

## INTRODUCCIÓN AL NÚMERO 4

### EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

En este monográfico se analiza el rol de los Organismos Internacionales (OIs) como transmisores de propuestas de desarrollo y de reformas educativas en América Latina. En la actualidad, los OIs constituyen actores centrales en el gobierno de la educación. En este caso, se hace referencia solamente a los OIs conformados por organizaciones intergubernamentales que actúan en el campo de la educación. A partir de la década de 1990, los OIs han aumentado su campo de acción considerablemente, es más, han llevado a cabo cada vez más nuevas actividades en materia educativa. Los OIs forman parte de los debates nacionales sobre la política educativa, sobre el rol del Estado nacional en la regulación de la educación formal y sobre las características de las estructuras académicas de los sistemas educativos nacionales. Ellos han promovido la inclusión de exigentes estándares de desempeño para los estudiantes, para los profesores e incluso para las instituciones así como nuevos criterios de evaluación de la educación y nuevas definiciones para la prestación de la educación pública y su financiamiento. Este aumento de la incidencia de los OIs en el campo de la educación permite identificar nuevas formas de gobernanza de la educación.<sup>1</sup> Por ello son conceptualizados como transmisores de perspectivas muy particulares sobre lo que debería ser la educación y las reformas educativas en los países en desarrollo, las que tendrían que adoptar orientaciones instrumentales y criterios orientados al mercado, dando lugar a la mercantilización de la educación como servicio que puede ser adquirido en el mercado a través de la competencia entre los usuarios. Es decir, no se concibe desde estas perspectivas a la educación como derecho humano fundamental, que debería ser promovido por los Estados a través de políticas educativas que lo tornen accesible para todos los grupos de la sociedad.

En este sentido, un *primer aspecto* a destacar como encuadre de este estudio monográfico es que a partir de la década de 1980 han acontecido importantes cambios en las estructuras internas del Estado nacional, los cuales forman parte de la era global contemporánea (Ruggie, 1998; Tabb, 2004). En desmedro de los planteos generalizados por los que se sostiene que la globalización ha dado lugar a una decadencia del Estado, se ha observado, en diversos casos, que los Estados afrontan e incorporan cada vez más dos nuevas geografías de poder. Por un lado, se evidencia una redistribución interna del poder en desmedro del Legislativo para favorecer al Ejecutivo y, por otro lado, se comprueba la presencia de una variedad de actores extraestatales así como el auge de nuevos regímenes normativos que exceden al Estado-nación (Sassen, 2012). En este contexto, la definición de políticas educativas constituye un área de estudio y también un ámbito de acción de políticas públicas que refleja estas dinámicas cambiantes e inestables. Cabría pues preguntarse, a la luz de las definiciones político-educativas que instrumentan los Estados en la actualidad, si la globalización constituye un proceso que abarca a todos los componentes de la sociedad ya que la capacidad administrativa del Estado nacional resulta necesaria e irremplazable para la gestión de los sistemas educativos de alcance nacional e incluso para los emprendimientos educativos que se inspiran en la lógica organizadora de la era global.

---

<sup>1</sup> El concepto de gobernanza global intenta reflejar la complejidad cada vez más creciente de la política internacional en la cual se conjugan junto con los Estados nacionales actores no estatales cuyo ámbito de acción opera a diferentes escalas (en la geopolítica internacional) lo cual les posibilita tener una mayor presencia y autoridad en diferentes áreas de la política y de la sociedad, como lo es el caso de la educación formal. Algunos autores como Dale (2005) también hacen referencia con la gobernanza global a la intensificación de las interacciones e influencias de diferentes escalas de los procesos políticos.

Con este encuadre conceptual precedente, y como *segundo aspecto* a destacar, tal como señalamos en otros trabajos, se puede sostener que lo que prevalece en el desarrollo social de América Latina es la diversidad más que la homogeneidad (Ruiz, 2014). La región posee diferencias geográficas y climáticas, en las que habitan diversos grupos sociales. La diversidad está dada también por la configuración de la estructura social de sus países, por la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y en los idiomas. Ciertamente, a pesar que el español y el portugués constituyen los idiomas más hablados en la región, existen también una extensa cantidad de lenguas habladas por muchas poblaciones y pueblos originarios<sup>2</sup> Sin embargo, también es evidente que la región posee legados, historias y problemas comunes así como desafíos similares y análogos tanto en la política cuanto en el desarrollo de las instituciones sociales y en la educación.

En lo que refiere al desarrollo educativo de la región en particular se evidencia una importante diversidad en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional, presupuestaria. Sin embargo, en la profusión de estudios realizados por Organismos Internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a “la” educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2014). Con ello se ha englobado a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales.

Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como la formación general, las políticas curriculares, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles, la formación de profesorado y la educación universitaria. Un rasgo caracterizado por las investigaciones que se han llevado a cabo a partir de los años noventa ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado. La educación reformada se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a la estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo (Ruiz y Molinari, 2015).

Un *tercer aspecto* a considerar en esta introducción está dado por la posibilidad de identificar una arquitectura internacional de organismos e instituciones que luego de la Segunda Posguerra Mundial han surgido en el contexto global con un fuerte discurso de compromiso con el desarrollo educativo de los países, la expansión de la escolarización masiva y el fomento del derecho a la educación. Si bien diversos instrumentos internacionales de derecho han consagrado definiciones que ubican a la educación como uno de los derechos fundamentales de los seres humanos (Cardinaux, 2014), en este trabajo nos interesa en particular mencionar a los Organismos Internacionales que han consagrado esfuerzos y recursos a partir de la década de 1960 a la promoción de la *educación para el desarrollo* y la *educación para todos* ya hacia finales del siglo XX. Inicialmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés) tuvo el protagonismo en la promoción internacional de la

---

<sup>2</sup> El español constituye el idioma más hablado en la región ya que alcanza a cerca del 60 % de los latinoamericanos. En segundo lugar se encuentra el portugués (hablado por el 34 % de la población). Aproximadamente un 6 % de la población de América Latina habla otros idiomas. Algunos países tienen varios idiomas oficiales y co-oficiales: Bolivia posee 36 lenguas reconocidas como oficiales; Perú, 43; Guatemala, 36. En México se han reconocido cerca de 200 lenguas, la mayoría de ellas hablada por pueblos originarios o sus descendientes. Otros países como Cuba y Uruguay son monolingües. Véase: Economic Commission for Latin America (ECLA): CEPALSTAT: [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=3](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=3)

educación vinculada con el desarrollo de los países, auspiciando ambiciosas conferencias regionales durante las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, en la medida en que el avance de la Guerra Fría se tornaba más significativo, el apoyo y confianza en el rol de la UNESCO como institución principal para el desarrollo educativo mundial se fue deteriorando a la par que se politizaban fuertemente los debates internos dentro de esta organización (Mundy, 1999; 2016). De esta forma los esfuerzos internacionales se fueron reduciendo, la arquitectura de proyectos se concentró en transacciones bilaterales de corto plazo y alcance limitado. Algo que en gran medida continúa hasta el presente.

