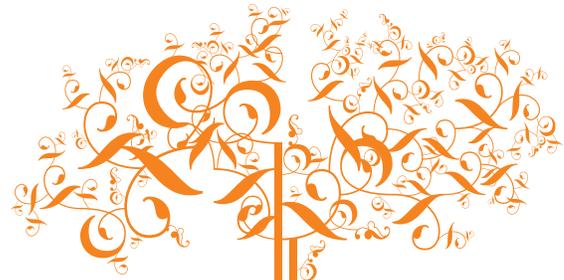


archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 22 Número 25 28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341

El *Curriculum* Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva

M. Fernanda Astiz
Canisius College
USA

Citación: Astiz, M.F. (2014) El *Curriculum* Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (25).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Resumen: El objetivo de este trabajo es proveer una revisión teórica sobre la discusión curricular desde la teoría neo-institucionalista en su versión sociológica, conocida también como teoría de la sociedad mundial. El trabajo provee a su vez ideas acerca de la posible dirección que el análisis neo-institucionalista debería tomar para profundizar la investigación y el conocimiento sobre el *curriculum* escolar y sus reformas en un mundo globalizado.

Palabras clave: sociedad mundial; neo-institucionalismo; estandarización curricular; *curriculum* posnacional.

The School Curriculum from the World Society Theory: Review and Outlook

Abstract: The purpose of this article is to provide a review of key literature on school curricula framed by sociological neo-institutional thought, also known as world society. In addition, the paper provides ideas and direction for future research intended to enhance knowledge and understanding of emerging global models of school curricula.

Key words: world society; neo-institutionalism; standardized curriculum; post-national curricula.

O Currículo Escolar e Abordagem a partir da Teoria da Sociedade Mundial: Análise e Perspectivas.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão teórica da discussão curricular a partir da teoria neo-institucionalista na sua versão sociológica, também conhecida como teoria da sociedade mundial. O trabalho fornece idéias sobre a direção provável que a análise neo-institucionalista poderia tomar para aprofundar a investigação e o conhecimento do currículo escolar e as suas reformas em um mundo globalizado.

Palavras-chave: sociedade global; neo-institucionalismo; padronização curricular; currículo pós-nacional.

Introducción¹

El propósito de este trabajo es realizar una revisión teórica de la discusión acerca del *currículum* escolar desde la perspectiva neoinstitucionalista (NI) conocida como “sociedad mundial/global o cultura mundial/global” (en inglés: *world society o world culture*), introducida en el campo de la educación comparada por John W. Meyer y su colega de larga data Francisco O. Ramírez, y difundida a través del análisis histórico-comparativo aplicado al *currículum* escolar por David H. Kamens, Aaron Benavot, Yasemin Nuhoğlu Soysal y Suk-Ying Wong y otros colaboradores desde fines de la década de 1980.²

Este escrito está organizado en tres secciones. Comienza con una descripción general sobre los preceptos básicos de dicha corriente teórica seguida del análisis y discusión de las ideas fundamentales presentadas en los artículos más sobresalientes que abordan el tema curricular. Por último, provee algunas ideas acerca de la posible dirección que el análisis neo-institucionalista debería tomar para profundizar la investigación y conocimiento sobre el *currículum* escolar y sus reformas.

La sociedad mundial/global y sus supuestos centrales³

Desde hace ya varias décadas, los argumentos expuestos por la perspectiva neo-institucionalista en su variante de la sociedad mundial/global (SM) han influenciado los estudios comparados producidos por las ciencias sociales, incluyendo aquellos desarrollados desde el seno de la educación comparada.⁴ En sus inicios, su propósito fue explicar el avance, alcance y triunfo de la escolarización masiva que se intensificaba en el mundo occidental luego de la Segunda Guerra Mundial (Meyer, Boli, Thomas & Ramírez, 1997). Su proyecto cuestionaba los preceptos de las teorías funcionalistas que interpretaban el advenimiento y la difusión de la escolarización masiva tan sólo como una respuesta funcional a la creciente industrialización y urbanización del orden social (Dreeben, 1968). La contribución fundamental provista por esta corriente neo-institucionalista

¹ Agradezco a Miguel A. Pereyra y a Jesús Romero Morante por motivarme a escribir este trabajo.

² En Astiz (2011) encontrarán un análisis detallado sobre las distintas corrientes neo-institucionalistas utilizadas en el ámbito tanto de la educación comparada como de otras ciencias sociales.

³ Extractos de esta sección han sido tomados de Astiz (2011). Asimismo, las descripciones expuestas aquí son apenas una aproximación a la discusión teórica de esta corriente neo-institucionalista. De ninguna manera puede entenderse este apartado como una visión exhaustiva de la misma. Para más información se recomienda consultar la bibliografía citada a lo largo de esta sección.

