

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

The internationalization of education policy in Latin America

JASON BEECH*

Resumen

El artículo analiza las reformas implementadas en los sistemas educativos latinoamericanos en la década de 1990. La hipótesis es que, aún cuando las políticas educativas en la región siempre han sido moldeadas por la influencia internacional, la internacionalización de las políticas educativas en América Latina se ha intensificado en las décadas del 80 y 90, dando lugar a políticas educativas cada vez más similares a nivel de la retórica oficial. No obstante, se considera que la similitud en los principios que guían las reformas educativas en la región, no implica necesariamente una similitud en las políticas propiamente dichas, dado que los procesos de formulación se encuentran afectados por políticas institucionales y culturales diferentes en cada país. Como ejemplo de las influencias internacionales se analizan brevemente las propuestas de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en la década de 1980 y 1990, y para examinar la traducción de estas influencias en políticas se toma el caso de los cambios en la regulación curricular en Argentina, Chile y Brasil.

Palabras clave: internacionalización de la política educativa, agencias internacionales, reformas educativas, reforma curricular en América Latina, recontextualización

Abstract

This article analyzes the latest reforms in the Latin American educational systems, suggesting that although educational policies in the region have always been shaped by international influences, in the 1980s and 1990s the internationalization of educational policy in the continent has been intensified, making education policy in its countries more similar at the level of official rhetoric. However, it is also suggested that similarities in the principles guiding the education reform in the region do not necessarily imply that actual policies are the same in different countries. Indeed, the policy formulation process is affected by different political and institutional cultures. As an example of international influences, the proposals of UNESCO, World Bank, and OECD in the 1980s and 1990s are analyzed, while the changes in curricular regulation in Argentina, Chile and Brazil are taken as an example of the translation of these influences into policies.

Key words: internationalization of education policy, international agencies, educational reform, curricular reform in Latin America, recontextualization

* PhD en Sociología, Institute of Education, University of London Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, jbeech@udesa.edu.ar

Introducción

El siguiente artículo analiza las reformas implementadas en los sistemas educativos latinoamericanos en la década del 90. La hipótesis es que, aún cuando las políticas educativas en la región siempre han sido moldeadas por la influencia internacional, la internacionalización de las políticas educativas en América Latina se ha intensificado en las décadas del 80 y 90, dando lugar a políticas educativas cada vez más similares a nivel de la retórica oficial. No obstante, se considera que la similitud en los principios que guían las reformas educativas en la región no implica necesariamente una similitud en las políticas propiamente dichas, dado que los procesos de formulación se encuentran afectados por políticas institucionales y culturales diferentes en cada país.

El texto se dividirá en tres apartados. En el primero se procederá a analizar los principios que han guiado las reformas educativas en las décadas del 80 y 90 en América Latina. El segundo, utilizará el caso de la regulación curricular en Argentina, Chile y Brasil para ilustrar las diferencias entre influencias externas y la efectiva formulación e implementación de las políticas en cada país. Para concluir se esbozarán algunas ideas con el objeto de reflexionar sobre la creciente internacionalización de la política educativa en América Latina y las consecuencias que este fenómeno acarrea.

Políticas educativas en América Latina en las décadas del 80 y 90

El desarrollo de los sistemas educativos en América Latina siempre ha sido moldeado por la influencia internacional. Las primeras instituciones que conformaban la educación formal en lo que actualmente se conoce como Latinoamérica fueron fundadas por los Jesuitas quienes basaban la filosofía de su educación en ideas de la contrarreforma traídas del sur de Europa (Cano, 1985). Más tarde, con el advenimiento de los movimientos independentistas, los líderes políticos de la época se vieron atraídos por el método lancasteriano, en base al cual fundaron escuelas en México, Venezuela, Colombia, Argentina, Brasil y varios países más. Los sistemas educativos modernos recién fueron creados hacia fines del siglo XIX y principios del XX a semejanza de los modelos e ideas europeas, especialmente del sistema educativo francés y las ideas del Positivismo.

Ahora bien, aún cuando es evidente que los sistemas educativos latinoamericanos han recibido influencias internacionales similares, claramente existieron diferencias significativas en la manera en que dichas influencias se tradujeron en políticas educativas, dando lugar a sistemas educativos que respondían (y responden) a especificidades culturales, políticas y económicas propias de cada país. A modo de ejemplo, la primera universidad en lo que actualmente se conoce como la República Dominicana fue

fundada en el año 1538, mientras que la primera universidad en Brasil se funda en la década de 1920. La educación multilingüe representa un tema fundamental en países como Guatemala, Perú, Bolivia y el sur de México, donde coexisten fuertes y vigorosas culturas indígenas junto a las culturas occidentalizadas surgidas de la colonización europea. No obstante, en países como Argentina, Uruguay y el sur de Brasil, en donde gran parte de las culturas indígenas fueron exterminadas o incorporadas a las culturas hegemónicas, la educación multilingüe no constituye un tema tan central en términos de políticas educativas. Las estadísticas educativas también dan cuenta de las profundas diferencias entre los sistemas educativos latinoamericanos. Por ejemplo, en Uruguay la tasa de escolarización del nivel medio en la década del 90 alcanzaba el 81%, mientras que en Venezuela solo llegaba al 35%. Para la misma época, el 40% de los estudiantes del nivel primario en Chile se encontraban en el sector privado, pero solo un 10% de éstos asistía a instituciones privadas en el caso de Bolivia. La tasa de alfabetización adulta alcanzaba apenas un 40% en Haití y un 61% en Guatemala, mientras que en Paraguay llegaba al 90% y alrededor del 96% en los casos de Argentina, Cuba y Uruguay¹.

Así, especialmente desde principios del siglo XX, los sistemas educativos latinoamericanos fueron conformándose en estructuras relativamente similares, constituidas por los niveles primario, secundario y superior, siendo el primero de estos de carácter obligatorio y gratuito, un currículum basado en la enseñanza del español o el portugués, matemática, algunas nociones básicas de ciencias naturales y sociales y ciudadanía. Sin embargo, en el marco de estas estructuras comunes los sistemas educativos presentaban rasgos bastante diferenciados, lo que daba lugar a experiencias educativas diferentes para los niños que asistieran a las escuelas de cada uno de estos países. De la misma manera, los ejemplos mencionados en el párrafo anterior sugieren que los problemas que debieron enfrentar los sistemas educativos latinoamericanos en la década del 90 fueron diferentes y específicos en cada caso.