Lo que se comenzó a evidenciar a la vez fue que esta arquitectura internacional comenzó a contar con la participación cada vez más activa y ambiciosa de una comunidad de donantes internacionales que apoyaban nuevos programas de desarrollo educativo internacional, con recursos provenientes de los países más prósperos de occidente (entre ellos se destacan: Swedish International Development Agency y United States Agency for International Development). A diferencia de lo que había ocurrido hasta entonces con el trabajo de las Naciones Unidas, y dentro de ella con las acciones de la UNESCO, este tipo de programas internacionales bilaterales no se concentraba en la expansión de la educación básica sino en la capacitación post-primaria, en la formación para el trabajo, en la formación de posgrado para graduados universitarios así como también en la asistencia técnica a los gobiernos (a sus ministerios) de los países receptores de estos programas internacionales de ayuda financiera (en materia educativa).

Hacia las últimas dos décadas del siglo XX, el esfuerzo de la UNESCO a través de sus programas multilaterales resultó cada vez más limitado, sobre todo en materia de la *educación fundamental* (hoy denominada *educación básica*). Ello gradualmente dio lugar a una mayor presencia de otras organizaciones de las Naciones Unidas que con un criterio más empresarial, en particular el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por su sigla en inglés), lograron acaparar mayor atención internacional y llevar adelante programas de desarrollo educativo para la primera infancia sobre todo a partir de la década de 1970 (Mundy, 1999).

Durante la década de 1980 en el marco de la ejecución de políticas de ajuste estructural y austeridad en los *gastos* que suponían la implementación de políticas sociales, se llevó a cabo un intenso debate internacional sobre los roles y las responsabilidades que tienen los organismos internacionales, los programas de las Naciones Unidas y los gobiernos de los Estados más pobres y subdesarrollados en cuanto al desarrollo de políticas y planes destinados a atender las necesidades básicas de los sectores más pobres del mundo. En la década de 1990, UNICEF consagró sus esfuerzos en los derechos de la primera infancia y en el establecimiento de alianzas con sectores de la sociedad civil y organismos no gubernamentales de alcance nacional, regional e internacional.

Sin embargo, también en la década de 1980 se evidenció la presencia cada vez más notoria (como fuente de recursos financieros internacionales destinados a programas educativos) de Organismos Internacionales de financiamiento. En particular el Banco Mundial se convirtió en la fuente más importante de recursos financieros destinados al desarrollo educativo y en la usina de políticas de reformas educativas particularmente incisivas y penetrantes en los países con economías más pobres y con bajos niveles de desarrollo humano. Altamente influido por las orientaciones ideológicas del gobierno de los Estados Unidos, el Banco Mundial dio lugar al desarrollo de un marco político de reformas educativas que promovían la reconfiguración de los sistemas escolares (sobre todo de los países más pobres, receptores de los préstamos internacionales de esta entidad bancaria), para acotar sus costos, reducir su burocracia y promover la inversión estratégica de los préstamos monetarios en capital humano a efectos de lograr el crecimiento económico de los países más pobres. El uso de mecanismos e instrumentos competitivos de mercado se comenzó a introducir en el funcionamiento de los sistemas escolares, con mayores o menores niveles de

adaptación (por parte de las autoridades estatales) y de resistencias sociales (por parte de las comunidades educativas de cada país).

En las últimas dos décadas del siglo XX a la par que se daba el debate interno dentro de las organizaciones de las Naciones Unidas (UNICEF, UNESCO) sobre su rol y responsabilidad internacional en la promoción de la educación básica para todos y todas, el Banco Mundial por su parte se convirtió en el mayor agente internacional promotor de reformas educativas a escala global y tuvo un rol decisivo en el diseño de los procesos de reforma estructural de los Estados, los que hacían frente a su vez a la crisis de la deuda. De esta forma, los procesos de reforma de la educación pública auspiciados por este Organismo Internacional, en todo el mundo incluyeron la desregulación de la educación privada, la incorporación de mecanismos de competencia entre usuarios e instituciones para el acceso al servicio educativo, la introducción de aranceles y tasas por la prestación de la educación en algunos de sus niveles y la adopción de criterios de eficiencia empresarial para evaluar los resultados de los sistemas educativos (en términos de rendimiento académico de sus estudiantes, docentes e instituciones).

Todo ello tuvo lugar en el marco de un discurso global, también promovido por esta entidad, que pregonaba por la mayor participación de la sociedad civil en la gestión educativa así como también la responsabilidad de cada usuario y de cada institución por los resultados obtenidos dentro del sistema escolar. Es aquí donde se ubica el paradigma de políticas públicas, denominado en inglés *responsiveness*, que supone mejorar la capacidad de respuesta de los servicios públicos. Se evidencia la creencia sobre que es posible lograr una mejor capacidad de respuesta de los sistemas y servicios sociales a las demandas de la comunidad inmediata. Para ello se requiere una redistribución de las responsabilidades en el proceso de toma de decisiones, por lo cual los usuarios de los servicios deben poder participar e incidir directamente en dicho proceso.

En el caso de la educación, estos discursos globales, promovidos por los OIs sostienen que los usuarios deben poder contar con la participación en los establecimientos educativos, los cuales a su vez deben poseer grados de autonomía institucional para ser autogestionados. En este sentido se entiende la promoción global de reformas escolares que incluyeran políticas de descentralización educativas que estaban a la vez incluidas en los procesos de reforma estructural de los Estados. Estas políticas apuntaban a lograr una reducción del Estado nacional y una paralela expansión de la injerencia de los Estados jurisdiccionales y locales, así como del sector privado. Por ello es posible identificar una dupla privatización/descentralización, donde la primera sería una modalidad específica de la segunda: una mayor descentralización de las decisiones sería un mecanismo válido para la movilización de recursos de forma *más dinámica* que superarían los problemas de gestión de las estructuras centralizadas de gobierno.

