINE,

2012) ampliando la mirada también hacia documentos institucionales y todo tipo de comunicación que pueda registrarse entre los actores indagados. Asimismo, obras académicas, libros y otros “testimonios de época” que se complementen para posibilitar una reconstrucción discursiva a través del análisis de fuentes documentales diversas.

El rol de los reformadores en tanto sujetos de las políticas implica recuperar sus voces, inscribiéndola en un marco de sentido producto del devenir histórico pero también del contexto donde se desarrolla su rol desde una dimensión histórica y contextual. Ello demanda reconstruir el clima de época, “mapear canales de conocimiento” (BALL en RUAN; CORDERO, 2021, p. 371), los “intereses, relaciones e historias que vinculan o enfrentan a quienes ejercen influencia abierta u oculta en los procesos de las políticas” (op. cit, p. 371). En suma, reconstruir sus trayectorias académicas y políticas, comprendiendo al reformador en sí como un mediador, tanto entre el discurso académico y el político, entre discursos globales y recontextualizaciones nacionales, como entre el texto y el discurso, entre lo prescripto y las prácticas.

Al abordar procesos de la historia reciente, el reformador puede constituirse en un narrador de su propia experiencia a partir de la reconstrucción biográfica y/o autobiográfica. Según Bolívar (2016), la metodología biográfica y narrativa evidencia su potencialidad no sólo como método de recolección de datos, sino también como una “forma legítima” de construir conocimiento social y educativo; remarcando que esta dimensión es donde “se inscribe la práctica educativa” (p. 343) y, como se mencionó anteriormente, a partir de esa subjetividad es que las instituciones se constituyen en vivencias socio-históricas (MONTENEGRO, *et al.*, 2018).

De ahí que se propone recuperar el substrato social y político que le da sentido, el relato de vida que hace una persona contextualizándolo y complementándolo con otras fuentes (testimonios de otras personas, testimonios documentales, transcripciones o archivos relacionados con la vida/s en cuestión), de manera de inscribirlo en un marco más amplio de sentido. De manera que las narrativas en tanto fuentes históricas adquieren valor al aportan información sobre asuntos no registrados, perdidos o destruidos deliberada o accidentalmente (DIAMANT, 2019). Es decir, se convierten en un punto de acceso crucial para la investigación histórica.

La reconstrucción de la trayectoria de los sujetos permite insertar la propia trama de sentido de su experiencia biográfica en la dimensión histórica. De esta manera, la trama narrativa donde resignifica su experiencia se entrelaza con los “textos” institucionalizados que pretenden fijar un sentido a esas políticas. Frente a una mirada que pondera a los mismos a partir de su poder prescriptivo, las voces de los reformadores permiten advertir una multiplicidad de sentidos que en ellos se anudan. De allí que el propio canon transhistórico, el clima de época y los horizontes de referencia internacionales que sustentan argumentativamente las reformas deberían leerse en tensión con las propias trayectorias biográficas de los reformadores. Es decir, reconocer la inscripción de esa trayectoria -académica, profesional, política- en un devenir histórico y, al mismo tiempo, comprender a las reformas en tanto construcciones discursivas, a partir de esas trayectorias.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se expuso diferentes puntos de articulación para abordar las reformas educativas desde un diálogo fructífero entre la historia de la educación y la política educativa. De tal manera, este diálogo permite resignificar desde el enfoque de Ball, el abordaje de las reformas en el análisis de su trayectoria atendiendo a tensionar la asociación, siempre presente, entre reforma y cambio.

A partir de allí se intentó conceptualizar la reforma como un conjunto de políticas, pero no sólo como un proceso de corte macropolítico. Con los aportes de los estudios de la trayectoria de la política es posible indagar también *otras formas de reforma* observando el rol activo de los reformadores -no sólo desde el contexto de producción de la política- y las culturas institucionales en la recontextualización, traducción e interpretación de las reformas incluso indagar procesos olvidados o minimizados por la mirada macropolítica.

Uno de los puntos de esta propuesta tiene que ver con la integración de escalas, entre lo global, lo nacional y lo local, y niveles -macro y micro- de análisis. Precisamente dicha articulación es posible al centrar la mirada en la figura de los reformadores para comprender las mediaciones necesarias e imprescindibles de todo proceso de reforma.