Hacia fines de las décadas del 80 y 90 hubo una ola de reformas educativas en América Latina. Ecuador sancionó su *Ley de Educación* en el año 1983. En Uruguay la *Ley de Educación* fue sancionada en 1985. En Chile la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* se aprobó en 1990. En ese mismo año se sancionó una ley educativa en El Salvador. En 1992 se estableció un Plan Decenal de Educación en República Dominicana. En 1993 se aprobó la *Ley Federal de Educación* en Argentina y se sancionó una nueva ley en México. Bolivia aprobó su *Ley de Reforma Educativa* en 1994 y en ese mismo año fue aprobada la *Ley General de Educación* colombiana. En 1996 se aprobó en Brasil la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Braslavsky y Gvirtz, 2000).

¹ Ver página web del Instituto de Estadísticas de la UNESCO en <http://www.uis.unesco.org/>

De esta manera, en un período de trece años, varios países de América Latina establecieron nuevas leyes que regularían sus sistemas educativos. Más aún, las reformas a las que estas leyes dieron lugar se basaron en principios similares: descentralización, autonomía escolar, profesionalización docente, un currículum basado en competencias, y el establecimiento de sistemas centralizados de evaluación de rendimiento (Braslavsky y Gvirtz, 2000; Martínez Boom, 2000).

A modo de ejemplo, en sólo ocho años, once países latinoamericanos establecieron sistemas centralizados de evaluación. En 1986 se creó el *Programa de Pruebas Nacionales del Ministerio de Educación Pública* en Costa Rica. En 1988 Chile estableció el *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Brasil construyó su *Sistema Nacional de Avaliação Básica* en 1990, y en ese mismo año se creó un *Sistema de Evaluación Nacional* en Colombia. En 1992 se establecieron sistemas similares en Paraguay y México. En la Argentina el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad* fue creado en el año 1993. Uruguay y Bolivia establecieron sus propios *Sistemas Nacionales de Evaluación* en 1994. En Ecuador y Perú, en 1995 y 1996 respectivamente, se adoptaron sistemas de evaluación centralizados, de características similares (Gvirtz y Larripa, 2002).

En muchos casos, estas reformas significaron profundas rupturas con las políticas educativas previas de sus respectivos países. Por ejemplo, la cultura enciclopedista que había dominado la regulación curricular –que enfatizaba aquellos contenidos relacionados con la provisión de información y de datos– fue reemplazada por un currículum basado en el dominio de competencias.

Asimismo, otro rasgo sobresaliente de estas reformas es su carácter de “reformas globales”, en términos de que dichas políticas no estaban orientadas a modificar sólo algunos aspectos de los sistemas educativos, sino que proponían una revisión completa de los sistemas educativos latinoamericanos para adaptarlos al siglo XXI. Dicho carácter comprehensivo puede ser ilustrado a partir de los casos argentino y brasileño.

En Brasil, la nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) fue aprobada en el año 1996. Asimismo, la visión reformista que dominó Brasil en aquel momento dio lugar a una gran variedad de regulaciones, proyectos y programas: Educación para todos; el Plan Decenal de Educación, los Parámetros Curriculares Nacionales y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la educación básica, la educación superior, la educación preescolar y la formación docente; el Sistema de Evaluación Nacional para la Educación Básica (SAEB), un plan denominado Examen Nacional de Cursos que evalúa diferentes cursos universitarios a través de un examen para graduados; un Examen Nacional para graduados del Nivel Medio; la descentralización de la educación primaria al nivel municipal, el Fondo para el Mantenimiento y el Desarrollo de la Enseñanza Primaria y el Mejoramiento de la Docencia, y la Ley de Autonomía Universitaria (Beech, 2007)

De manera similar, la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos fue aprobada en Argentina en el año 1992, y un año más tarde, la *Ley Federal de Educación* (LFE) lanzaría la “refundación” del sistema educativo argentino. Se sancionó además una Ley de Educación Superior; fue restituido el Consejo Federal de Educación; se firmó el Pacto Federal Educativo; y se transformó la estructura del sistema educativo argentino en su totalidad –tradicionalmente este había estado dividido en una educación primaria de siete años y una educación secundaria de cinco años. Asimismo, se establecieron varios programas como el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SINEC), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Pacto Social Educativo, la Red Federal de Formación Docente Continua, así como Contenidos Básicos Comunes para la Educación Preescolar, la Educación General Básica, el *Polimodal* (educación secundaria) y la Formación Docente (Ibid.).

La justificación para un cambio tan importante se basó en la supuesta necesidad de adaptarse a “presiones externas”. En otras palabras, la lógica dominante era que había una serie de cambios que se estaban dando a “nivel global” (la globalización, la era de la información, las economías del conocimiento) y que, dado que los Estados nacionales latinoamericanos no estaban en condiciones de controlarlos, las políticas educativas debían reformar los sistemas educativos construidos para las sociedades de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, para adaptarlos a las nuevas condiciones sociales (Beech, 2005b).

Estos supuestos dieron lugar al conjunto de reformas mencionadas anteriormente. La simultaneidad y la similitud de los principios que guiaron estas reformas encuentran su explicación al menos en parte en la influencia que ejercieron las agencias internacionales sobre las políticas educativas de la región, a través del modelo universal de educación para la era de la información promovido por estos organismos hacia fines de la década del 80 y durante la década del 90.

Un estudio reciente (Beech, 2005a) ha demostrado que la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE consideran que uno de sus roles principales es la difusión de conocimiento “de punta” sobre educación. Cada una de estas agencias cuenta con propuestas diferentes para la educación. Más aún, dichas agencias tienen visiones encontradas respecto de algunas cuestiones educativas y hasta entran abiertamente en conflicto sobre algunos temas (como cuando la UNESCO critica al Banco Mundial por apuntar a los docentes como los ‘villanos’ en las dificultades que enfrentan algunos países para reducir los costos de la educación) (Carnoy, 1999; Mayor y Tanguiane, 1996).

Sin embargo, aún cuando las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE presentan diferencias, se basan en una serie de supuestos que toman como un hecho ciertas predicciones sobre el futuro. Al mismo tiempo, la semejanza de estos

supuestos en el trabajo de UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial indicaría que estas tres organizaciones comparten una visión del mundo muy similar².