En este sentido, algunos autores<sup>3</sup> diferencian entre la privatización en y de la educación (línea de análisis que diferencia entre las denominadas dinámicas *endógenas* y *exógenas* de la *privatización*). La primera refiere a la *privatización encubierta en la educación*, es decir, a “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (Ball y Youdell, 2007, p. 8).<sup>4</sup> La segunda (privatización exógena) implica “la apertura de los servicios de la educación a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (Ball y Youdell, 2007, p. 9). Aquí se destaca la importancia de nuevos actores, tales como:

---

<sup>3</sup> Al respecto véase un trabajo reciente de Saura (2015) en el cual se sintetiza con mucha rigurosidad las diferentes perspectivas de análisis del neoliberalismo y de los procesos de privatización endógena y exógena en los sistemas educativos públicos.

<sup>4</sup> Aquí se incluyen políticas tales como: la elección de escuelas; la entrega de vouchers para elegirlos; la transferencia (gestión y presupuestos); el financiamiento por resultados; la competencia entre escuelas, el pago por mérito a los docentes.

fondos de inversión, fundaciones y organizaciones filantrópicas, think tanks y corporaciones mercantiles globales.<sup>5</sup>

Algunos trabajos (Verger, 2009; Verger, Novelli y Altinyelken, 2012) han demostrado que más que un conjunto consistente de ideas, racionalmente organizadas como propuestas de políticas de reformas educativas, lo que se presenta desde los OIs es un conjunto de ideas políticas globales que son diseminadas a través de poderosos mecanismos y recursos para que las autoridades estatales las tomen en cuenta en los procesos de toma de decisiones de sus políticas internas. Se define así qué comprar o qué no comprar como política de reforma educativa auspiciada o difundida por los OIs. Estas propuestas son presentadas a través de diversos documentos y reportes (*policy briefs, policy papers, report launches*) en diferentes tipos de eventos, algunos públicos, otros privados, a los que generalmente asisten autoridades estatales, equipos técnicos de los ministerios y líderes políticos de diferentes sectores del gobierno o bien de los grupos opositores.

El lenguaje aparentemente neutral y técnico de los documentos de los OIs constituye a su vez una característica sumamente eficiente para concitar la atención: la evidencia de los datos, los referentes empíricos que sustentan las propuestas, constituyen así factores claves en la difusión de estas propuestas de reformas educativas que son altamente promovidas por los OIs (bajo el antifaz de la neutralidad del dato). Aquí se evidencia cómo las prácticas de medición de la calidad educativa, del rendimiento mensurable de los resultados de los sistemas escolares (en sus diversas dimensiones) y la producción de datos no son técnicas neutrales. Al contrario, ellas constituyen uno de los más exitosos instrumentos de políticas de gobierno: no se trata sólo de recolectar datos de rendimiento académico sino de un proceso de construcción de realidades educativas a la vez que se las describe: el gobierno a través de los datos (Nóvoa, 2010). Se trata pues de nuevas formas de construir y legitimar políticas. Las políticas de reformas educativas propiciadas desde estas perspectivas sostenidas por los OIs aparece construida, legitimada y puesta en acción a través de nuevos significados que son pensados para dar lugar a las mejores soluciones, las más eficientes, ante los problemas que estos datos reflejan o muestran. Se conforma así una comparación perpetua que sirve de base para políticas construidas en torno a diferentes ideas que circulan en todos los países.

Ahora bien, en América Latina, debido a los procesos de globalización, los países han sido menos capaces de controlar sus economías. En consecuencia, sus restringidos presupuestos han limitado cada vez más la capacidad de los Estados para satisfacer la creciente demanda por acceder a la educación. Los Estados latinoamericanos a menudo han sido incapaces de gestionar y resolver estos problemas por sí mismos por lo que se han visto ante la necesidad de involucrar a otros actores a fin de encontrar soluciones a sus problemas, que son similares a pesar de la diversidad regional. Como consecuencia, una de las características más recurrentes en la región ha sido la creciente internacionalización de la política educativa y en este sentido, durante las últimas tres décadas, los OIs han comenzado a desempeñar un papel más importante en la formulación de políticas de educación. Sin embargo, se puede evidenciar cómo los IOs que no tienen un mandato para la educación (por ejemplo, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) han sido los principales actores en los procesos de reforma educativa que los países han llevado adelante.

De acuerdo con diversos estudios e investigaciones (Phillips, 2004; Moods, 2006), los IOs podrían ser pensados como transmisores principales de propuestas de desarrollo y de educación en América

---

<sup>5</sup> También se evidencia en nuevos ámbitos de participación del sector privado como por ejemplo, (1) la externalización de servicios de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, (2) la concesión de escuelas públicas a empresas educativas que los dirigen con fines de lucro, (3) la externalización de los servicios de gestión docente y de evaluación externa, subcontratación del diseño, aplicación y análisis de pruebas estandarizadas, elaboración de planes de estudio de asignaturas específicas.

Latina, sobre todo a través de la difusión de nuevas normas, nuevos estándares y nuevos principios respecto a lo que consideran las "mejores" prácticas en el desarrollo educativo. En América Latina los OIs han ejercido su poder mediante la organización y la promoción de acciones apolíticas y técnicas con el fin de reformar la educación pública. La "imposición", la "armonización", "normalización" son algunos de los mecanismos utilizados por los OIs (Dale, 1999) en los países de América Latina para obligar o persuadir a utilizar sus principios y pautas de reforma educativa.