⁴ De aquí en adelante me referiré a esta variante del neo-institucionalismo sociológico por su sigla SM.

radicaba en el argumento de que las organizaciones, como la escolar, fueron constituidas en torno a una lógica basada en el consenso o conformidad (*isomorfismo*), en vez de una en la que primaba la eficiencia o funcionalidad técnica. Debido a ello, dichas organizaciones se caracterizaban por un patrón de gerenciamiento en el cual los niveles institucionales y técnicos de los sistemas estaban débilmente vinculados (*loosely coupled*) unos con otros (Meyer & Rowan, 1978).

Con el correr del tiempo, esta perspectiva evolucionó ampliando su análisis a otros temas de interés de la educación comparada tales como la expansión del concepto de ciudadanía y su impacto sobre los derechos y logros de los grupos minoritarios, el *currículum* escolar, la preponderancia de las ciencias y sus efectos en el movimiento medioambientalista, y más recientemente, el ascenso de un régimen internacional en defensa de los derechos humanos por un lado, y la expansión mundial de la educación superior por el otro.

Los argumentos centrales a esta corriente teórica fueron ampliándose a medida que la misma expandía sus intereses y, como el resto de las corrientes neo-institucionalistas, parte de los siguientes preceptos:

1. Pretende dilucidar el rol que juegan las instituciones como determinantes de los procesos y resultados tanto políticos como sociales.
2. Sitúa las explicaciones que se utilizan para dar cuenta de dichos procesos y resultados en un nivel de análisis superior al del estudio en cuestión (Jepperson, 1991).
3. Evita las explicaciones a nivel individual. El comportamiento de los actores u organizaciones no son analizados como un agregado de acciones individuales sino como resultado de las instituciones que estructuran, condicionan y dan sentido al comportamiento de los mismos (Jepperson 1991, p. 145; Boli & Thomas, 1999; Clemens & Cook, 1999; Meyer et al., 1997).

Así es como para la teoría de la sociedad mundial las causantes del isomorfismo estructural son las instituciones culturales globales comunes a todos los actores políticos. Los neo-institucionalistas que siguen esta corriente definen las instituciones en una forma más amplia: como las construcciones normativas o cognitivas preexistentes que proveen las formas más adecuadas de organización política, sus objetivos, y las herramientas políticas necesarias para alcanzar dichos objetivos (Hall & Taylor, 1996, p. 946). Es decir, para la SM las instituciones son concebidas no sólo como las reglas formales, procedimientos y normas, sino también como convenciones sociales, símbolos, ritos, costumbres y significados a partir de los cuales los actores proveen de sentido al mundo que los rodea, aceptándolo sin mayores cuestionamientos (Meyer & Rowan 1977; Meyer et al., 1997; Meyer, 2000).

Es decir, los modelos culturales internacionales establecen qué es lo apropiado. De ahí que, desde esta corriente NI, los actores estén motivados a adoptar determinadas prácticas por una preocupación de estatus. En un intento por legitimarse ante sus pares internacionales (otros estados-nación, organizaciones internacionales, u otros colegas que adoptaron las supuestas medidas con anterioridad), los actores nacionales adoptan prácticas o normas que ya poseen reconocimiento global. De esta forma, los actores nacionales adquieren una dependencia epistemológica de otros actores, llámense grupo de expertos o “comunidades epistémicas”, para desarrollar y demostrar la viabilidad normativa y la racionalidad de las políticas locales que ponen en práctica (DiMaggio & Powell, 1983, p.151-152; Ramírez, Soysal & Shanahan, 1997; Weyland, 2005; Astiz, 2006; Dobbin, Simmons & Garrett, 2007). En definitiva, la institución de interés para SM es la cultura transnacional y no las normas o prácticas nacionales de organización política.

La corriente teórica de la SM analiza el cambio o la innovación política en tanto estos fenómenos explican la conformidad con las olas de nuevas instituciones culturales, o analizan las condiciones bajo las cuales las instituciones existentes contribuyen a la formación de nuevas reformas políticas. Esta visión analiza la adopción de políticas como proceso de emulación o

difusión, enfatizando las relaciones causales a nivel sistémico, totalmente externas a los actores. El desarrollo y las aplicaciones políticas de esta vertiente han sido examinados empíricamente con los casos de convergencia transnacional de políticas sobre gestión educativa y de estándares curriculares escolares (Meyer, Ramírez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977; Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991; Meyer, Ramírez & Soysal, 1992; Astiz, Wiseman & Baker, 2002, entre otros ejemplos).

El proyecto de investigación estándar que utiliza esta vertiente NI se basa en modelos cuantitativos de olas de convergencia (también llamadas tendencias internacionales) por periodos de tiempo prolongados y a través de unidades políticas nacionales o subregionales. En general, le interesa explicar la estabilidad y convergencia de los esquemas dominantes (por lo general exógenos). Los factores políticos nacionales (endógenos) que provocan inestabilidad interna, confrontación, e inconsistencia (o disociación) con dichos modelos o normas culturales exógenas, el llamado *decoupling*, no son incorporados a los análisis (Hall & Taylor, 1996).