De esta manera, se propone superar dos formas de reduccionismo. Por un lado, un análisis “desde arriba” que sobredimensione el rol de lo global y se centre en la correspondencia entre los argumentos que las sostienen y que pareciera indicar que en un determinado contexto histórico las reformas son similares aún en contextos territoriales diversos (STEINER-KHAMSHI; STOLPE, 2006). Por otro lado, una mirada que exalte la heterogeneidad de lo local y en la particularidad institucional por lo cual las reformas parecieran no generar cambios o, fracasar unas tras otras (VIÑAO, 2001). Mas bien se pretende recuperar aquel enfoque o aquellas investigaciones que se centran en observar cómo se imbrican estos planos/niveles de análisis.

Esta articulación propone una serie de desafíos. En primer lugar, recuperar procesos olvidados o subsumidos a otros más generales por el enfoque macropolítico clásico; lo que conlleva, asimismo, al dilema de la periodización. De allí la necesidad de superar el uso de formas y criterios políticos que no tienen que ver con los ritmos evolutivos de la escuela. Es decir, de ver a “la escuela cambiando siempre de algún modo de acuerdo con los cambios en las estructuras del poder político” (TRÖELER, 2007 en VIÑAO 2008, p. 62). Ello implica, al mismo tiempo, reconocer que los propios tiempos institucionales influyen en las trayectorias de las políticas, estableciéndose entre ellas, no una relación lineal, sino reticular que pueden, incluso, alterar o condicionar a los tiempos político-gubernamentales (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010).

En segundo lugar, el desafío de abordar procesos generales a partir de la indagación de casos particulares. Ello implica, por un lado, situar la mirada sobre las interrupciones, discontinuidades y rupturas en la vida institucional (POPKEWITZ, 1994); como así también inscribirlas en un marco de sentido más amplio que el del propio microclima institucional y que articule con lo nacional y lo global y en perspectiva histórica. Es decir, trabajar desde la memoria institucional no implica cerrar la mirada sobre “el caso”, sino generar un marco de interpretación para analizar las reformas o, en última instancia, el cambio; indagar en las prácticas de los actores institucionales, las marcas, huellas, los vestigios o las resistencias que producen las reformas en su devenir que permiten comprender asimismo su “éxito” o “fracaso”.

En tercer lugar, recuperar a los reformadores en tanto sujetos de las reformas, entendiendo que su rol tiene, asimismo, su propia historicidad. Ello implica pensar en la formación, el perfil y los modos de relación e intervención en los diferentes momentos de puesta en acto de la política. De allí que el desafío implica también expandir y recuperar sus voces a partir de sus propias narrativas e inscribirlas en un marco de sentido más amplio. Se trata, de enriquecer las herramientas teórico-metodológicas que permiten entrar en diálogo a la historia de la educación, y más específicamente a la historia reciente de la educación, con la política educativa.

Sólo si las escalas se articulan, si los niveles se integran, si se reconstruyen las mediaciones e interpretación dentro de un marco interpretativo que recupere la historicidad de los procesos, si la mirada sobre los “casos” o los micro-estudio pueden leerse dentro de la larga y mediana duración

(VIÑAO, 2001; VIDAL GONÇALVEZ, 2006) que implique recuperar los procesos macropolíticos, en diálogo con el nivel micropolítico como, por ejemplo, en la transición democrática cuando se habilitó una forma de reforma diferente a la que sobrevino en la década de los '90. En aquel caso, a partir de innovaciones (curriculares, de evaluación, organizacionales, etc. en tanto microexperiencias escolares, con trabajo desde las instituciones, de aceptación voluntaria a participar, con implementación gradual adaptada a las particularidades institucionales, etc. (autor y otro, 2020) y donde los reformadores y los actores institucionales que las protagonizan se evidencian como claros interlocutores de estos procesos. Así, se podrán articular fructíferamente las potencialidades interpretativas de la historia de la educación y la política educativa en el análisis de las reformas que sigue siendo, en última instancia, el estudio del cambio en educación.

Referencias

AGUILAR FERNANDEZ, P. Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica. Breves reflexiones sobre la memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936-1939). *In: BARROS, C. Historia a Debate*. Santiago de Compostela: Sementeira, 1995. p. 245-251.

AGUIRRE, J.; PORTA, L. La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. **Revista Espacios en Blanco**, Tandil, v. 29, n. 1, p. 61-181, jun. 2019.

ARATA, N.; PINEAU, P. **Latinoamérica**: su educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019.

BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Traducción Estela Miranda. **Páginas**, n. 2 y 3, v. 2, p. 19-33, 2002.

BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 36, p. 25-34, nov. 2011.

BOLÍVAR, A. Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. **Revista Internacional de Educación Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 341-365, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

CARLI, S. La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo. *In: XV JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*, 2008, Salta. **Anais** [...] Salta, 2008.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools. **Paedagogica Historica**, [s. l.] v. 31, n. 1, p. 9-16, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/0030923950310101>

DIAMANT, A. Narrativas para narrar historias recientes en educación. *In: ARATA, N. Y PINEAU, P. Latinoamérica*: su educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019. p. 401-421.