Entendemos pues, y de acuerdo con la conceptualización que antecede, que los artículos que integran este monográfico realizan aportaciones para comprender la complejidad, más allá de la alta incidencia, que poseen los Organismos Internacionales como promotores de políticas y de reformas educativas en regiones como América Latina. El orden de presentación de los artículos guarda estrecha relación con criterios de extensión geográfica, de proyección de políticas consideradas por parte de estas instituciones y de transformaciones promovidas en diferentes niveles y sectores de los sistemas educativos de una región tan diversa como América Latina. A esto se suma un artículo final que ha sido incluido con la intención de permitir una lectura global, comparativa (con otra región subdesarrollada) pero también contrastiva que invita a reflexión sobre las escasas posibilidades que presentan las interpretaciones que con pretensión comprensiva no logran describir con rigurosidad la complejidad que posee la incidencia de lo global sobre lo local, más allá de las convergencias discursivas. Se incluyeron artículos escritos en español, inglés y portugués para favorecer el acceso a los trabajos por parte de diferentes lectores. Los autores de los artículos, que provienen de diferentes países iberoamericanos y poseen variadas pertenencias institucionales, se valen de diversos abordajes metodológicos para el desarrollo de sus estudios, algunos más empíricos y otros más teóricos o reflexivos. Todos han realizado un sistemático y riguroso trabajo de elaboración de sus escritos y aportaciones, dialogando con el planteo general de la propuesta del monográfico a lo largo de dos años de intercambios y contribuciones.

En el primer artículo que compone este monográfico, *La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)*, María Betania Oreja Cerruti y Susana E. Vior sostienen que desde mediados del siglo XX estas instituciones han tenido una incidencia creciente en la definición de políticas públicas en América Latina y que dicha incidencia es ejercida a través de diversos mecanismos tales como la definición de la agenda de temas y problemas a ser abordados (y cuáles no), la difusión de enfoques y consensos sobre políticas públicas, el establecimiento de metas comunes, las líneas de financiamiento y condicionamiento explícito de las políticas. Este primer artículo demuestra cómo a pesar de tener diferentes características y de haber variado a lo largo de su historia, los países de América Latina han sido afectados por las orientaciones y recomendaciones para educación que han efectuado la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de OREALC, su oficina regional, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, más recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Las autoras distinguen entre aquellos organismos que actúan, principalmente, como agencias de cooperación técnica, como UNESCO, de aquellos cuya acción principal es el financiamiento como el BM y el BID. Sin embargo, la acción de cooperación técnica de estas entidades se ha ido incrementando, en las últimas décadas, a través de informes y documentos sectoriales, regionales y nacionales, y de la recuperación de lo que denominan las *lecciones aprendidas* obtenidas a partir de evaluaciones técnicas de los proyectos financiados. Así es que consideran que la intervención de los organismos en el área de educación responde a una doble estrategia: 1) como un pilar de la política social y, 2) como parte de la política económica interesada en la mejora de la productividad.

En este sentido, Oreja Cerruti y Vior demuestran que el Bando Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como entidades financieras que son, han cumplido un papel central en la viabilidad económica de las políticas públicas de la región. Los millonarios préstamos otorgados a los países latinoamericanos han incrementado las deudas públicas nacionales y han contribuido a la valorización del capital financiero de las entidades y a la expansión de sus equipos técnicos y de consultorías privadas.

La incidencia de estos organismos de crédito sobre las políticas educacionales de los países de América Latina se incrementó en la última década del siglo XX en el marco de procesos de ajuste estructural de los Estados de estos países, los organismos propiciaron profundos cambios en los sistemas educativos a partir de orientaciones privatizadoras y eficientistas. La homogeneización de discursos de reformas y las medidas adoptadas promovieron la descentralización de las instituciones hacia Estados subnacionales o provincias (tema que es revisado en particular en el artículo de Sironi, en este mismo monográfico), la recentralización de las decisiones instancias nacionales-centrales de gobierno, el establecimiento de sistemas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos (tema revisado y re-planteado en el siglo XXI, algo que la prensa ha comenzado a atender en particular, lo cual esa abordado por Caldo en su trabajo), entre otras reformas y estrategias como la desregulación, el establecimiento de sistemas de vales o el cobro de aranceles en el nivel superior. Ello dio lugar a manifestaciones generalizadas de críticas por parte de sindicatos, los movimientos sociales y las agrupaciones políticas que denunciaron sus regresivas consecuencias y el papel de los organismos en esos procesos, lo cual adoptó formas específicas en cada país. Con diferencias entre los países, frente a la aguda crisis económica y social, es posible identificar, en toda la región, el incremento de las protestas sociales a fines de los años noventa e inicios del siglo veintiuno. Las reformas impulsadas por los organismos dejaron un saldo de mayor pobreza, desigualdad, endeudamiento y sistemas educativos más desiguales y segmentados, con viejos y nuevos problemas. Esta es la más clara evidencia de su rol en la región y de los efectos regresivos en términos del goce y respecto de los derechos humanos fundamentales, como el acceso a la alimentación, la salud y la educación.

Las autoras analizan las supuestas revisiones que tanto el BM como el BID han realizado sobre sus propuestas para lograr mayores consensos como parte de su estrategia de inversión en cada país. La crítica parece haber dado lugar a la naturalización e, incluso, a la invisibilización. Así, el cambio de estrategias, tanto por parte de los organismos cuanto de los gobiernos –en las que prima el consenso, el diálogo conjunto y formas más sutiles de influencia según el país y el gobierno del que se trate– ha desempeñado un papel importante. El proceso de elaboración de las *estrategias* que las dos entidades plantean para cada país y las prioridades fijadas en cada caso, da cuenta de la capacidad de ambos organismos para negociar y avanzar en función de la historia de cada país, su relación particular, las resistencias que encuentre y los consensos que pueda promover. De esta forma, los organismos para adaptarse comenzaron a financiar programas de emergencia frente a las crisis y, luego, proyectos de inclusión social, mejora de la gobernabilidad y crecimiento económico *con equidad*. Es aquí donde se ubica uno de los aspectos más notorios del planteo que se sostiene en este artículo y que requiere mayor análisis ulterior: el logro por parte de la nueva gobernanza de los OIs en la región de un *sentido común* respecto de las reformas educativas y de los cambios necesarios para superar tanto los viejos problemas como los más recientes así como las relaciones que se generan entre los funcionarios de cada banco e intelectuales y funcionarios públicos de cada país.