Acerca del *curriculum* escolar⁵

Estudios iniciales

Para esta corriente teórica, el punto de partida del análisis curricular es la organización de la educación formal masificada, cuya responsabilidad recayó, desde sus orígenes, en los estados nacionales modernos. Desde entonces, el *curriculum* escolar ha estado al servicio de los fundamentos ideológicos y filosóficos cambiantes promovidos por dichos estados-nación tales como: el refuerzo de los valores sociales dominantes y costumbres culturales, la formación ciudadana, el apoyo al desarrollo económico, la legitimación de los principios y regímenes políticos, la promoción de nuevos conocimientos, y el desarrollo del potencial de los jóvenes y su integración a la vida adulta. El *curriculum* escolar ha reflejado dichos cambios ideológicos, integrando en mayor o menor medida diferentes perspectivas sociales, económicas, políticas y pedagógicas (Benavot & Truong, 2007).

Los primeros trabajos realizados dentro de esta corriente teórica han mirado al *curriculum* escolar como un elemento central al desarrollo y propagación de los sistemas educativos nacionales. Muchos de ellos argumentaban que los factores políticos y económicos nacionales brindaban una explicación muy limitada de la expansión educativa mundial y apuntaban al advenimiento de un modelo o cultura unívoca global orientada a la creación de una sociedad moderna. El énfasis se ponía en el carácter exógeno de la educación y en las influencias internacionales sobre los cambios y prácticas educativas nacionales. Este modelo, que presuponía un desarrollo tanto económico como nacional, asumía la necesidad de escolarizar a los individuos para socializarlos con las herramientas del mundo moderno. La escolarización apuntaba a la promoción del carácter nacional, tendiente a transformar a las masas en ciudadanos de estados y sociedades nacionales modernas (Bendix, 1964). Una ciudadanía educada conformaba los fundamentos de un estado-nación más productivo y competitivo (Schudson, 1998).

En todas partes, la aspiración y realidad de una educación universal, obligatoria y estandarizada prendió fuertemente y fue un elemento *sine qua non* para la solidificación de los proyectos nacionales (Meyer et al., 1992). Dichos procesos de socialización educativa se exponían a través de un *curriculum* delineado para sustentar economías en expansión y entidades políticas integradas (Fiala & Lanford, 1987; Meyer et al., 1997; Fiala, 2007; Meyer & Ramírez, 2000; Ramírez & Meyer, 2002). A medida que se desarrollaba la educación masiva, los viejos lazos curriculares

⁵ Tanto en este apartado como a lo largo de este documento concentro mi atención en el *curriculum* escolar. El *curriculum* de la educación terciaria y superior no son parte del foco de este trabajo.

ligados a los elementos religiosos fueron subordinándose a las ideas nacionalistas emergentes (Ramírez, Meyer & Wotipka, 2009, p. 2). La lengua nacional se volvió un elemento central al proceso de unificación y asimilación, las lenguas clásicas y locales tendieron a desaparecer (Cha, 1991), y la historia, geografía, y más tarde los estudios cívicos y sociales enfatizaron la cultura y la sociedad nacional (Wong, 1991). Los *currícula* tendían a representar a una ciudadanía nacional integrada, distinta de su entorno, y acentuaban el carácter central del estado-nación.

Los estudios curriculares transnacionales considerados pioneros en este tema argumentaban que los mismos procesos mundiales que dieron impulso a la expansión masiva de la matrícula escolar fueron los que le dieron forma a los contenidos curriculares formales (Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991; Meyer, Kamens, Benavot, Cha & Wong, 1992; Kamens, Meyer & Benavot, 1996). Al nivel de la enseñanza primaria, el hallazgo posiblemente más importante de uno de estos estudios fue el de la promoción mundial de un corpus de conocimiento estandarizado promovido por un grupo de materias troncales (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, artes, y educación física) comunes a todos los países incluidos en la muestra. Asimismo, los resultados mostraban un grado notable de coherencia transnacional de las horas lectivas asignadas a la instrucción de esas materias consideradas centrales en detrimento de aquellas como la educación para la salud e higiene, la educación religiosa o ética, y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los hallazgos sobre el tiempo de instrucción reservado a estas últimas varió regionalmente (Benavot et. al, 1991). En sí mismos, estos resultados corroborarían la hipótesis del arraigo de un modelo de estandarización (o normalización) mundial del *currículum* escolar.

En cuanto a la escolarización y *currículum* en el nivel de educación secundaria, Kamens et al. (1996) muestra como, entre 1920 y 1980, surgieron y se extendieron alrededor del mundo nuevos modelos de organización de la educación secundaria superior, desplazando así a la educación clásica de élite, la que se mantuvo sólo en un número pequeño de países europeos. Estos programas de élite, asociados a estructuras tradicionales de educación superior, fueron progresivamente reemplazados por programas orientados a la masificación y modernización de la educación secundaria. Este modelo se difundió rápidamente y se advierte la expansión de la matrícula de la escolarización secundaria alrededor del mundo, inclusive en países en vía de desarrollo.