Un análisis de la noción de futuro que subyace a las propuestas de estas tres agencias revela una sorprendente similitud en la manera en que dichas agencias entendieron el futuro como “la era de la información”. Las propuestas se basaban en la idea de que el futuro presentaría un “mundo de cambios veloces y permanentes” influido por el ritmo de los “avances” tecnológicos. Por supuesto que tal predicción tiene consecuencias para la educación. UNESCO, por ejemplo, sostiene que estos cambios serán tan rápidos y profundos que requieren que “*la educación, más que adaptarse al presente, deba anticipar el futuro*” (Mayor, *et al.*, 1997, p. 87). La OCDE considera que uno de sus roles más importantes es identificar nuevas políticas educativas que estén “*más allá de las políticas y el pensamiento actual en los países*” (Papadopoulos & OECD, 1994, p. 13). Por otro lado, el Banco Mundial predice que “el futuro presentará grandes desafíos para los países en todos los estadios de desarrollo educativo y económico” (World Bank, 1990, p. 30). Luego, el Banco “*identifica esos desafíos*” (Ibid.), y finalmente alega tener la receta para abordarlos: “Los desafíos educativos descritos en el capítulo 2 pueden ser resueltos si se introducen reformas en línea con los cambios en el financiamiento y en la administración de la educación que se mencionan en los capítulos 3 y 4”. (Ibid.)

Por lo tanto, una de las funciones autoproclamadas de estas organizaciones es no sólo la de diseñar soluciones para los problemas educativos actuales, sino también la de identificar –o mejor dicho predecir– los problemas que nos esperan en el futuro. De esta manera UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial se posicionan como los ‘expertos científicos’ que pueden predecir el futuro y que, además, pueden diseñar un modelo de educación universal que se adapta a este futuro (imaginario) al que muchas veces llaman “la era de la información”. Como consecuencia, en las propuestas educativas de estas agencias se puede identificar un único modelo de educación para la “era de la información”, en lugar de tres modelos diferentes.

El modelo universal de educación promovido por estas agencias se basaba en (Beech, 2005a):

² Cabe aclarar que no se sugiere aquí que las propuestas de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE sean exactamente iguales. Existen varios trabajos que se ocupan de describir sus diferencias e incluso dan cuenta de la existencia de elementos contradictorios entre sí (ver, por ejemplo, Jones, 1998). No obstante, lo que se sugiere es que existe un elemento común que anida en el nivel de los supuestos (o del sistema general del pensamiento) de estas propuestas. Como dice Foucault: “*Si se quiere intentar un análisis arqueológico del saber mismo, no son pues estos célebres debates los que deben servir como hilo conductor y articular el propósito. Es necesario reconstruir el sistema general del pensamiento, cuya red, en su positividad, hace posible un juego de opiniones simultáneas y aparentemente contradictorias. Es esta red la que define las condiciones de posibilidad de un debate o de un problema..*”. (Foucault, 1999, p. 81).

- Descentralización/Autonomía escolar
- La educación permanente
- Un currículum centralizado basado en competencias:
 - o La comunicación
 - o La creatividad
 - o La flexibilidad
 - o Aprender a aprender
 - o El trabajo en equipo
 - o La resolución de problemas
- Sistemas centralizados de evaluación
- La profesionalización docente

Este modelo fue presentado como un ideal para la mayor parte de los contextos educativos. Debía ser utilizado para juzgar la mayoría de los sistemas y luego, una vez detectadas las fallas, tomado como modelo de reforma. La similitud entre los principios que guiaron las recientes reformas educativas implementadas en gran parte de América Latina y el modelo desarrollado más arriba, sugiere que la influencia de las agencias internacionales puede explicar, al menos en parte, la simultaneidad y las similitudes que presentan las reformas educativas en la región (y probablemente en varias regiones del mundo).

En un contexto en que los Estado-Nación han perdido gran parte de su legitimidad (Carnoy y Castells, 2001), y en el que se los considera “muy pequeños para los grandes problemas de la vida y demasiado grandes para los pequeños problemas de la vida” (Bell citado en Giddens, 1990), las agencias internacionales se han convertido en una fuente significativa de autoridad (o recursos financieros en el caso del Banco Mundial) capaz de legitimar una agenda de políticas.

Sin embargo, las agencias internacionales no solo *legitiman* una agenda de políticas preexistente. Al tiempo que las agencias internacionales promueven su modelo universal abstracto de educación como un modelo ideal para adaptar un sistema actualmente existente a la “era de la información”, están *definiendo y promoviendo* una agenda de política educativa.

La importancia creciente de las agencias internacionales como promotoras de las reformas educativas es una de las maneras en que se da la mayor internacionalización de las políticas educativas, pero sin duda no la única. El flujo de personas e ideas a través de redes sociales, académicas y políticas, producto de la revolución tecnológica y del achicamiento del espacio y del tiempo, posibilita un mayor contacto entre los académicos, líderes políticos y tecnócratas que definen e implementan las políticas educativas en

los distintos países. Esto facilita y acelera las posibilidades de transferir “soluciones” de políticas de un contexto a otro, sobre todo cuando existe una sensación generalizada de que los procesos de globalización económica y cultural enfrentan a los países con desafíos similares. Asimismo, existen actores nuevos (o crecientemente más poderosos) en el escenario educativo global, como las agencias internacionales, los organismos de desarrollo, las fundaciones y los “entrepeneurs de políticas”, académicos carismáticos que venden sus “soluciones” en los mercados académicos y políticos (Ball, 1998). En tiempos de incertidumbre, estas soluciones mágicas globales se tornan extremadamente atractivas para los gobiernos por su simplicidad (Ibid.)

Por lo tanto, dados estos y otros procesos, los sistemas educativos en América Latina y en muchas otras partes del mundo se están volviendo cada vez más similares, al menos al nivel de la retórica oficial.

No obstante, aún cuando las políticas educativas de los distintos países aparecen cada vez más homogéneas a nivel del discurso oficial, y las especificidades de cada contexto parecen tener una influencia cada vez más débil en la definición de los principios que guían las reformas educativas, cabe considerar que podría existir una brecha entre los postulados utilizados para justificar las reformas y el mismo diseño e implementación de las políticas. A fin de indagar en esta brecha, el apartado siguiente se ocupará de explorar algunos de los efectos de la reforma educativa global implementada en algunos países latinoamericanos, a través de un análisis de los cambios que se dieron en la “regulación curricular” en Argentina, Brasil y Chile.

La regulación curricular en las políticas educativas latinoamericanas de los 90

En esta sección exploraremos la distancia que podría existir entre los principios que se utilizan en la retórica oficial para justificar las reformas educativas y el diseño y la implementación de las políticas. Para ello, comenzaremos por introducir algunas herramientas teóricas que plantea Ball (1993) al definir a las políticas como un texto y también como un discurso. Luego analizaremos los casos de Argentina, Chile y Brasil, centrándonos en los cambios en la regulación curricular en estos países.