ESCOLANO BENITO, A. La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. **Revista Espacios en Blanco**, Tandil, v. 18, p. 131-146, 2008.

ESCOLANO BENITO, A. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros, en **Revista de Educación**, número extraordinario, p. 201-218, 2000.

ESCOLANO BENITO, A. La memoria de la escuela. **Revista Vela Mayor**. Memoria de la escuela, Año IV, N° 11, Anaya, Madrid, 1997.

FRANCO, M.; LVOVICH, D. Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. **Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani**, Buenos Aires, n. 47, p. 190-2017, dez. 2017.

GIOVINE, R. El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, n. 1, v. 2, p. 451-476, 2016.

GIOVINE, R. **El arte de gobernar al sistema educativo**: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

GIOVINE, R. Sindicalismo y Gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina. **Proyecto sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO- PREAL, 2003.

GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L. **Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina**. Tandil: Editorial UNICEN, 2010.

GONÇALVEZ VIDAL, D. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita, **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 7, p. 71-90, jan./dez. 2006.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, n. 1, p. 9-43, 2001.

MENDEZ, J. La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989). **Revista de Educación**, Mar del Plata, n. 27, p. 281-305, 2022.

MENDEZ, J. **¿Quiénes hacen las reformas?** Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989). 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, 2018.

MENDEZ, J.; GIOVINE, R. La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 54, p. 81-103, 2020.

MONTENEGRO, A. M. *et al.* La investigación socioeducativa en el campo de la Historia de la Educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado. *In*: MANZIONE, A. M.; DIAZ, A. (org.). **Investigación socioeducativa**: problemas y abordajes. Tandil, Argentina: Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, 2018. p. 81-104.

NOGUERA-RAMIREZ; C. Y MARÍN-DÍAZ, D. La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 360-376, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6>

PEDRÓ, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas una perspectiva política e histórica comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

POPKEWITZ, T. **Sociología Política de las reformas educativas**. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Morata, 1994.

POPKEWITZ T.; BRENNAN, M. (comps.). **El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación**. Barcelona: Pomares, 2002.

PORTA, L. G. La expansión biográfica en la investigación educativa. Movimientos y enfoques metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 1747-1764, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1747-1764>

RICOEUR, P. **La memoria, la historia y el olvido**. Buenos Aires: FCE, 2004.

ROCKWELL, E. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. **Interações**, Campo Grande, v. 5, n. 9, p. 11-25, jan./jun. 2000.

RUAN SÁNCHEZ, D. L.; CORDERO ARROYO, D. G. La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 19, n. 2, p. 363-386, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>

RUIZ, G. La institucionalización de la educación en los sistemas escolares. *In*: RUIZ, G. **La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas Nacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2016. p. 21-51.

SCHRIEWER, J.; MARTÍNEZ VALLE, C. ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. **Revista de educación**, Madrid, n. 343, p. 531-557, 2007.

STEINER-KHAMSI, G. Y STOLPE, I. **Educational Import**. Local Encounters with Global Forces in Mongolia. Pelgrave, Nueva York, 2006.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes**. Buenos Aires, MECyT / OEA, 2007.

SUASNÁBAR, C. Los “mitos” de la historiografía educativa y la historia reciente de la educación: tres textos y una hipótesis. *In*: RIVEROS, S. (comp.). **Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanzas e investigaciones**. San Luis: UNSL-Nueva Editorial Universitaria, 2022. p. 13-27.

SUASNÁBAR, C. **Intelectuales, exilio y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura**. Rosario: Prohistoria, 2013.

SUASNÁBAR, C.; ISOLA, N. Las fronteras “borrosas” de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años. *In*:

GOROSTIAGA, J.; *et al.* (orgs.). **Pensar la educación en la Argentina post-2000**. Buenos Aires: 2017. p. 209-238.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia**. A Century of public-school reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TRÖHLER, D. **Pestalozzi y la educacionalización del mundo**. Barcelona: Octaedro, 2014.

VILLAGRAN, C. A. Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>

VIÑAO, A. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la historia de la educación. **Revista Espacios en Blanco**, Tandil, v. 18, p. 39-78, 2008.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. España: Morata, 2002.

VIÑAO, A. ¿Fracasan las Reformas Educativas? La respuesta de un historiador. **Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educaçao**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

Recibido: 10/02/2023

Versión corregida: 23/03/2023

Aceptado: 24/03/2023

Publicado online: 31/03/2023