Precisamente, el tema de la gobernanza regional es foco de análisis de César Tello en su trabajo *Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica* donde realiza una caracterización general de las políticas educativas en el desarrollo de los Gobiernos Estatales Neoliberales (GEN) y la de los Gobiernos Estatales Posneoliberales (GEP) en el período

comprendido por las décadas que se extienden desde 1990 a 2010. El autor analiza los modos de vinculaciones de los gobiernos de la región con los organismos internacionales de crédito (BM; BID), en particular a través de las políticas de transferencia educativa (*prestar/tomar prestado*) y las *lecciones aprendidas*, el Enfoque de las Políticas Basadas en la Evidencia y el rol de los analistas simbólicos. Según Tello, se pueden identificar los períodos del neoliberalismo y el posneoliberalismo, así como también continuidades en las políticas públicas que evidencian que las transformaciones y lógicas neoliberales no fueron desmontadas de la estructura burocrática de los Estados latinoamericanos.

El período de análisis de las últimas décadas de políticas educativas ha estado marcado por significativas presiones de los organismos internacionales sobre los formatos de Estado y en las orientaciones y reorientaciones en las políticas públicas. El binomio neoliberalismo-posneoliberalismo permite –según el autor– comprender el modo en que los gobiernos estatales se vinculan con los organismos internacionales dando cuenta que de lo que se trata es de revisar el grado de intensidad de estos vínculos y no de ausencia de relaciones. Estas continuidades y rupturas conformarían parte de una misma amalgama que constituye el proceso de políticas educativas en la región.

A partir de una revisión de las acciones de los gobiernos latinoamericanos enmarcados en dos vertientes del liberalismo (neoliberalismo y posneoliberalismo), Tello logra identificar continuidades de algunas lógicas en las políticas educativas a pesar de algunos cambios discursivos y de forma. Sostiene que es posible diferenciar varias posibles interpretaciones de análisis político en la caracterización de los gobiernos estatales. Ello daría lugar a *nuevas traducciones* de las políticas de globalización neoliberal de la década de 1990 en el período posneoliberal, con nuevos traductores de políticas pertenecientes a discursos de izquierda. Lo que se denomina posneoliberal se daría por la circulación de una serie de discursos políticos principalmente de varios gobernantes latinoamericanos, la promulgación de nuevas leyes de educación, en el caso de algunos países y las nuevas relaciones establecidas con el BM y el BID en términos de políticas educativas en general.

Entre los planteos más sobresalientes de este trabajo se encuentra la definición sobre los diversos modos de instalación y, por tanto, de pasajes al posneoliberalismo, en términos de discontinuidad neoliberal. Esto es, países que en la década neoliberal permitieron y fomentaron instalaciones profundas en las lógicas de gobierno y que en el presente siglo se encuentran con gobiernos que intentan confrontar con esa lógica, en algunos casos sin grandes resultados por la intensidad de las relaciones establecidas en la década de 1990. Otros países que confrontaron con mayor énfasis con las lógicas de los OI han establecido un clima posneoliberal y aquellos que continúan sin cuestionamientos con las políticas neoliberales de un modo moderado o abierto.

En el tercer trabajo que integra este monográfico, a cargo de Daniela Vanesa Perrotta, (*Regionalism and higher education in South America: A comparative analysis for understanding internationalization*) se aborda el caso de la educación superior a la luz de los actuales proyectos de promoción de una integración regional y sus efectos y cambios en la gobernanza de la educación superior. Según la autora, casi todos los esquemas regionales han puesto en marcha programas y políticas para promover la coordinación, la cooperación o la integración entre sistemas e instituciones de la educación superior. En su trabajo, que se ordena sobre la base de un esquema de regionalismo comparado, la autora avanza hacia una caracterización pormenorizada sobre los procesos de integración en América del Sur para –a partir de ella– dar lugar a un análisis comparativo de cuatro *regionalismos*: el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP), la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y la Alianza del Pacífico (AP).

Estos proyectos regionales, independientemente de su orientación ideológica, estarían encaminando políticas para promover la cooperación, coordinación y/o integración universitaria.

Según Perrotta, se pueden identificar al menos tres tendencias de la internacionalización de la universidad que se difunden y se consolidan a través del regionalismo: primero, una internacionalización status-quoísta (hegemónica); segundo, una internacionalización revisionista; tercero, una internacionalización contra-hegemónica. La Alianza del Pacífico revelaría el primer tipo; el MERCOSUR sería el caso revisionista; y el ALBA-TCP representaría un intento de un proceso contra-hegemónico. Quizás esta última aparece sobrevalorada por parte de la autora frente a la que se caracteriza como revisionista dado que el MERCOSUR no sólo tuvo la capacidad de incorporar gradualmente a diferentes Estados a lo largo de su corta historia (como miembros plenos o Estados asociados) sino que además demuestra una capacidad adaptativa a los cambios ideológicos de los gobiernos así como un nivel mayor de contención de diferentes orientaciones en el marco común de la imperfecta integración regional que es. Finalmente, según la autora, UNASUR sería un caso intermedio, en tanto daría lugar a una división en torno a un eje Atlántico y otro Pacífico.

En cuarto lugar, se encuentra el artículo *Os relatórios do Desenvolvimento Humano encomendados pelas Nações Unidas e o papel do poder público local na solução dos problemas nas áreas de educação e saúde*, de Maria Jose de Rezende. En este trabajo la autora se concentra en el análisis de las *relatorias sobre desarrollo humano* que anualmente publica Naciones Unidas (en el Marco del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, PNUD), las que abarcan diversidad de áreas y temas y tienen efectos diferenciales en áreas como la salud y la educación pública.

A pesar de su complejidad para ser analizadas, dada la extensión de estos documentos y las dimensiones de análisis que son consideradas, Rezende centra su estudio en aquellas relatorias que para el caso de Brasil se proponen tener incidencia en el gobierno local para erradicar la pobreza, la vivienda precaria y la falta de acceso a la salud y a la educación. Estas relatorias si bien reconocen el rol del Estado local en la solución de los problemas que diagnostican, coinciden en general en promover la intervención de los agentes locales desde la perspectiva del desarrollo humano. La apuesta parece así estar puesta, por parte del PNUD, en las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y diversos agentes de la sociedad civil. Sin embargo, la autora intenta demostrar cómo el rol del Estado, incluso en el nivel local (en un país con un régimen federal de gobierno como lo es Brasil), resulta clave dado que cuenta con los recursos normativos para la formulación de políticas públicas que puedan contrarrestar los bajos niveles que demuestran los indicadores del desarrollo humano, destacados por el PNUD.