Los trabajos de Meyer y Ramírez (2000), entre otros, han demostrado que existen ciertas ideas e instituciones educativas que han adquirido a lo largo de distintos períodos históricos una entidad supranacional. Es decir, que a pesar de que estas ideas o instituciones se desarrollaron en un contexto específico, se han universalizado a medida que se difunden a distintas localidades. La diseminación de estas ideas tiene como consecuencia una mayor homogeneización de los sistemas educativos del mundo. Sin embargo, autores como Schriewer (2000) y Steiner Khamsi (2000), entre muchos

otros, también han demostrado que cuando se analizan en detalle las políticas y prácticas que se derivan de ciertas influencias externas similares es posible discernir diferencias significativas en la manera en que estas ideas transnacionales son transformadas en políticas y prácticas en distintos lugares.

Estas dos perspectivas, que a primera vista pueden parecer contradictorias, pueden reconciliarse a través del uso de la teoría de Ball (1993) que define a la política como un texto y como un discurso. La concepción de las políticas como texto que plantea Ball enfatiza las posibilidades de interpretación que tienen los agentes que las tienen que poner en práctica, ya que para cualquier texto una pluralidad de lectores necesariamente implica una pluralidad de lecturas (Ibid.). A medida que las políticas se mueven desde su formulación a la práctica se abren espacios para la acción y la respuesta. Las políticas no se transmiten a un vacío. Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectarán la manera en que las políticas son entendidas por quienes las deberían poner en práctica.

Cuando los docentes se encuentran con un determinado texto (por ejemplo, un documento curricular), se enfrentan con una cantidad de problemas que están implícitos en la necesidad de traducir las simplezas abstractas que contienen los textos de la política en prácticas interactivas y sustentables. Por lo tanto, la forma en que se abordan estos problemas es localizada: dependiendo del contexto, se ofrecerán distintas soluciones al problema que trae aparejada la implementación de una determinada política (Ibid).

Inclusive Ball sugiere que cuánto más abstracta ideológicamente sea una política, cuanto más distante esté su concepción de la práctica, menos posibilidades existen de que se implemente en la práctica sin que exista una mediación, ya que estas políticas se confrontan con otras realidades, otras circunstancias, como la pobreza, la falta de materiales, las diferencias entre los alumnos, etc. “Algunas políticas cambian algunas de las circunstancias en las que trabajamos, pero no pueden cambiar todas” (Ibid).

Aunque Ball se centra en el espacio que existe entre la formulación de una política y su implementación práctica, sus ideas pueden usarse también para pensar la distancia que existe entre ciertas proclamas universales, por ejemplo las que promueven las agencias internacionales, y su efectiva transformación en políticas en distintos países. En este caso, queda claro que las propuestas de las agencias internacionales necesariamente tienen que ser adaptables a contextos muy diferentes, por lo que suelen ser significativamente abstractas y no pueden tener en cuenta las culturas e instituciones políticas de cada país.

Por lo tanto, la concepción que ofrece Ball de las políticas como un texto podría sugerir que la adopción de ciertas ideas educativas “transnacionales” tendría efectos prácticos muy diferentes en distintos contextos. Sin embargo, según Ball, al tomar esta postura que enfatiza las posibilidades de interpretación corremos el riesgo de perder

de vista que el conflicto, las luchas y las interpretaciones ocurren dentro de un terreno preestablecido (Ibid.). Es aquí cuando Ball introduce el concepto de la política como discurso.

Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, inhiben las posibilidades de que surjan otros (Ball, 1990). En ese sentido los discursos afectan o mantienen las relaciones de poder a través de la definición de limitaciones discursivas, demarcando el terreno dentro del cual se pueden dar las interpretaciones (Ball, 1993). Los que deben poner en práctica las políticas solo pueden pensar en las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que provee el discurso (Ibid.).

La esencia de esta doble conceptualización de la política como texto y como discurso radica en que existen verdaderas disputas acerca de la interpretación y la puesta en práctica de las políticas. Pero estas disputas se dan dentro de un marco discursivo cambiante que articula e inhibe las posibilidades de la interpretación y de la acción. Leemos las políticas y respondemos a las políticas en circunstancias discursivas sobre las que no pensamos o, tal vez, no podemos pensar (Ball, 1993).

Por lo tanto, la concepción que propone Ball de las políticas como texto y como discurso provee un recurso analítico útil para entender cómo las influencias de las agencias internacionales pueden haber definido ciertas limitaciones discursivas en los sistemas educativos de América Latina, pero al mismo tiempo, dentro de estas limitaciones, pudo haber habido diferentes interpretaciones y formas de traducir estas propuestas en políticas en distintos contextos de recepción.

A continuación describiremos las propuestas de las agencias internacionales para la regulación curricular, para luego analizar las reformas que se dieron en la regulación curricular en Argentina, Chile y Brasil en la década de 1990. Nuestra hipótesis es que las propuestas de las agencias internacionales colaboraron a modificar el marco discursivo en el que se pensaron las reformas curriculares en estos países, pero dentro de este marco hubo distintas interpretaciones en cada uno de los países analizados.

Tal como se comentó en la sección anterior, UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE tuvieron en las décadas de 1980-1990 visiones muy similares acerca de lo que implica estar bien formado para la era de la información. Los estudiantes deben prepararse para una vida laboral en la que deberían manejar tecnologías complejas y en la que deberían demostrar creatividad, innovación y adaptabilidad (UNESCO, 1996). Además, dada la velocidad a través de la cual se genera nuevo conocimiento y el “hecho” de que las tecnologías evolucionarán en forma rápida y permanente, estas organizaciones enfatizan la necesidad de un sistema de educación permanente (*lifelong learning*) (UNESCO, 1996; World Bank, 1995). Las personas deberán aprender en forma continua a lo largo

de sus vidas, adaptándose permanentemente a los requerimientos cambiantes del mercado laboral – que a su vez será afectado por los cambios tecnológicos (Papadopoulos & OECD, 1994; UNESCO, 1996; World Bank, 1995).