Asimismo, durante los últimos cincuenta años que abarca el estudio, luego de la Segunda Guerra Mundial, además de la masificación de dicho nivel escolar orientado a proveer un *currículum* general o comprensivo, se vislumbra también el crecimiento de programas especializados cuyos *currícula* estaban orientados ya sea a las artes y humanidades, la matemática y las ciencias exactas, y las asignaturas técnicas. Estos programas mantenían grandes diferencias en los contenidos y las horas dedicadas a los mismos, y en la cantidad de cursos que se necesitaban para completar cada programa. Los estados europeos más tradicionales, en donde los programas clásicos aún existían en 1980, mezclaban sus ofertas curriculares con aquellos programas especializados que habían sido creados para reemplazarlos. Como podría esperarse, aquellos sistemas educativos que poseían un sistema de escolarización secundaria única, ofrecían a su vez un *currículum* generalizado en el que se combinaban diferentes asignaturas y especializaciones bajo un mismo techo programático (Kamens, 1992; Kamens et. al, 1996).

Este patrón de difusión cultural de la educación secundaria denota un desarrollo de los programas curriculares influidos también por las características históricas y geográficas de cada contexto. Por ejemplo, los programas generales o comprensivos predominaron en las Américas y en la Europa del Este de posguerra y tuvieron menor impacto en algunos países de Europa occidental, norte de África, y en el Medio Oriente. O sea, los programas de formación general tuvieron arraigo en contextos en donde las ideologías políticas democráticas o socialistas eran más fuertes. Los mismos ofrecían ofertas curriculares similares: no sólo las asignaturas tendían a ser las mismas, sino

que el número de horas lectivas suministradas para cada una también eran comparables (Kamens et al., 1996; Kamens & Benavot, 2007; Kamens, 2012).

Ahora bien, el modelo que predominó hasta principios de la década del ochenta adquiere nuevas formas en los noventa. Dicho cambio refleja el nuevo discurso mundial acerca de los objetivos que debe perseguir la educación en general y la escuela secundaria en particular, y que se venían percibiendo desde la década del sesenta. La escolarización abre paso a formas más inclusivas de formación educativa (Benavot, 2004; Astiz, 2007a; Ramírez & Meyer, 2012). La educación masiva siguió siendo controlada por los estados nacionales y en armonía con la sociedad nacional, sin embargo, cada vez más, la legitimidad del nacionalismo y de los *curricula* fuertemente nacionalistas fue puesta en duda. Se creía que muchos males del mundo habían sido generados por nacionalismos extremos y por los conflictos que éstos generaron (UNESCO, 1974). “Se consideró asimismo que un nacionalismo exclusivista engendraba intolerancia y discriminación contra grupos subnacionales” (Ramírez et al., 2009, p. 168). Estos cambios culturales favorecieron el surgimiento de estándares internacionales de progreso y justicia que darían forma al nuevo modelo de estado-nación y a su ciudadanía. Estos estándares, sus portadores organizacionales e intérpretes profesionales constituyen lo que se ha denominado sociedad mundial o globalización cultural (Robertson, 1992; Kamens, 2012).

Según Schofer y Meyer (2005) los cambios culturales que se fueron generando, y que propulsaron la expansión de la educación terciaria, generaron a su vez una mayor demanda y el rediseño de la educación secundaria. El proyecto cultural aclamaba “una educación social común, destinada a construir una ciudadanía científica y democratizada sobre la base de la diversidad y los derechos humanos” (Kamens & Benavot, 2007, p. 225). Como correlato, se reduce la oferta curricular secundaria diferencial y se tiende a posponer la especialización ocupacional hasta el nivel terciario. Asimismo, mientras que se observaron ajustes en la organización y composición de la educación secundaria, un aspecto común que no se modifica es la presencia y el énfasis que se le otorga a las asignaturas obligatorias y a las ciencias, como así también la gran oferta temática de cursos tendientes a representar los intereses de un estudiantado cada vez más diverso. Los cambios organizativos y culturales son claros: se espera que las escuelas sean más flexibles, más inclusivas, que ofrezcan una educación de calidad, y que le provean al alumnado más posibilidades de inserción social y laboral (Benavot, 2004).

Estudios y problemáticas más recientes

Los cambios culturales que se mencionaron más arriba generaron una riquísima producción de estudios sobre el *curriculum* escolar fundamentados en los conceptos de la SM. En su mayoría, sus análisis se basan en una revisión del *curriculum* prescripto y de los libros de texto de una amplia gama de países a lo largo de los últimos cincuenta años. Entre ellos se vislumbran dos aéreas temáticas que en muchos casos se combinan. La primera, atañe al grado en que los *curricula* nacionales se alteran en virtud de los cambios generados por la globalización y el multiculturalismo, y en contraposición a la postura orientada a enfatizar lo nacional. La segunda, analiza cómo los *curricula* nacionales se adaptan para resolver la tensión que se genera entre el intento por construir a la nación y a su ciudadanía por un lado, y la preparación de sus ciudadanos como individuos con un intenso grado de derechos y de autonomía que participan en una sociedad nacional y global diversa, por el otro (Ramírez, 2006).