El artículo de Rezende pone en evidencia el rol de este programa de las Naciones Unidas (el PNUD) y su alta incidencia en los países subdesarrollados, más allá de América Latina. Estas relatorias que refieren a los casos de la educación y de la salud condensan debates y también cristalizan disputas políticas que vienen ganando terreno dentro de la Organización de las Naciones Unidas y que a través de la promoción del poder local (en el plano de los municipios y ayuntamientos) en realidad propician la privatización de las soluciones de los problemas (educativos y de salud pública) y también, como señala la autora, la impotencia.

En su trabajo (*La agenda educativa del Banco Mundial en Argentina y Brasil y la cuestión de los niveles subnacionales del Estado. Notas sobre un posible abordaje teórico-metodológico entre la educación comparada y el institucionalismo de la ciencia política*) Mariano Sironi realiza un análisis de las características que adoptó el proceso de descentralización educativa en Brasil y Argentina en tanto tema de la agenda educativa del Banco Mundial y a la vez

plantea la necesidad de llevar adelante estudios sobre la implementación de políticas educativas en el nivel subnacional desde enfoques y categorías provenientes de la corriente teórica neo-institucionalista de la ciencia política para el campo de la educación comparada.

Según el autor los procesos de descentralización han sido uno de los pilares de las reformas estatales de las décadas finales del siglo XX en América Latina, en las cuales cambiaron el rol de los Estados subnacionales y los actores territoriales en los procesos políticos nacionales y por ende adquirieron relevancia en la agenda de investigación de las ciencias sociales. En el marco de reformas denominadas pos-burocráticas que, entre otras cosas, reequilibró la dinámica centralización-descentralización de los sistemas educativos, sin desconocer la existencia de los procesos de internacionalización de la educación o de estructuración de una agenda global regulada de manera internacional, Sironi cuestiona la centralidad del Banco Mundial en la consolidación de estos procesos presentes en algunos análisis del campo educacional y toma los casos de Argentina y Brasil para analizar las similitudes y contrastes entre los procesos de descentralización educativa promovidos por este OI.

Según el autor, estas reformas escolares estructurales se intersectaron con una institucionalidad nacional, en cada uno de los dos países, que ya habían generado procesos de descentralización educativa con antelación a su promoción por parte del BM y que en cada caso había dado lugar a situaciones de desigualdad en el acceso y goce del derecho a la educación. Brasil y Argentina, en función de sus políticas educativas específicas, ejecutadas a partir de la segunda mitad del siglo XX, han tenido una relación diferente con el Banco Mundial, más allá de tener una presencia del Banco Mundial en sus territorios y de que las fórmulas aplicadas se llevaron adelante desde el discurso único del neoliberalismo. Así observamos que mientras en los Estados del nordeste brasileño la intervención fue temprana, en Argentina recién en la década del noventa del siglo XX su presencia se hizo más notoria. La *municipalización* en Brasil y la *provincialización* en Argentina, en tanto procesos de descentralización administrativa presentan tiempos y profundidades diferentes. La descentralización administrativa en Argentina comenzó más tempranamente, tuvo más resistencias y culminó en 1993, luego de que Brasil estableciera constitucionalmente la descentralización. Por otro lado, las redes estatales en Brasil y la fuerte presencia de los municipios en garantizar la educación difieren sustancialmente con el rol asumido por las provincias en Argentina en donde los municipios no tienen el mismo protagonismo.

En este sentido, Sironi reivindica la necesidad de profundizar estudios más específicos de los procesos históricos de los sistemas educativos subnacionales, los legados de su institucionalidad, las reglas formales e informales y la identificación de los actores subnacionales, para poder comprender los complejos procesos de interdependencia o hibridación de las políticas educativas. De esta forma resulta posible identificar el impacto de la agenda educativa promovida por OIs intergubernamentales como el Banco Mundial en cada contexto nacional dentro de una misma región geográfica.

En el sexto artículo de este monográfico, *Organismos Internacionales y Educación Superior: indicios y tensiones. El caso argentino (1990-2000)*, Marisa Zelaya aborda las principales posturas e incidencias de los OIs financieros y cooperativos, en relación con la educación superior en América Latina durante las últimas dos décadas. En su trabajo, la autora presenta una controversia entre las visiones garantistas y de mercado en materia de educación superior, en el escenario del postneoliberalismo. De esta forma destaca la repolitización de las políticas públicas en los países de América Latina, lo cual se ubica en un proceso histórico de más de tres décadas caracterizado por la complejidad cada vez mayor y diversa de las relaciones entre el Estado, el mercado, la sociedad y la educación a la luz de una profunda globalización de la economía. Según Zelaya, esta última supone una expansión de vínculos transnacionales entre unidades económicas

que crean diversas formas de tomar decisiones colectivas, nuevos contactos y comunicaciones, transferencias de tecnología, distintas relaciones en la cultura y la sociedad, entre otros procesos que ya no se definen exclusivamente dentro del marco de los Estados nacionales.

En su artículo, Zelaya se concentra en particular en la relación de los organismos internacionales y la educación superior, pero a diferencia del trabajo de Perrotta, no aborda la regionalización como categoría interpretativa sino que se centra en la cambiante y conflictiva relación Estado-sociedad-universidad históricamente situada en tanto categoría central de análisis para comprender la configuración y reconfiguración de los sistemas educativos. Para contextualizar esta relación, adopta una perspectiva histórica y considera las diferentes racionalidades políticas y tipos que ha asumido el Estado en América Latina (que denomina *postsocial*, aunque coincide con Tello en la caracterización de sus vertientes *neoliberal* y *postneoliberal*). Es así que la autora avanza hacia la problematización de una de las tensiones constitutivas del sistema educativo superior latinoamericano: la definición, la intervención, la regulación y la articulación entre lo público y lo privado y el rol del Estado.