Al mismo tiempo, la educación permanente implica que es fundamental que los niños y jóvenes reciban una educación básica de calidad en la que puedan adquirir una serie de habilidades fundamentales que permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (Papadopoulos & OECD, 1994; UNESCO, 1996). Una vez más, no parece haber demasiada discrepancia entre el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE con respecto a cuáles son estas habilidades fundamentales. En primer lugar, se dice que los contenidos vocacionales o profesionales deben ser abandonados en el currículum. Éste debe concentrarse, en cambio, en la transmisión de una serie de competencias generales básicas que todo sistema educativo debería proveer a sus alumnos: la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la solución de problemas (Papadopoulos & OECD, 1994; UNESCO, 1996; World Bank, 1995). Finalmente, como los cambios veloces y permanentes que UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE predecían estarían liderados por el cambio tecnológico, la ciencia y la tecnología debían ocupar un lugar central en el currículum, junto con las matemáticas, la lectura y la escritura (Mayor, *et al.*, 1997; OECD, 1990; World Bank, 1990).

Asimismo, en cuanto a locus de la regulación curricular, el modelo universal de educación que promovieron las agencias internacionales incluía la proposición de que la descentralización era una condición esencial para una “innovación educativa efectiva” (Papadopoulos & OECD, 1994). Desde el punto de vista de estas agencias, los sistemas centralizados son difíciles de cambiar y muchos de los fracasos de las reformas educativas se debieron a la falta de participación de las comunidades, los docentes y las escuelas (OECD, 1994; UNESCO, 1996)³. De la misma manera, la autonomía escolar era considerada como un principio fundamental para que las escuelas sean más flexibles y adaptables a los cambios y a las condiciones locales (World Bank, 1995).

Sin embargo, el concepto de descentralización puede tener varias interpretaciones. UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE promovieron un significado de este concepto en

³ Es interesante en este punto marcar las diferencias que existían en las posturas de cada una de las agencias. Por ejemplo, el Banco Mundial destacaba que uno de los beneficios de la descentralización era el de debilitar a los sindicatos docentes nacionales, que eran percibidos como ‘villanos’ que al limitar las posibilidades para el cambio en educación, defienden solamente sus intereses sectoriales en desmedro de los intereses de la comunidad, los padres y los pobres (World Bank, 1995). En la perspectiva humanista de UNESCO, en cambio, los docentes son ‘héroes’: los agentes más importantes del proceso educativo. Por lo tanto, la ventaja de la descentralización es que se les da una participación significativa en el diseño de las reformas educativas (UNESCO, 1996). Sin embargo, a pesar de que vienen desde puntos de partida opuestos, ambas organizaciones llegan a la conclusión de que es fundamental la descentralización de los sistemas educativos.

el cual se sugería que a las escuelas y a las comunidades educativas no se les debía dar completa libertad de acción. Por el contrario, es fundamental que la descentralización educativa se complemente con una administración central fuerte que provea la regulación general y defina una serie de estándares que oriente a todos los actores involucrados hacia ciertos objetivos de largo plazo acordados colectivamente. Asimismo, el poder central debería establecer indicadores de *performance* y sistemas de evaluación a través de los cuales las escuelas respondan a los padres y a la comunidad por los resultados obtenidos (UNESCO, 1996; World Bank, 1995).

Si tomamos como ejemplo los casos de Argentina, Brasil y Chile podemos notar que estos principios estuvieron presentes en los cambios en la regulación curricular en la década de 1990. En Brasil, la nueva política curricular establecida en la LDB le dio al Gobierno Federal la responsabilidad de diseñar las guías curriculares para los distintos niveles educativos con el objetivo de garantizar una base nacional común para todos los estudiantes brasileños. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) como se los llamó debían ser complementados con una “parte diversificada” que sería definida por los gobiernos locales y por las propias escuelas de acuerdo con las características regionales y locales (Brasil, 1996). La idea de tener un currículum nacional común era algo nuevo para Brasil, en donde tradicionalmente los contenidos curriculares se definían en el nivel estadual. Asimismo, el Gobierno Federal es responsable por la recolección de información sobre el sistema educativo y su análisis, a través de un sistema nacional de evaluación para los niveles básicos, secundario y superior (Ibid.).

A las escuelas brasileñas se les dio –en teoría– mayor autonomía académica, financiera y administrativa. La LDB estableció que las escuelas deben crear y ejecutar su propia propuesta pedagógica, administrar su personal y los recursos materiales y financieros, para lo cual debían crear su propio proyecto institucional (Brasil, 1996, Art. 12).

Por lo tanto, aunque la descentralización fue parte de la educación brasileña desde el *Ato Adicional* de 1834 (Jamil Curry, 2002), las políticas implementadas en los 90 llevaron este principio un paso más allá, al delegar la provisión de los servicios educativos de los estados a los municipios (Arrretche, 2002), y a darle cierta autonomía a las escuelas. Inclusive, puede decirse que el concepto de descentralización tiene un nuevo significado en Brasil. En esta nueva perspectiva, lo que se descentraliza es la ejecución de las políticas, mientras que el gobierno central ha incrementado significativamente su poder para concebir los objetivos generales de las mismas (Lins de Azevedo, 2002; Jamil Curry, 2002), mientras retiene el poder para evaluar sus resultados. El INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), organismo a cargo de las evaluaciones en los distintos niveles, se convirtió en la agencia más grande dentro de la estructura del Ministerio de Educación Federal (Abicalil, 2002).

En el caso de Argentina, a partir de 1993 la Ley Federal de Educación definió que el nivel central (federal) debía definir los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que servirían como guía para todas las jurisdicciones del país. A su vez, cada provincia definiría dentro de este marco los contenidos curriculares específicos adaptando los CBC a las realidades de cada jurisdicción. Finalmente, se le debía dar suficiente libertad a cada escuela para que establezca, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), los detalles de la definición curricular. Simultáneamente, como se comentó, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad con el objetivo de evaluar los resultados de los aprendizajes de los alumnos (Gvirtz y Beech, 2004).

Vemos que aunque antes de las reformas de los 90 Argentina y Brasil estaban en posiciones muy diferentes en cuanto al nivel en el cual se definía el currículum: en Argentina en el nivel nacional, en Brasil en el nivel estadual, ambos países terminaron con políticas de regulación curricular similares después de las reformas: el Estado central retiene el poder para definir los objetivos y evaluar los resultados, mientras se les da a los gobiernos locales, escuelas y docentes más libertad para definir los detalles y ejecutar las políticas.