Las iniciativas más recientes en materia curricular han abordado las reformas curriculares en el contexto de una rápida globalización tanto socioeconómica como política. La globalización ha cuestionado el valor de las fronteras y de las capacidades nacionales al producir categorías y estándares transnacionales de desarrollo nacional y de competencias humanas, y a realzar el valor de las unidades subnacionales y de una sociedad plural. Así, los estados nacionales sufren la presión

para adaptarse a ese proceso globalizante y a cambiar la visión, el énfasis, los contenidos y el gerenciamiento de la educación que proveen (Astiz et al., 2002; Astiz, 2007a).

Las Naciones Unidas y su red organizacional ha tenido un rol central en estos cambios educativos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) jugó un papel preponderante en la promoción de un concepto de ciudadanía más global y de marcos curriculares internacionalizados, más cosmopolitas y multiculturales alrededor del mundo (Torney-Purta, Lehmann & Schulz, 2001; Ramírez & Meyer, 2002; Ramírez & Meyer, 2012). Asimismo, los estudios internacionales de rendimiento académico como las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), o aquellas producidas y administradas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), han contribuido a consolidar determinadas aéreas de conocimiento comunes que se venían legitimando ya desde la segunda mitad del siglo veinte. Entre ellas se encuentran la matemática, las ciencias naturales, la lectoescritura, y más recientemente la alfabetización informática como parte del corpus científico y de nuevas tecnologías (Tyack & Cuban, 1995; Frank & Gabler, 2006; Soysal & Wong, 2007). A su vez, a diferencia de otras lenguas extrajeras, el inglés ha emergido como lengua mundial y se ha institucionalizado como la “lengua franca” y curso requerido en las escuelas primarias y secundarias de casi todo el mundo (Cha & Ham, 2011).

En términos generales, se espera que el *currículum* escolar, en concordancia con esos cambios estructurales mundiales de un ciudadanía posnacional, eduque a la juventud a reconocer y valorar explícitamente a una sociedad nacional diversa, a grupos supranacionales y subnacionales, y a sus aportes al progreso y bienestar del país y del mundo (Suárez, 2007). Ciertamente, los jóvenes deben aprender a ser buenos ciudadanos de sus países, pero cada vez más el ser un buen ciudadano de un país determinado se asocia a la idea de ser un buen ciudadano del mundo en el cual las naciones están insertadas. Por otro lado, cuanto más se ensalza esa relación entre la ciudadanía global y local, resurge con más énfasis el valor por las entidades y diversidades locales, y la centralidad del estudiante como persona y sujeto activo en el proceso de aprendizaje y de los esfuerzos de socialización (Soysal, 1994; Ramírez, 2006; Bromley, Meyer & Ramírez, 2011; Kamens, 2012).

O sea, el efecto directo de la nueva narrativa mundial que enfatiza la inclusión en un mundo altamente globalizado, es la intensificación de los derechos colectivos (reivindicaciones de género y etnias, por ejemplo) como el aumento de los derechos individuales, especialmente en el ámbito de los derechos culturales. El reconocimiento y exaltación de la diversidad lingüística es un ejemplo claro de esta dualidad. La recuperación de las lenguas de grupos minoritarios y su inclusión en el *currículum* escolar reafirma el derecho del hablante a reivindicar su historia, su idioma y su cultura, y que los mismos sean valorados y reconocidos por la sociedad en su conjunto (nacional, subnacional y global). Si bien dichos cambios reafirman los derechos lingüísticos de los educandos y de su identidad cultural, la afirmación implícita que se desprende es dual. Por un lado, se ha registrado una expansión y generalización del significado de ciudadanía, como así también de las personas legitimadas a adquirir el estatus de ciudadano. Y por el otro, se asume que dicha expansión y la realización consecuente de los derechos individuales es beneficiosa, al igual que el acceso a una educación de calidad, para todos, indistintamente de quiénes sean esos todos o de dónde se encuentren (Soysal, 1994; Ramírez, 2006; Bromley et al., 2011; Kamens, 2012).