Según Zelaya las tendencias que han marcado el desarrollo de la educación privada y la mercantilización de la educación superior en América Latina se explican como consecuencia de la promoción vigorosa de los organismos internacionales financieros o crediticios. La autora señala que si bien la corriente de privatización ha florecido en distintas partes del mundo y que ello se corresponde con una privatización de la esfera de la economía política. Precisamente, la incidencia de los organismos intencionales de cooperación y de actores (nacionales y regionales) cada vez más pugna por nuevos escenarios de educación superior. En estos escenarios regionales, parece necesario revisar –nuevamente– como tema de agenda la consideración del rol del Estado y los OIs en la educación superior universitaria. Esto implica volver a pensar el destino de la universidad comprendido en la presente complejidad de los nuevos escenarios.

Por su parte, en el penúltimo artículo (*OIs, pruebas internacionales, medios, redes y la educación en América Latina*) Martín Caldo presenta una reflexión sobre las evaluaciones internacionales, en especial las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA según su sigla en inglés) y su penetración en diversos sectores urbanos de América Latina a partir del poder de imposición de agendas de discusión que van adquiriendo los medios de comunicación y las redes sociales. Según el autor, la combinación de estos dispositivos de transmisión de la información termina ejerciendo una acción complementaria que logra instalar potentes discursos que impactan sobre el sentido común. Como consecuencia resulta muy complejo establecer políticas públicas educativas que se dirijan contradigan lo que aparece como imperativo: la necesidad de evaluar el rendimiento escolar.

El autor centra su trabajo a partir de la difusión de datos de las pruebas PISA llevadas a cabo en el año 2012 en Argentina. Cuestiona la legitimidad que alcanzan las pruebas internacionales de evaluación como indicadores de la situación en la que se encuentra un sistema educativo de cualquier país. Así advierte que las pruebas PISA presuponen la idea de que hay *buena educación* la cual se corroboraría a través de la adquisición de conocimientos supuestamente universales, objetivos y apolíticos, transmitidos por docentes, adquiridos por estudiantes y medidos por el Ministerio. Para cuestionar estos supuestos, Caldo lleva adelante el análisis de dos opciones diferentes de respuestas políticas ante esta lectura de los datos planteada por los medios masivos de comunicación. Finalmente, propone una posible alternativa el desarrollo de un Congreso Pedagógico que de lugar a la construcción de otra forma de pensar la educación que combine la participación presencial con la virtual que proporcionan las redes.

Según Caldo, el desarrollo de un Congreso Pedagógico, en tiempos de redes sociales, podría incorporar de manera pro-activa estas formas de comunicación para establecer mecanismos de participación activa, a través de propuestas ordenadas que permitan ampliar la base de sustentación de dichas propuestas y de las opiniones que ellas generen. El acceso a internet y a las redes conformaría espacios que tienen una enorme carga de positividad, que podría ser aprovechada para fomentar la participación. Uno de los aspectos más destacables del artículo está dado por la contraposición entre el concepto de *derecho a la educación* entendido como derecho humano fundamental y la “buena educación” sostenida por las pruebas PISA, se considera pertinente poner un eje central en la dicotomía homogeneización–diversidad. Mientras PISA y el modelo tecnocrático proponen la idea de una única forma de enseñar y evaluar, pensar desde el derecho a la educación, implica atender y respetar a la diversidad. Algo no considerado desde las evaluaciones internacionales del rendimiento académico (de los sistemas, de los estudiantes y de los docentes), lo cual en las pruebas PISA se sostiene sobre la base de un enfoque sumativo de la evaluación.

Finalmente, el monográfico se cierra con el trabajo de Ramón Aguadero Miguel, *La internacionalización de las problemáticas educativas y la homogeneización de las reformas educativas más allá de América Latina: el caso de Mozambique*. Con este trabajo, que aborda el caso de un país de otra región del mundo, Mozambique en África, se pretende poner en evidencia a partir de un caso rigurosamente analizado la creciente homogeneización en claves neoliberales del discurso educativo y de las reformas educativas que exceden al caso latinoamericano, en donde los OIs acompañan, promueven y desvirtúan procesos de reformas educativas desde la perspectiva de los derechos humanos. El autor se concentra en la realidad de África subsahariana desde los años noventa del siglo pasado y destaca que si bien el cambio educativo es un asunto plural y complejo en este subcontinente, el legado colonial continúa ejerciendo una fuerte influencia en el imaginario colectivo y en la vida de Estados y de los ciudadanos, a la vez que la participación africana en la dinámica globalizadora han propiciado en toda la región la apertura a la economía de mercado y a la democracia liberal (más formal que real en muchos de estos países). Este contexto ha allanado el camino y ha legitimado los procesos de reformas educativas en África subsahariana con el protagonismo de los donantes en la (re)formulación de las políticas, de los sistemas educativos y de las claves pedagógicas que sustentan los nuevos currículos, y en especial se destacan la presencia e influencia de las instituciones de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial.

Al igual que lo ocurrido en los países latinoamericanos (analizados en otros artículos de este monográfico), en la década de 1990 Mozambique inició un proceso de reformas educativas que dio lugar a un cambio de paradigma desde las tesis socialistas (que hasta entonces habían prevalecido en este país) al planteamiento educativo neoliberal. Esta opción ha permitido acceder a la ayuda de los donantes e iniciar el camino de reconstrucción post-bélica tras años de guerra civil. La política educativa ha adoptado desde entonces los planteamientos pedagógicos, organizativos y curriculares que emanan de los organismos de Naciones Unidas y del Banco Mundial. Los progresos en estas metas, sin embargo, no pueden ocultar la dificultad para conseguir una educación equitativa que permita la promoción social de los colectivos más vulnerables. Aguadero Miguel sostiene que lo que se ha evidenciado ha sido la falacia de un modelo educativo que sirve más para legitimar y dar credibilidad a las autoridades ante la comunidad internacional que para promover el desarrollo social interno.

El autor pone en evidencia cómo la reformulación del modelo educativo mozambiqueño, apoyado en la visión educativa de los países y organizaciones donantes, ha dado lugar a un discurso educativo centrado en la visión de la educación como factor clave para el desarrollo social del país, que se ha concretado en unas propuestas focalizadas en la progresiva universalización de la enseñanza primaria, en la consecución de una calidad educativa entendida como optimización de los procesos

educativos al servicio de la formación de una fuerza de trabajo necesaria para el despegue económico, y en la mejora de la gestión educativa a todos los niveles como andamiaje imprescindible para sustentar todo el proceso de reformas. Muchos de los términos de estas propuestas coinciden con las promovidas por los Organismos Internacionales para América Latina. Sin embargo, las debilidades de partida en el caso mozambiqueño (como consecuencia de su desarrollo histórico caracterizado por la opresión política y social, más cruenta que en muchos países latinoamericanos) han dado lugar durante las últimas décadas a una tensión entre la ampliación del acceso a la educación y la relevancia y consistencia de los aprendizajes adquiridos en las instituciones escolares.