Algo similar ocurrió en Chile, aunque en este caso hay mayor continuidad con lo establecido por el régimen militar. La LOCE de 1990 permite a las escuelas definir sus propios planes y programas de estudio dentro de “un marco nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos elaborado por el Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación” (Cox, 2004, p. 118). También en Chile se crea un sistema nacional de evaluación en 1988: el Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Por lo tanto, puede verse que los principios que promovieron las agencias internacionales en las décadas de 1980-90 en cuanto a la regulación curricular fueron seguidos en estos tres países. Sin embargo, en la práctica existen muchas diferencias en cómo se implementaron estos principios. En Chile, por ejemplo, en 2001, solo 14% de los establecimientos contaba con planes y programas propios en alguna asignatura. En el resto de las asignaturas y escuelas se sigue el currículum que fue establecido con un nivel bastante alto de prescripción por el Ministerio de Educación (Dussel, 2004).

En Argentina, los cambios entre la proclama y la práctica fueron aún mayores. En primer lugar, al diseñar los CBC en el nivel nacional, la cantidad de contenidos considerados básicos fue tal que resultó muy difícil a cualquier institución escolar enseñar algo más allá de lo considerado mínimo o básico. Una vez aprobados los contenidos básicos comunes, en lugar de distribuirlos a los organismos técnicos de cada provincia para que diseñen a partir de ellos sus propios diseños curriculares, se enviaron los CBC a todas las escuelas del país. Al mismo tiempo, por diversos motivos las provincias o bien no modificaron sus diseños por considerarlos de antemano

adecuados a los CBC o bien demoraron varios años en armar nuevos documentos curriculares. Los docentes de las escuelas públicas, al recibir en sus escuelas los CBC, los consideraron el documento al que había que atenerse siguiendo la lógica tradicional del sistema educativo. Finalmente, las editoriales, que no pudieron adaptarse a cada uno de los mercados provinciales, armaron una interesante diversidad de propuestas de libros de texto, pero tomando a los CBC como el diseño curricular que debía seguirse (Gvirtz y Beech, 2004).

En definitiva, en el nivel de la regulación curricular, aunque en los tres países se siguieron principios similares, las diferentes políticas institucionales y culturales de cada país afectaron notoriamente los procesos de formulación e implementación de las políticas resultando en políticas bastante diferentes una de otra. Cabe aclarar que también en cuanto al diseño de los sistemas nacionales de evaluación y en cuanto al uso político que se hace de los resultados de estos operativos existen diferencias significativas en cada uno de estos países, aunque el principio general de que el Estado central debía controlar a través de la evaluación de resultados fue seguido (Ferrer, 2006).

Algo similar ocurrió en la definición de los contenidos curriculares. En los tres países, en los nuevos documentos curriculares (o en textos que sirvieron de base para los mismos) se critica explícitamente el enciclopedismo y se propone pasar de una enseñanza basada en la transmisión de información y datos a una centrada en el desarrollo de competencias (Berger Filho, 2001; Braslavsky, 1998; Cox, 2001; 2004). Por ejemplo, al describir la nueva organización curricular en Chile, Cox (2004) enfatiza que ésta apunta a formar en “competencias que permitan crecer y adaptarse a las realidades de conocimientos y sociedades cambiantes” (p. 121). También menciona otras competencias como aprender a aprender, la comunicación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio (Ibid.).

En Brasil, los PCN para la educación media fueron organizados sobre la base de una serie de competencias que los alumnos deben desarrollar. Entre ellas están la creatividad, la adaptabilidad, el aprender a aprender y la resolución de problemas (Ministério da Educação, 1998; Berger Filho, 2001). Los PCN no especifican contenidos. Comienzan con una crítica a la educación media en Brasil, sugiriendo que “*Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações*” (Ministério da Educação, 2000a, p. 4). Esta crítica justifica una nueva propuesta basada en el desarrollo de competencias y en el intento por relacionar el conocimiento escolar con su contexto, por promover el trabajo interdisciplinario, el razonamiento y la capacidad de aprender (Ibid.). Los documentos curriculares establecen que las escuelas deben reconocer que los contenidos no son fines en sí

mismos, sino un medio para promover competencias cognitivas y sociales que deben priorizarse por sobre la información⁴.

Mientras tanto, en Argentina, como nota Braslavsky, al momento de definir los principios que debían guiar el diseño de los CBC, el Consejo Federal de Cultura y Educación “asumió que la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas había transformado la ilusoria pretensión de “enseñar todo a todo” (sic), y que la tendencia a adicionar incesantemente nuevos contenidos era una de las razones que había llevado a los sistemas educativos a un estilo superficial a través de la transmisión simplificada de parciales y descontextualizados subproductos culturales” (Braslavsky, 1998, p. 5). Por lo tanto, al aprobar los CBC para el Polimodal (nivel medio), el Consejo decidió que se debía promover la adquisición de competencias y que la inclusión de información debía estar subordinada a los conceptos, las normas, los valores y las actitudes que debían promoverse (Ibid.).

Por lo tanto, puede verse que en los tres países se prioriza el desarrollo de competencias por sobre la transmisión de contenidos (lo que representa una notable ruptura con contenidos curriculares anteriores). Además, el tipo de competencias que se mencionan son muy similares en los tres países y también coinciden con las que promovieron las agencias internacionales en su modelo de educación para la era de la información. Otro componente de este modelo también fue reflejado en las reformas de estos tres países: la idea de que la educación media debía dejar de lado la formación para el trabajo para concentrarse en promover competencias básicas, ya que se supone que el mundo de cambios permanentes requiere una formación más general.

En el caso de Brasil, se separó la educación profesional de la educación media, aunque ambas se mantuvieron bajo una misma agencia administrativa: la Secretaría de Educación Media y Tecnología. La educación profesional pasó a ser entendida como un complemento de la educación básica que está abierta a los graduados de los niveles básico, medio y superior, así como también a los adultos y a los jóvenes trabajadores (Brasil, 1996, Art. 39). En Argentina, se eliminaron las opciones técnicas en la escuela media y se definió que el Polimodal podía combinarse con lo que se llamó Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). Éstos son opcionales y –en teoría– ofrecen a los estudiantes una formación profesional inicial que les ayudaría a conseguir su primer trabajo en un área ocupacional específica (Ministerio de Educación, 1996a). Los TTP están abiertos a aquellos estudiantes que hubieran terminado la educación obligatoria y a

⁴ Por ejemplo, los PCN que se refieren a “Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías” establecen que los contenidos tradicionales de la enseñanza de la lengua, como la gramática y la historia de la lengua, deben pasar a un segundo plano. La gramática pasa a ser una estrategia para la comprensión, interpretación y producción de textos y la literatura se integra al área de lectura (Ministério da Educação, 2000)

quienes estuvieran cursando el nivel medio. La idea era que estos cursos estuvieran estructurados en módulos de modo que fueran combinables con la formación profesional superior y para fomentar el aprendizaje continuo (Ibid.). En Chile, aunque no se separó completamente a la educación para el trabajo del nivel medio, se la redefinió. “La formación diferenciada en el caso de la modalidad técnico-profesional simplifica las opciones ofrecidas (de más de 400 a 44 especialidades), y se reorganiza en torno a la idea de familias ocupacionales, centrándose en la formación en capacidades generales y transferibles” (Dussel, 2004, p. 395).