Pero el relato posnacional no tiene que ver sólo con la exaltación del sujeto y sus derechos constitucionales individuales, sino también con aquellos derechos provistos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que se consolidaron en las agendas de las organizaciones internacionales, grupos de interés, y asociaciones profesionales de todo el mundo. De allí que los estudiosos de la SM hayan analizado detenidamente el auge mundial y la intensidad con la que los derechos humanos, como derechos naturales, fueron adquiriendo espacio en los diseños curriculares de asignaturas como historia, educación cívica y ciencias sociales en todos los

niveles educativos (Ramírez, Suárez & Meyer, 2007; Suárez & Ramírez, 2007). Los resultados de los estudios transnacionales dan cuenta de la relación entre la asunción de los derechos humanos y las aspiraciones de universalidad de los conocimientos impartidos por los sistemas educativos alrededor del mundo. Dicho discurso universalista no se limita a expandir los derechos, por ejemplo, de la mujer (Wotipka & Ramírez, 2008) sino que demanda el reconocimiento de los derechos de las mujeres como derechos humanos, al igual que los derechos de los niños, adultos mayores, discapacitados, gays y lesbianas, inmigrantes, y los de las minorías étnicas y/o pueblos originarios. Lo mismo puede decirse del argumento acerca del medio ambiente y la democracia (Suárez & Ramírez, 2007).

Pero lo que resulta aún más interesante es que estos cambios curriculares se han dado en países con historias y características políticas muy diversas. Wiseman, Astiz, Fabrega y Baker (2012) han mostrado resultados similares con una investigación transnacional. Los estudiantes, sin importar su nacionalidad y el régimen político en el que viven, son expuestos a través de diferentes experiencias escolares (formales e informales) a una socialización política que posee un enfoque global y universal y que los invita a reflexionar sobre su vida cotidiana, el medioambiente, el consumo, su responsabilidad social, las desigualdades imperantes, las conductas y el respeto para con sus conciudadanos y la humanidad toda. Soysal y Wong (2007), Astiz (2007b), Suárez (2007) y Astiz y Méndez (2007) entre otros, lo han mostrado con estudios de casos realizados en países europeos, asiáticos y latinoamericanos, respectivamente. Estos últimos, a pesar de encontrar un alto compromiso simbólico con las normas de la sociedad global, observan también diferencias y descubren dificultades en los procesos de implementación. Sin embargo el impacto de la escolarización masiva actual consiste en que la socialización política en comunidades locales y nacionales se ha normalizado en la sociedad mundial.

Conclusión y Prospectiva

La revisión presentada pone de manifiesto el alcance, dirección y magnitud de las influencias exógenas sobre los cambios curriculares nacionales. La sociedad mundial produce y transmite doctrinas universales acerca de los derechos, capacidades y habilidades de los individuos, sobre la importancia de la igualdad individual y colectiva, y acerca del valor de las ciencias y la razón. Las reformas curriculares emergentes dan cuenta de dichos cambios doctrinales, como de que los estados, sociedades e individuos están inmersos en una sociedad mundial expandida e interconectada. Si bien siguen siendo los estados nacionales los que poseen la autoridad sobre la educación, y siguen encomendado dicha tarea según sus historias y estructuras nacionales, incluidas las agendas políticas locales, su trabajo educativo está mediado por los controles sociales provistos por modelos curriculares altamente institucionalizados a nivel global, a pesar de que aquellos disten mucho de la realidad que los individuos y las sociedades puedan experimentar. Las diferencias de género, estratificación social, al igual que el racismo, sobreviven en la vida e historias de muchas personas en este mundo, a pesar del tratamiento preferencial que los derechos humanos reciban en el *currículum* escolar, y de la obsesión curricular con las oportunidades y el empoderamiento individual necesarios para el progreso tanto personal como social.

Ahora bien, para comprender mejor los procesos de cambio curricular en el periodo posnacional se requeriría de un conjunto de estudios de caso (o de técnicas mixtas de investigación) que dieran cuenta de las contradicciones que se han mencionado en el párrafo anterior. O sea, que puedan proveer no sólo marcos referenciales, sino datos empíricos que nos permitan entender esa disociación (*decoupling*) y mapear en qué medida esas tendencias y variaciones locales no son producto también de dicho desarrollo educativo mundial, o, en su defecto, ejemplos de resistencia e

intento por mantener sistemas culturales tradicionales, como podrían ser los *curricula* diferenciales religiosos a los que se refiere Kamens (1992). Esos estudios a su vez tendrían que ir más allá del análisis de libros de texto o del *currículum* prescripto, y enfatizar la importancia de las experiencias curriculares tanto fuera como dentro de las aulas.

Otros temas curriculares pendientes de ser abordados por la SM son, por ejemplo, el *currículum* de los programas de formación docente tanto a nivel universitario como terciario, y en qué medida esos *curricula* coinciden con las narrativas mundiales. O cómo dichos *curricula* se vinculan con las demandas pedagógicas de inclusión y empoderamiento individual que han nutrido el desarrollo de un *currículum* más universal. Por otro lado, en escasas ocasiones se ha tratado el tema de las nuevas tecnologías y la competencia informática y el espacio que ocupan en el *currículum* y prácticas escolares globales (Wiseman, Astiz & Baker, 2013) o en los programas de formación profesional. Sería también importante seguir el desarrollo, el foco y énfasis de las nuevas pruebas estandarizadas, especialmente los estudios producidos por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

En definitiva el reto está en expandir las áreas de interés sobre los estudios curriculares utilizando las herramientas conceptuales que la teoría de SM ofrece. El propósito sería embarcarse en un diálogo académico más comprensivo tanto hacia adentro del paradigma neo-institucional como hacia afuera del mismo, y generar así un diálogo más fluido que dé cuenta de las diferencias y similitudes de los *curricula* escolares alrededor del mundo.