Según Aguadero Miguel, resulta difícil la solución de los problemas educativos de este país africano sobre todo en lo que atañe a cuatro áreas de tensión: la centralización versus la descentralización, la formación técnico-profesional versus la formación humanística, la extensión del acceso versus la calidad de la educación, y la uniformidad versus la valorización de la diversidad cultural. Estas dificultades radican no solamente en factores financieros sino en otros, históricos y políticos (como la aceptación de la pluralidad cultural del país por el posible cuestionamiento de la unidad nacional), de regeneración ética, de fortalecimiento de los mecanismos de gestión y de dependencia ideológica en la formulación de la política educativa. Aquí es donde se ubica precisamente el rol problemático y negativo de la influencia de la comunidad de donantes y, en especial, del Banco Mundial ya que promueve como eje director de sus programa la remodelación del sistema educativo y la redefinición de las prioridades educativas en claves neoliberales que no contemplan el desarrollo cultural del país ni sus antecedentes institucionales y educativos, en claves de justicia y equidad para la promoción del derecho a la educación comprendido como derecho fundamental.

En suma, aspiramos a que este número monográfico realice contribuciones sustantivas para la comprensión del rol de los organismos internacionales en América Latina y a la vez pueda constituirse en insumo para académicos, políticos, asesores y todos aquellos que se encuentren involucrados en los debates relativos a esta cuestión. Las iniciativas de reformas educativas promovidas por los OIs en la región se desarrollan en contextos particulares, en cada caso nacional, y con diversidades notorias incluso dentro de cada país. Éstas enfrentan lógicas institucionales y de los sistemas formativos que obturan intentos de armonización intra-regional e intra-nacional, como los que han sido analizados en algunos de los artículos de este monográfico.

Las influencias no son lineales a pesar de que los países evidencian tendencias y adaptaciones en orientaciones y hasta en períodos similares sobre la base de estas instituciones y agencias transnacionales (Moods, 2006). Puede sostenerse pues, junto con Phillips (2008), que no existe un proceso lineal de internacionalización educativa, lo cual es posible identificar en el caso latinoamericano (es más, el caso de africano de Mozambique también corrobora esta situación). Según Phillips resulta más apropiado hablar de múltiples procesos de atracción cros-nacional de políticas educativas (que pueden ser ubicadas en un esquema conceptual de cuatro estadios: atracción – decisión – implementación – internacionalización / indigenización) lo cual daría lugar a un continuo de *progresión circular de políticas educativas* entre los países. En todo ello, lo que resulta clave es el estudio de las razones contextuales, históricas que fundamentan las adaptaciones de las propuestas de políticas que efectúan los OIs, el contexto de recepción de la políticas que permite interpretar qué se toma de cada propuesta internacional y cómo se lo adapta (e implementa) en cada caso nacional. Las transformaciones y reformas promovidas en la región dan cuenta de esta circulación, discontinua pero constante entre las políticas educativas que llevan adelante los países latinoamericanos en función de las influencias dispares y más o menos intensas y significativas de los OIs.

Como conclusión general podríamos sostener que el estudio de la transferencia de políticas constituye un terreno fértil para comprender las constelaciones de poder (OIs, Estados nacionales, Estados jurisdiccionales, actores de la sociedad civil) y los conflictos de políticas prolongados en contextos específicos, como en los países de América Latina. Pensamos así que este tema de la incidencia de los OIs en la educación de regiones, como la latinoamericana caracterizada por la diversidad que presentan los desarrollos educativos específicos de cada país, se ha renovado como objeto de estudio a los largo de las últimas cuatro décadas y por ello mismo concita no sólo interés analítico y político sino que constituye un desafío intelectual que debe ser encarado y profundizado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación*. Bruselas: Education International
- Cardinaux, N. (2014). El derecho a la educación: discursos supranacionales versus materializaciones nacionales. Introducción. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 3-4.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-149.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: Focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-7.
- Moods, L. (2006). What Kinds of Democracy in Education are facilitated by Supra- and Transnational Agencies? *European Educational Research Journal*, 5 (3), 160-168.
- Mundy, K. (2016). “Learning in” on Education for All. Presidential Address. *Comparative Education Review*, 60 (1), 1-26.
- Mundy, K. (1999). UNESCO and the Limits of the Possible. *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 27-52
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing: the formation of a European educational space. En Apple, M. W., Ball, S. J. y Gandin, L. A. (Eds.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Abingdon: Routledge
- Phillips, D. (2004). Toward a Theory of Policy Attraction in Education. En Steiner-Khamsi, G. (Ed.) *The Global Politics on Educational Borrowing and Lending* (pp. 54-67). Nueva York: Teachers College Press.
- Ruggie, J. G. (1998). Introduction: What makes the world hang together? Neo-utilitarianism and the social constructivist challenge. *International Organization. International Organization at Fifty: Exploration and Contestation in the Study of World Politics*, 52 (4), 855-885.
- Ruiz, G. (2014). América Latina ante la educación. *Revista Foro de Educación. Pensamiento, cultura y sociedad*, 16, 15-25.
- Ruiz, G. y Molinari, A. (2015). Teacher Education Reformed: Internationalisation of new academic formats and the persistence of old issues in South America. En Olson, J., Biseth, H. y Ruiz, G. (Eds.) *Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy* (pp. 129-148). Róterdam: Sense Publishers B. V.
- Sassen, S. (2012). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz.

- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Tabb, W. (2004). *Economic Governance in the age of Globalization*. Nueva York: Columbia University Press.
- Verger, A. (2009). The merchants of education: Global politics and the uneven education liberalization process within the WTO. *Comparative Education Review*, 53 (3), 379-401.
- Verger, A. Novelli, M. y Altinyelken, H. K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. En Verger, A., Novelly, M. y Altinyelken, H. K. (Eds.) *Global Educational Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3-31). Londres: Bloomsbury.