Sin embargo, a pesar de que Argentina, Brasil y Chile siguieron principios similares a los propuestos por las agencias internacionales para pensar y justificar los cambios curriculares que se dieron en la década de 1990, al analizar en más detalle los contenidos curriculares de cada país no caben dudas de que existen muchas diferencias entre ellos. La posibilidad de analizar estas diferencias en detalle excede a este trabajo, pero puede usarse como ejemplo el nivel de prescripción con el que terminaron definiéndose los conocimientos que debían promoverse en las escuelas en cada uno de los países. Entre estos tres casos, el currículum chileno es el más prescriptivo, ya que la reforma incluyó la redefinición de planes y programas y no sólo un marco curricular común. En el caso de Lengua, por ejemplo, se establece una lista de textos y lecturas obligatorias entre las cuales los profesores pueden elegir seis por año (Dussel, 2004). En el caso argentino, los CBC son mucho menos prescriptivos (Ibid.), ya que enfatizan repetidamente la flexibilidad que existe para combinar los distintos capítulos, bloques y contenidos a través de los cuales se organizan los documentos. Además, al definir las “expectativas de logros” para cada ciclo de tres años, éstas se plantean como habilidades amplias que podrían ser trabajadas con contenidos y metodologías muy diversas. Por ejemplo, en el CBC para el Ciencias Sociales del Polimodal se establecen como expectativas de logro las siguientes:

- Comprender procesos socioeconómicos y políticos nacionales, regionales y locales y contextualizarlos en el marco latinoamericano y mundial...
- Leer e interpretar mapas, cartas geográficas, imágenes fotográficas y satelitales y organizar información social a través de diversos procedimientos, incluyendo la informática”. (Ministerio de Educación, 1996b, p. 4)

En el caso de Brasil, los PCN son aún menos prescriptivos que los CBC argentinos, ya que dejan en manos de las escuelas y los docentes la selección de contenidos y estrategias pedagógicas para lograr una serie de objetivos que no están definidos muy claramente. Los PCN de la educación media están compuestos por 313 páginas que presentan una serie de reflexiones acerca de problemas teóricos amplios que no son resueltos en el texto. Por ejemplo, los PCN para la Educación Física dicen:

El complejo organismo humano se relaciona con el mundo a través del movimiento. Cuando el cuerpo se mueve, los sentidos captan informaciones... El carácter dual del

signo posibilita que éste sea parte del mundo exterior del organismo humano, como del interior. La constitución del individuo en ser humano resulta de la internacionalización de los signos sociales... Si los movimientos del cuerpo son “correctos” o “errados” es determinado socialmente, indicando el comportamiento adecuado. El establecimiento de patrones culturales de movimiento ocurre como si fuera un fenómeno natural... En ese sentido, lo que se espera de un alumno de la escuela media es una amplia comprensión y actuación de las manifestaciones de la cultura corporal” (Ministério da Educação, 2000b, pp. 39-40).

Es tarea de las escuelas y de los docentes encontrar y diseñar las mejores estrategias para resolver estos problemas. La carta a los profesores firmada por el Ministro de Educación que antecede a los PCN dice que estos documentos fueron realizados para “auxiliar” al profesor en la ejecución de su trabajo y que se trata de un “estímulo y apoyo a la reflexión sobre su práctica diaria”. En una notable transferencia de responsabilidades, al compararla con otros sistemas educativos, la carta termina diciendo “Al entregárselos [los PCN] a usted, reafirmamos nuestra confianza en su capacidad de actuar para transformar positivamente la educación en nuestro país” (Ministério da Educação, 2000a).

En definitiva, lo que pretendemos argumentar con estos ejemplos es que las reformas curriculares en estos tres países (y en muchos otros) se han pensado y justificado dentro de un marco discursivo común. Por lo tanto, tomando la teoría de Ball, podemos decir que las influencias externas (de las agencias internacionales y otras) han contribuido a modificar el marco discursivo en el cual se piensa y, por lo tanto, se practica la educación en algunos países de Latinoamérica. Así, conceptos como la educación permanente (*lifelong learning*), la idea de que la educación debe adaptarse al mundo que cambia permanentemente al ritmo de los cambios tecnológicos (Beech, 2005b), la descentralización y la formación por competencias, entre otros, se han incorporado y han dominado la agenda política en la región.

Sin embargo, dentro de este marco discursivo cada país ha interpretado estas ideas de manera diferente dependiendo de circunstancias contextuales, tales como las culturas políticas, los recursos y posibilidades con los que se contaba y las características personales y profesionales de quienes lideraron los cambios. Por lo tanto, sugerimos que para entender las políticas educativas de nuestra región es fundamental tener en cuenta las influencias externas que en gran parte las definen, pero eso no implica que todas las reformas sean iguales. Por el contrario, sugerimos que también es fundamental analizar los procesos de recontextualización de estas ideas para poder comprender los procesos de cambio educativo en su integridad.

Conclusión

El caso de la regulación curricular en Argentina, Brasil y Chile es sólo un ejemplo de las maneras en las cuales lo local reformula lo global. La diversidad de políticas públicas que resultaron de un grupo de propuestas similares en América Latina en la década de 1990 provee evidencia acerca de la necesidad de hacer un diagnóstico preciso de cada situación y de estudiar la relación entre lo global y lo local en su complejidad.

Las agencias internacionales y otros actores en el campo académico y político establecen límites discursivos y definen temas en la agenda política que funcionan generando ciertos límites para reflexionar sobre los problemas educativos actuales. Sin embargo, las maneras a través de las cuales estos temas son interpretados en cada país y en cada región varían significativamente.

Así, países como Chile y Nicaragua implementaron sistemas de subsidio a la demanda, mientras que los mecanismos de financiamiento en otros países de Latinoamérica difieren en gran medida, manteniendo el financiamiento de la oferta educativa. En relación con el binomio centralización-descentralización, Chile implementó un sistema dual en el cual los aspectos económico-financieros han sido descentralizados, mientras que las decisiones de carácter pedagógico se mantienen relativamente concentradas en el nivel nacional. Argentina ha “provincializado” las esferas económicas y pedagógicas, transfiriendo estas responsabilidades de la nación a las provincias, pero manteniendo las decisiones fuertemente centralizadas en el seno de cada gobierno provincial. En Perú, mientras tanto, este problema ha llegado hace poco tiempo a convertirse en una prioridad de la agenda política. El caso de Colombia agrega a la complejidad de la situación, ya que a pesar de la intención de descentralizar hacia los niveles subnacionales de gobierno, solo el 10% del territorio colombiano está operando con el nuevo sistema. En Brasil, por otro lado, las políticas varían en gran medida de estado a estado, como puede verse en los casos de Minas Gerais y la ciudad de Porto Alegre en Río Grande do Sul.

Lo que queda claro de estas situaciones es que los diseños institucionales de gobierno que corresponden a cada sistema educativo tienen una fuerte influencia en los efectos que producen las influencias globales en cada lugar. Las alteraciones en políticas locales o nacionales producidas por estas influencias derivaron en escenarios diferentes que varían de situaciones en las cuales las políticas se han adaptado al “modelo global”, a otras en las cuales se da una superposición de políticas, e incluso a casos en los cuales estas propuestas globales han sido cooptadas por los rasgos políticos tradicionales de los contextos de recepción. Ignorar la especificidad de estos procesos implica ignorar el hecho de que la creciente internacionalización de las políticas educativas sólo puede ser comprendida analizando sus dos caras.

Bibliografía

- Abicalil, C. A.** (2002). "Sistema Nacional de Educação Básica: No da Avaliação?" *Educação e Sociedade* 23, N° 80, pp. 255-76.
- Arretche, M.** (2002). "Relações Federativas Nas Políticas Sociais". *Educação e Sociedade* 23, no. 80, pp. 25-48
- Ball, S.** (1990). Management as a Moral Technology: A Luddite Analysis, en S. Ball (ed.) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (London, Routledge). pp. 153-65.
- Ball, S.** (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, en *Discourse* 13, N° 2, pp. 10-17.
- Ball, S.** (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129.
- Beech, J.** (2004). "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente". *Cuaderno de Pedagogía*. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario, Argentina. Vol. 7, N° 12.
- Beech, J.** (2005a). International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.
- Beech, J.** (2005b). "Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación", en *Quaderns Digital* Vol. 38. Valencia. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- Beech, J.** (2007). "Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90", en María Lourdes Pinto de Almeida (Ed.). *Políticas de Formação de Professores* (Campo Grande, Brasil: ALINEA/UCDB).
- Berger Filho, R. L.** (2001). Enseñanza Media: los desafíos de la inclusión, en C. Braslavsky (Ed.). *La Educación Secundaria, ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos* (Buenos Aires, Editorial Santillana).
- Brasil** (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.
- Braslavsky, C.** (1998). *El Proceso Contemporáneo de Transformación Curricular en la República Argentina* (OEI). Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8368.pdf>
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S.** (2000). "Nuevos Desafíos y Dispositivos en la Política Educativa Latinoamericana de fin de Siglo", en *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cano, D.** (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Carnoy, M.** (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. y Castells, M.** (2001). "Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium", en *Global Networks* 1, 1 (2001) p. 1-18.
- Cox, C.** (2001). "Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa", en C. Braslavsky (Ed.), *La Educación Secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos* (Buenos Aires, Editorial Santillana).
- Cox, C.** (2004). "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: compromiso público e instrumentos de Estado y mercado" en M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez Larrechea (Eds.), *Las Reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford).
- Dussel, I.** (2004). "Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo", en M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez Larrechea (Eds.) *Las Reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford).
- Ferrer, G.** (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos* (Santiago de Chile: PREAL).
- Foucault, M.** (1999). *Las palabras y las cosas* (Madrid, Siglo XXI editores).
- Giddens, A.** (1990). *The Consequences of Modernity* (Cambridge: Polity in association with Blackwell).
- Gvirtz, S. y Beech, J.** (2004). "From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Exploring the relation between regulation and practice" en *Prospects* Vol. 34, Nº 3.
- Gvirtz, S. y Larripa, S.** (2002). "Reforming School Curricula in Latin America: A Focus on Argentina", in Sobhi Tawil (Ed.), *Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries* (Geneva, IBE-UNESCO).
- Jamil Curry, C. R.** (2002). "A Educação Básica No Brasil", en *Educação e Sociedade* 23, Nº 80, pp. 169-202.
- Jones, P. W.** (1998). Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education, en *Comparative Education* 16, Nº 2, pp. 143-155.
- Lins de Azevedo, J. M.** (2002). "Implicações da Nova Lógica de Acao do Estado para a Educação Municipal". *Educação e Sociedade* 23, Nº 80, pp. 49-72.
- Martínez Boom, A.** (2000). "Políticas Educativas en Iberoamérica", en *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2000).
- Mayor, F., Tanguiane S. & UNESCO** (1997). *Unesco - an Ideal in Action: The Continuing Relevance of a Visionary Text* (Paris, Unesco).

- Ministério da Educação, Brasil** (1998). *Resolução Ceb/Cne N° 03/98, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Ministério da Educação, Brasil** (2000a). *Parametros Curriculares Nacionais (Ensino Medio) Parte 1 - Bases Legais*.
- Ministério da Educação, Brasil** (2000b). *Parametros Curriculares Nacionais (Ensino Medio) Parte 2 - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*.
- Ministerio de Educación, Argentina** (1995). *Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles*.
- Ministerio de Educación, Argentina** (1996a). *Acuerdo Marco para los Trayectos Técnico-Profesionales*.
- Ministerio de Educación, Argentina** (1996b). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*.
- Meyer, J. y Ramírez, F.** (2000) "The World Institutionalization of Education". en Jurgen Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- OECD** (1990). *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies* (Paris, OECD).
- OECD** (1994). *Quality in Teaching* (Paris, OECD).
- Papadopoulos, G. S. & OECD** (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective* (Paris, OECD).
- Schriewer, J.** (2000). "Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?" en Jurgen Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- Steiner-Khamsi, G.** (2000). "Transferring Education, Displacing Reforms", en Jurgen Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- UNESCO - International Commission on Education for the Twenty-First Century** (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century* (Paris: Unesco).
- World Bank** (1990). *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education* (Washington D.C., World Bank).
- World Bank** (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review* (Washington D.C., World Bank).

FECHA DE RECEPCIÓN: 22 de mayo de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 19 de junio de 2007