Referencias

- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. & Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66-88.
- Astiz, M. F. (2006). Policy enactment and adaptation of community participation in education: The case of Argentina. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds), *The Impact of Comparative Research on Institutional Theory* (pp. 305-332). San Diego, CA: Elsevier Ltd.
- Astiz, M. F. (2007a). The challenges of education for citizenship: Local, national, and global spaces. *Comparative Education Review*, 51(1), 116-124. <http://saece.org.ar/relec/revistas/2/art7.pdf>
- Astiz, M. F. (2007b). Educación cívica en la Argentina. Una perspectiva comparada. Número Especial: Educación para la Ciudadanía en Europa y América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (4), 32-50. <http://rinace.net/arts/vol5num4/art2.htm>
- Astiz, M. F. (2011). Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo. Una perspectiva teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2 (2), 63-72.
- Astiz, M. F., & Méndez, G. (2006). Education for citizenship: The Argentine case in comparison. *Education, Citizenship, & Social Justice*, 1(2), 207-242.
- Benavot, A. (2004). A Cross National Study of curriculum reform and trends in secondary education, 1980-2000. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative.
- Benavot, A., Cha, Y. K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56, 85-100.
- Benavot, A. & Truong, N. (2007). Introduction. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 1-14). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer [versión en

- castellano: Introducción, en A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 25-44). Buenos Aires: Ediciones Granica, 2008].
- Bendix, R (1964). *Nation-Building and Citizenship*. Nueva York: John Wiley [versión en castellano: *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974].
- Boli, J. & Thomas, G.M. (1999). INGOs and the organization of world culture. In J. Boli & G. M. Thomas (Eds.), *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875* (pp.13-49). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bromley, P., Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2011). The worldwide spread of environmental discourse in social science textbooks, 1970-2010. *Comparative Education Review*, 55 (4), 517-545.
- Cha, Y. K. (1991). Effects of the global system on language instruction, 1850-1986. *Sociology of Education*, 64, 19-32.
- Cha, Y. & Ham, S. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of english language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183-209.
- Clemens, E. S. & Cook, J. M. (1999). Politics and institutionalism: explaining durability and change. *Annual Review of Sociology*, 25, 441-466.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48,147-160.
- Dobbin, F., Simmons, B. & Garrett, G. (2007). The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology*, 33, 449-472.
- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in School*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Fiala, R. (2007). Educational Ideology and the School Curriculum. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 15-34). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer [versión en castellano: La ideología educativa y el currículum escolar, en A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 47-74). Buenos Aires: Ediciones Granica, 2008].
- Fiala, R. & Landford, G. (1987). Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, 31(3), 315-332.
- Frank, D. J. & Gabler, J. (2006). *Reconstructing the University: Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44, 936-957.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, institutional effects, and institutionalism. In W. W. Powell, DiMaggio, P. J. (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp.143-163). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kamens, D. (1992). Variant forms: Cases with distinct curricula. In J. W. Meyer, D.H. Kamens, A. Benavot, Y. K. Cha & S. Y. Wong (Eds.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp. 74-84). The Falmer Press: Washington, D. C.
- Kamens, D. (2012). *Beyond the Nation-State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*. Emerald Group Publishing Limited. Bingley: UK.
- Kamens, D. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960-2000. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 135-154). Hong Kong:

- University of Hong Kong/Springer [versión en castellano: Modelos mundiales de educación secundaria, 1960-2000, en A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 223-252). Buenos Aires: Ediciones Granica, 2008].
- Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40 (2), 116-138.
- Meyer, J. W. (2000). Globalization: sources and effects on national states and societies. *International Sociology*, 15, 233-248.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramírez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Meyer, J. W.; Kamens, D. H., Benavot, A., Cha, Y. K., & Wong, S. Y. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. The Falmer Press: Washington, D. C.
- Meyer, J. W., Ramírez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1970. *Sociology of Education*, 65, 128-149.
- Meyer, J. W., Ramírez, F. O., Rubinson R. & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258.
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Frankfurt: Peter Lang [versión en castellano: La institucionalización mundial de la educación”, en J. W. Meyer y F. O. Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (pp. 111-134). Barcelona: Octaedro, 2010].
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 340-63.
- Ramírez, F. O. (2006). From citizen to person? Rethinking education as incorporation. In D. Baker & A. Wiseman (Eds), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (pp. 367-387). Oxford: Elsevier Press.
- Ramírez, F. O. & Meyer, J. W. (2002). National curricula: World models and national historical legacies. In M. Caruso & H. Tenorth (Eds.), *Internationalisation* (pp. 91-107). Frankfurt: Peter Lang [versión en castellano: Currículos nacionales: modelos mundiales y tradiciones históricas nacionales, en J. W. Meyer y F. O. Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (pp. 135-154). Barcelona: Octaedro, 2010].
- Ramírez, F. O., Soysal, Y. & Shanahan, S. (1997). The changing logic of political citizenship: Cross-national acquisition of women's suffrage rights, 1890 to 1990. *American Sociological Review*, 62, 735-745.
- Ramírez, F. O., Suárez, D. & Meyer, J. W. (2007). The worldwide rise of human rights education. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 35-54). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer [versión en castellano: El ascenso mundial de la educación en la esfera de los derechos humanos”, en A. Benavot, C. Braslavsky y N. Truong (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 75-96). Buenos Aires: Ediciones Granica, 2008].
- Ramírez, F. O., Meyer, J. W. & Wotipka, C. M. (2009). Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1 (1), 163-180. Available at: revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpie/n1/a07n1.pdf.

- Ramírez, F. O. & Meyer, J. W. (2012). Toward post-national societies and global citizenship. *Multicultural Education Review*, 4, (1), 1-28.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Schofer, E. & Meyer, J. W. (2005). The world-wide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898-920.
- Schudson, M. (1998). *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Soysal, Y. N. (1994). *The limits of Citizenship: Migrants and Post-national Membership in Europe*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Soysal, Y. N. & Wong, S. Y. (2007). Educating Future Citizens in Europe and Asia. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (pp. 73-88). Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Suárez, D. (2007). Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51, 329-352.
- Suárez, D. & Ramírez, F. O. (2007). Human rights and citizenship: The emergence of human rights education. In Carlos A. Torres (Ed.), *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education* (pp. 43-64). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Tyack, D. (1966). Forming of the national character: Paradox in the educational thought of the revolutionary generation. *Harvard Educational Review*, 36, 37-41.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press [versión en castellano: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002].
- UNESCO (1974). *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- Weyland, K. (2005). Theories of policy diffusion: Lessons from Latin American pension reform. *World Politics*, 57, 262-295.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R. & Baker, D. P. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems, *Compare*, 41 (5), 561-577.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F. & Baker, D. P. (2013). Globalization and comparative education research: Misconceptions and applications of neo-institutional theory. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 31-52. http://jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/2_JOSPOE_VOL1.pdf
- Wong, S. Y. (1991). The emergence of social science instruction, 1900-1986: A cross-national study. *Sociology of Education*, 64, 33-47.
- Wotipka, C. M. & Ramírez, F. O. (2008). World society and human rights: An event history analysis of the convention on the elimination of all forms of discrimination against women. In B. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds), *The Global Diffusion of Markets and Democracy* (pp. 303-343). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sobre la Autora

M. Fernanda Astiz

Canisius College (Búfalo, Nueva York)
astizm@canisius.edu

M. Fernanda Astiz es directora del programa de estudios latinoamericanos y profesora en el departamento de pedagogía en Canisius College (Búfalo, Nueva York). Ha publicado numerosos artículos en revistas y libros especializados tanto en inglés como en castellano. Sus áreas de investigación incluyen: la descentralización y participación educativa en América Latina, teoría y metodología de la investigación, educación para la ciudadanía e identidad nacional y los efectos de la globalización en la política educativa. Recientemente ha sido reconocida por la ciudad de Búfalo por su trayectoria en el área educativa y por su trabajo con la comunidad. Además, ha recibido el premio a la Excelencia en Investigación otorgado por la Facultad de Educación y Servicios Humanos de Canisius College. Obtuvo su doctorado y maestría en Teoría y Política Educativa y Educación Comparada por *The Pennsylvania State University* y su licenciatura en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Sobre de los Editores

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España
mpereyra@ugr.es

Miguel A. Pereyra es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, España. Ha sido, hasta muy recientemente, presidente de la Comparative Education Society in Europe, CESE (2008-2012). El profesor Pereyra se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Valencia, y realizó estudios posdoctorales en el Teachers College de la Columbia University. Sus intereses científicos se centran en los ámbitos de la educación comparada y de la teoría social y cultural aplicada a la educación, como queda de manifiesto en sus textos, escritos tanto en español como en inglés.

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria (España)
romeroj@unican.es

Jesús Romero Morante trabaja en la Universidad de Cantabria como Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, y forma parte del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Desde 2010 es Editor Asociado, para lengua castellana, de la revista *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Sus investigaciones y publicaciones han versado sobre los siguientes centros de interés: elaboración, experimentación y evaluación de propuestas formativas para la enseñanza científico-social centradas en el análisis de problemas actuales y relevantes, en la línea de una rica tradición internacional de *curriculum* integrado en torno a cuestiones de importancia cívica, al servicio de una educación democrática; la innovación didáctico-curricular y los factores que posibilitan u obstaculizan su arraigo; la historia socio-cultural del *curriculum* (en particular de las asignaturas escolares propias del área de Ciencias Sociales); y la formación del profesorado.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 25

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil