



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

RAMBLA, XAVIER

LAS COMPLEJAS GEOGRAFÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: TRES ESTUDIOS DE CASO

Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 125, octubre-diciembre, 2013, pp. 1229-1249

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87330049011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS COMPLEJAS GEOGRAFÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: TRES ESTUDIOS DE CASO*

XAVIER RAMBLA**

RESUMEN: El artículo estudia la política global de la educación, que se ha generado a partir de las interacciones entre los organismos internacionales, los gobiernos de los estados, una floreciente sociedad civil global, y un nuevo interés por convertir la educación en un mercado de servicios. Dicha transformación ha dado lugar a unos regímenes sociales de conocimiento y poder que influyen tanto en los agentes sociales activos en la escala local, como en los que operan con los gobiernos estatales o bien con los organismos internacionales. El argumento se basa en tres estudios de caso, a saber: las políticas de elección de escuela (especialmente, en España y Chile), el proceso de “europeización” y el papel de la educación en varios proyectos de integración latinoamericana.

Palabras clave: Sociología de la educación. Política educativa. Globalización. Educación comparada.

THE COMPLEX GEOGRAPHIES OF EDUCATIONAL POLICY: THREE CASE STUDIES

ABSTRACT: The paper studies the global politics of education, which has been generated from the interactions between international organizations, state governments, a burgeoning global civil society, and a new interest in turning education into a market of services. This transformation has resulted in social regimes of knowledge and power, which influence not only local and national social agents but also those related to international organizations. The argument is based on three case studies, namely: the school choice policies (especially in Spain and Chile), the process of “Europeanization” and the role of education in several Latin American integration projects.

Key words: Sociology of education. Educational policy. Globalisation. Comparative education.

* Este artículo es un producto del proyecto Edutodos “La Educación para Todos en América Latina”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España entre 2009 y 2011 (Ref EDU2008-00816/EDUC). Una primera versión ha sido presentada en el *IV Seminário Brasileiro de Educação* (SEB), 20-22 de febrero de 2013, en la Unicamp (Campinas, Brasil).

** Universidad Autònoma de Barcelona. Barcelona – Espanha.

Contato com o autor: <xavier.rambla@uab.cat>

LES COMPLEXES GÉOGRAPHIES DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE:
TROIS ÉTUDES DE CAS

RÉSUMÉ: L'article étudie la politique globale d'éducation, qui s'est produite à partir des interactions parmi les organisations internationales, les gouvernements d'États, une société civile mondiale en plein essor et un nouvel intérêt pour changer l'éducation en un marché des services. Cette transformation a donné sa place à quelques régimes sociaux porteurs de connaissance et de pouvoir. Les partenaires sociaux qui ont une relation avec les municipalités, les États et les organisations internationales sont influencés par ces régimes. L'argument se fonde sur trois études de cas, à savoir: les politiques scolaires de choix (notamment en Espagne et au Chili), le processus de «européanisation» et le rôle de l'éducation dans plusieurs projets d'intégration latino-américaine.

Mots-clés: Sociologie d'éducation. Politique d'éducation. Mondialisation. Éducation comparée.

Introducción

En 1945 se pusieron los fundamentos de una política educativa mundial, que empezó revisando los estereotipos racistas del currículum y recopilando datos sobre el cumplimiento efectivo del derecho a la educación (MUNDY, 1999). Cuarenta años más tarde esta agenda de trabajo se transformó sustancialmente a raíz de los Programas de Ajuste Estructural aplicados por las instituciones financieras internacionales con el fin de socorrer a los estados más endeudados del entonces llamado Tercer Mundo. Ello coincidió con la entrada de nuevos actores políticos en el área de la educación, por ejemplo, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, las ONGs internacionales, y después de las transiciones democráticas de la década de 1980, una gran variedad de gobiernos (BONAL, 2002; CARNOY, 1999).

Hoy en día se ha generado una verdadera política global de la educación a partir de las abigarradas interacciones entre estos organismos internacionales, los gobiernos, la sociedad civil global, y los actores económicos globales. Dicha transformación ha dado lugar a unos regímenes sociales de conocimiento y poder que influyen tanto en los agentes sociales activos en la escala local, como en los que operan con los gobiernos estatales, o también en aquellos otros que se relacionan con los organismos internacionales. Se trata de una verdadera transformación global equiparable a los cambios sociales parecidos que se observan en los ámbitos del comercio exterior, de las finanzas, del medio ambiente, de la seguridad o de la sociedad civil (HELD; MCGREW, 2007).

El análisis social de la globalización

El surgimiento de una agenda política global referida a la educación es un proceso mucho más complejo de lo que parece, sobre todo, porque no se reduce a una

rampante homogeneización institucional y social (GREEN, 1999; HANNUM; BUCHMANN, 2005). Actualmente, cualquier individuo, gobierno, movimiento social u organización que intervenga en cuestiones educativas se encuentra sometido a influencias que proceden tanto de su ubicación local como de las reformas oficiales o también de la nascente agenda global. De toda esta variada gama de circunstancias surgen referencias retóricas comunes, interpretadas de modo variable en distintos contextos, y medidas estadísticas estándares cuyos valores no siempre varían al unísono y, a menudo, reflejan abismales divisiones sociales.

Para comprender esta dinámica, el análisis tiene que abandonar el supuesto de que cada estado encaja con una economía y con un sistema educativo de tal modo que el mundo está formado por una serie de unidades sociales que cubren todo el planeta (MANN, 1986; SASSEN, 2006; WALBY, 2009). Esta era una imagen distorsionada de las relaciones internacionales a mediados del siglo pasado, puesto que la mayoría de los estados contemporáneos, si bien se atribuían un referente nacional único, eran en realidad unos imperios basados en el poder militar e industrial. Además, ninguno de ellos había conseguido ejercer un monopolio legal efectivo de la coerción (WEBER, 1996) en tanto en cuanto no habían erradicado formas de violencia relacionadas con la violencia, el sexismo, el racismo o la homofobia (WALBY, 2009). El mismo esquema aun es menos vigente actualmente, porque algunos organismos internacionales ejercen una influencia decisiva sobre las decisiones gubernamentales en determinadas áreas, y porque una serie de fenómenos como las finanzas, el comercio internacional y las migraciones se han convertido en fuerzas transnacionales que atraviesan las estructuras sociales arraigadas en unos determinados estados (HELD; MCGREW, 2007).

La globalización modifica los vínculos entre el estado y el sistema educativo (DALE, 2005; ROBERTSON; DALE, 2008). En primer lugar, desde el siglo XIX, el estado ha regulado la escolarización, las escuelas se han relacionado con las familias, y la sociedad civil ha propugnado varias reivindicaciones educativas; pero recientemente, las influencias externas han ganado protagonismo en este juego de fuerzas a través de intereses económicos, recomendaciones políticas y movimientos sociales internacionales relacionados con la organización escolar, el currículum, las condiciones laborales del profesorado y otros aspectos. En segundo lugar, han surgido fórmulas híbridas de regulación y de provisión escolar en las cuales el mercado y la sociedad civil ejercen responsabilidades que anteriormente sólo correspondían al estado. La producción de datos y estudios permite al Banco Mundial, la Unesco y la OCDE establecer unas reglas del juego tan o más importantes que las leyes. A su vez, proliferan las iglesias, fundaciones, ONGs, empresas y asociaciones que abren sus escuelas, distribuyen becas estudiantiles, gestionan sus proyectos de educación en el ocio, o venden asesoramiento especializado. Por último, estos agentes sociales actúan en una madeja de conexiones entre la escala global, la escala configurada por las fronteras, y la escala

local. De arriba abajo, las recomendaciones internacionales y las revisiones externas de las políticas oficiales inciden sobre las decisiones gubernamentales. Al mismo tiempo, en el ámbito local tienen lugar otros fenómenos que inciden sobre la educación, como, por ejemplo, la diferenciación de barrios con distinta oferta educativa en las grandes aglomeraciones metropolitanas.

El renovado protagonismo de los organismos internacionales se manifiesta mediante densas interacciones con otros actores políticos. En lugar de una simple jerarquía entre los niveles oficiales de decisión, se perfila una trama de procesos de difusión internacional de medidas educativas, canalizadas por conductos muy diversos, en que las redes sociales, los lazos culturales, la ideología política y el conocimiento experto son tan decisivos como los mensajes transmitidos por los organismos internacionales implicados en la educación (STEINER-KHAMSI, 2012; WALDOW, 2012). La heterogeneidad también se observa en las redes de sindicatos docentes, ONGs, asociaciones comunitarias y redes de activistas. Cuando es capaz de operar simultáneamente por dentro y por encima de los estados, y mantiene una cierta cohesión, esta sociedad civil es muy influyente (VERGER; NOVELLI, 2011).

En este juego político se despliegan recursos de poder de tipo político e ideológico más que económico y militar (MANN, 1986). Mientras que en el antiguo “sistema westfaliano” de estados soberanos completamente independientes unos de otros las relaciones internacionales se reducían a la guerra y la paz, en el mundo globalizado consiguen una influencia más estable quienes persuaden a otros agentes sociales de que les apoyen (NYE, 2008). Aunque es impensable imponer un tipo de educación a un país por la fuerza de los capitales o de las armas, ha pasado a ser decisiva la capacidad de incidir sobre el discurso político internacional a través de unas determinadas condiciones de financiación, o sobre la agenda de los gobiernos a través de informes elaborados por *think tanks* (VERGER; NOVELLI, 2011).

Esta gama de agentes sociales configura una verdadera “ecología de los saberes”, en la medida en que todos ellos elaboran su propio conocimiento, unos tienen mayores facilidades políticas para reclamar que sus creencias causales sobre la realidad son válidas, y otros pueden pugnar por que su perspectiva “emerja” en un debate público (SANTOS; RODRÍGUEZ-AGAPITO, 2005). Las familias utilizan distintas filosofías para educar a su prole en una multitud de cuestiones; los gobiernos presentan sus programas como si respondiesen a un diagnóstico científico fiable; la comunidad de negocios insiste en las aportaciones de la educación a la competitividad, y explora continuamente nuevas oportunidades para obtener beneficio de la provisión de algunos servicios educativos. Varios sectores de la sociedad civil anteponen el derecho a la educación a estas otras pretensiones. Por fin, el estado incorpora una determinada visión de la realidad en el marco lógico de los programas y el diagnóstico del problema que éstos van a recibir. Las teorías incorporadas en estos

programas, en el fondo, contienen una “ontología” específica porque parten de unos supuestos sobre cómo es la realidad, y sugieren hipótesis sobre los mecanismos causales que sus medidas pueden activar (PAWSON, 2006).

En suma, el análisis de las implicaciones educativas de estas complejas transformaciones globales se beneficia de una estrategia heurística propuesta por la socióloga Saskia Sassen (2006) para el estudio de las migraciones, las comunicaciones digitales, la regulación financiera y las ciudades globales. Esta investigadora recomienda indagar cuáles son las “fronteras analíticas”, donde se desestabilizan los conceptos que tanto la sociología clásica como el funcionalismo y muchas acepciones del neoinstitucionalismo politológico daban por descontados. Precisamente, el desencaje entre los estados, las estructuras sociales y los sistemas educativos proporciona una rica muestra de estos estudios de caso, en tanto en cuanto sus protagonistas se mueven entre varios dominios sociales, deciden estratégicamente en qué escalas geográficas operan, y utilizan un nuevo tipo de conocimiento experto sobre el diseño de los programas educativos (ROBERTSON, 2009). Los apartados siguientes exploran tres de estos estudios de caso, cuyo análisis general se presenta en el penúltimo apartado de este artículo. Las conclusiones terminan recordando el hilo conductor de este análisis y algunas implicaciones prácticas.

La elección de escuela

La literatura sobre la elección de escuela data de los años cincuenta, cuando Milton Friedman aventuró que la competencia entre centros educativos podría mejorar su calidad académica (FRIEDMAN, 1955). Desde entonces se han multiplicado los estudios sobre el posible impacto de los cuasi-mercados escolares, una de cuyas conclusiones generales ha detectado que las políticas selectivas de matriculación pueden subvertir completamente el efecto deseado (FUCHS; WÖßMANN, 2007). De hecho, varias investigaciones relacionan la libre elección familiar de las escuelas con la segregación socio-económica. Si todas o una parte de ellas compiten por tener más estudiantes, normalmente ganan la partida aquellas en que se concentra el alumnado de clase media. Puesto que el rendimiento académico medio es superior, debido a un efecto compuesto del estatus socio-económico del conjunto del centro, una mayor cantidad de familias quiere acudir a estos centros. A menudo la demanda supera el número de plazas ofrecidas en estas escuelas, y en cambio, las familias más vulnerables acaban concentradas en unas escuelas muy problemáticas a las que muy pocos estudiantes solicitan plaza (HATTON, 1985; ALEGRE; FERRER, 2010). Estos programas adquirieron popularidad con las victorias electorales de la *New Right* a comienzos de los años ochenta (BALL, 2008). Luego varios *think tanks*, gobiernos y organismos internacionales han retomado la idea proponiendo extender las alianzas público-privadas

(*public-private partnerships*) en el terreno educativo (ROBERTSON et al., 2012). El juego de dominios sociales (estado, mercado, sociedad civil, familia) y escalas geográficas (global, regional, nacional, sub-nacional), configurados alrededor de la elección de escuela, ha llegado a ser extremadamente complejo.

Los gobiernos occidentales fueron adoptando medidas más o menos favorables a la libre elección de centro desde el siglo XIX. En un extremo se ubicó la opción de la III República francesa o de los Estados Unidos por una escuela única y laica a la que se accedía sólo mediante una zona de proximidad. En otro, Gran Bretaña, los Países Bajos y varios estados alemanes adoptaron fórmulas de pluralismo religioso (con escuelas católicas, luteranas, evangélicas, entre otras) y pedagógico (con escuelas Freinet, Montessori, Waldorf, entre otras). El Vaticano firmó tratados internacionales, o concordatos, por medio de los cuales los estados de mayoría católica concedían una considerable primacía a las escuelas sobre esta iglesia (GLENN, 1989). Los gobiernos latinoamericanos se basaron en varias combinaciones de estos diseños institucionales.

De la diversidad de creencias, la opinión pública pasó a vincular la elección escolar con una serie de ventajas relativas supuestamente derivadas de la movilidad social. En Estados Unidos, es bien conocida la coalición de los promotores inmobiliarios y muchos gobiernos locales que han confeccionado barrios de clase media en torno a escuelas públicas bien valoradas (DOUGHERTY, 2012). En Gran Bretaña, Thatcher fomentó abiertamente la elección escolar motivada por la promoción social (EDWARDS et al., 1989; BALL, 2008). En Francia, los cambios urbanísticos acabaron abriendo resquicios para la segregación sin alterar un sistema que pretendía vincular obligatoriamente todos los centros educativos a la heterogeneidad social de su entorno inmediato (FELOUZIS et al., 2005; POUPEAU et al., 2007). En España, los gobiernos municipales sólo en contadas ocasiones han usado los instrumentos de gestión diseñados para equiparar las zonas urbanas de procedencia del alumnado de las escuelas públicas y privadas, con lo cual han tolerado una competencia informal entre ambos tipos de centros educativos (BONAL, 2002; RAMBLA, 2006).

En dos países caracterizados por una amplia presencia de escuelas privadas subvencionadas con dinero público, España y Chile, el esquema se ha complicado un poco más por la decidida intervención de la sociedad civil. España es un típico país católico en que la Iglesia ha gozado de privilegios escolares desde 1850, ratificados en períodos políticos ulteriores por regímenes políticos afines como la Restauración Monárquica (1874-1931) y la dictadura franquista (1939-1977). La regulación de las escuelas privadas beneficiarias de un subsidio público fue objeto de intenso debate durante la redacción de la Constitución de 1978, y ha sido motivo de movilizaciones sociales en varias coyunturas posteriores. Así, cuando en 1985 el primer gobierno socialista aprobó una ley por la que estas escuelas tenían que garantizar una serie de condiciones (p. ej., dimensiones del edificio, educación mixta de chicos y chicas) para recibir estos

subsidios; las patronales de escuelas privadas, sus asociaciones de madres y padres, y el partido conservador lanzaron una intensa campaña en contra. Por su lado, los sindicatos docentes de izquierda, las asociaciones de madres y padres de la escuela pública y varios partidos políticos afines también convocaron movilizaciones en favor de la medida. Veinte años después, la pauta se reprodujo cuando otro gobierno socialista introdujo restricciones a los pagos que estas escuelas podían efectuar, y exigió la participación de las autoridades municipales en sus consejos escolares (RAMBLA; VALIENTE; FRÍAS, 2011).

Chile se formó como estado siguiendo un patrón inspirado en la escuela republicana francesa, pero la dictadura de Pinochet dio un giro copernicano a su tradición escolar al aprobar un modelo de cuasi-mercado en 1981. Aunque esta reforma atravesó muchas dificultades durante la crisis de los años ochenta, fue ratificada por una ley orgánica promulgada por este mismo gobierno un día antes de que tomara posesión el primer presidente democrático que le sucedió. Las nuevas autoridades intentaron compensar de varios modos la fuerte segregación socio-económica que se había producido entre las escuelas públicas y las privadas durante el periodo anterior, por ejemplo, impulsando programas innovadores para los centros aquejados por las desventajas más graves. Pero también aprobaron normas que permitieron a las escuelas privadas subvencionadas cobrar unas sustanciosas tasas de matrícula. Por todo ello, los problemas de segregación persistieron. No obstante, esta política ha sido objeto de un intenso debate público en los últimos años, cuando los movimientos estudiantiles han reclamado una regulación mucho menos permisiva con las escuelas primarias, a fin de garantizar una mayor igualdad de oportunidades (GARCÍA HUIDOBRO, 2006; RAMBLA; VALIENTE; FRÍAS, 2011).

Una propuesta reciente del Banco Mundial ha completado el cuadro de las escalas de decisión implicadas en las políticas de decisión escolar, y ha propuesto una misma “ontología” para interpretar todo el abanico de políticas desplegadas en este sentido. En esencia, el Banco interpreta que todos los sistemas educativos se pueden clasificar dentro de un continuo que abarca aquellos que no utilizan alianzas público-privadas, pasando por los que hacen un uso parcial de ellas, hasta el extremo de los sistemas organizados prácticamente como un mercado. A este esquema añade la hipótesis de que los rendimientos académicos del alumnado aumentan a medida que se avanza por dicho continuo. Ilustrado con una serie de estudios de caso, este diagnóstico propone que todas las autoridades educativas del mundo, estatales y sub-estatales, se muevan en esta misma dirección para favorecer el aprendizaje de las materias escolares (PATRINOS et al., 2009).

Las políticas de elección escolar se han consolidado a caballo de la acción estatal, la extensión del alcance de los mercados, y las preferencias de un sector de familias. En tanto en cuanto la inacción de las autoridades favorece la competencia informal entre

escuelas, el mercado no sólo ha surgido allí donde se ha tomado la decisión de implantarlo, sino también allí donde en principio se mantienen sistemas de distribución del alumnado por zonas de elección. La intersección de estas esferas de actividad social en unas mismas políticas representa una complejidad creciente. Tiempo atrás, el estado básicamente se confrontaba con las familias, mientras que actualmente la influencia de los mercados es mucho más directa. El sistema de relaciones sociales envueltas en la elección también se ha complicado notablemente por la creciente implicación de la sociedad civil en la controversia (por ejemplo, después de las transiciones democráticas española y chilena), y por la entrada en escena de un actor político global como es el Banco Mundial. Este nuevo movimiento global hacia la elección de centro educativo viene a reforzar el papel de los mercados en todo ello, pues la “ontología” del Banco extiende la teoría de Friedman hasta cubrir todos los sistemas educativos, y propugna incluso la participación de operadores educativos con fines de lucro.

En este caso, por tanto, el régimen institucional se fraguó hace mucho tiempo en la escala estatal, pero ha ido adquiriendo implicaciones locales y globales recientemente. El hecho de que el Banco lo legitime con un discurso de carácter científico y político al mismo tiempo viene a incrementar la complejidad creciente de las escalas de decisión relevantes, en esta ocasión reforzando las decisiones tomadas desde una perspectiva global sobre una cuestión con tan fuertes connotaciones estatales y locales. De momento, el Banco dispone de un amplio margen de maniobra para experimentar su propuesta y evaluarla, puesto que no se han publicado todavía estudios sistemáticos sobre la elección de escuela en toda la variedad de sistemas educativos existentes en el mundo. En este sentido, la “ontología” de sus programas de alianza público-privados le proporciona un instrumento político de primer orden.

Educación y europeización

Aunque el debate intelectual sobre la posibilidad de una educación europea para la ciudadanía data de los años ochenta y noventa (ARNOT, 1997), el Tratado de Maastricht de 1992 sólo permite a la Unión Europea (UE) intervenir indirectamente en la coordinación de las políticas de los estados miembros. De una parte, la UE se rige por una serie de consejos ministeriales de los gobiernos participantes, que condicionan ayudas e imponen ajustes estructurales; y de otra, se ha dotado de una comisión elegida *ex profeso* para ejercer de gobierno (con cuotas de comisarios estatales) y de un parlamento elegido cada cinco años que promulga leyes vigentes en aquellos estados miembros (PIERSON, 1996; GRUGEL, 2004).

El Consejo de Lisboa de 2001 convirtió a la UE en gestora del denominado Método Abierto de Coordinación (MAC). El MAC consiste en un plan estratégico que define unos objetivos generales de competitividad y cohesión social, concretados en

objetivos específicos y en indicadores estadísticos que permiten evaluar si cada país alcanza los hitos (*benchmarks*) esperados, a los que cada estado miembro puede llegar siguiendo su propio camino. En 2010 no se satisficieron las expectativas de la Agenda de Lisboa, pero en aquel momento se puso en marcha la Estrategia 2020, que conjuga como su predecesora objetivos con respecto al mercado laboral, la lucha contra la pobreza, el ahorro energético, el desarrollo de las infotecnologías, y la educación (PÉPIN, 2011).

Así, la Unión Europea despliega una política educativa propia operando desde dentro y desde encima de los estados. El acuerdo de lanzar el MAC surgió de la común inspiración socialdemócrata de varios gobiernos contemporáneos (Blair, Schröder, Jospin), que quisieron afianzar con ello la dimensión social de sus políticas orientadas a potenciar la sociedad del conocimiento. La reducción del abandono escolar prematuro, de tal modo que los sistemas escolares incluyan a todo el mundo hasta el final de la edad secundaria, llegó a ser uno de sus principales propósitos. Pero unos años después, aquellos gobiernos habían perdido sendas elecciones en Alemania y Francia, por lo que la primera revisión de la Agenda de Lisboa alteró el orden de los factores, primando otra meta educativa más bien relacionada con la competitividad, esto es, la proporción de jóvenes de cada cohorte que obtenía un título universitario (GORNITZKA, 2005, 2006). Puesto que la responsabilidad se reparte entre la Comisión Europea y los gobiernos de los estados miembros, la sociedad civil interviene en el MAC expresando las preferencias generales en las elecciones, recordando la importancia de las metas que más le interesan, criticando a los gobiernos rezagados en los datos que Eurostat hace públicos, participando en las comisiones a que se invitan algunos de sus representantes en Bruselas y, en ocasiones, organizando campañas y movilizaciones en las capitales de los estados miembros y en Bruselas. Todo ello contribuye a definir un marco cognitivo común, arraigado en los dominios del estado y de la sociedad civil, que se ha denominado “europeización” (RADAELLI, 2007).

Pero el elenco de actores políticos se ha ampliado recientemente con la formación de una alianza estratégica entre la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que afecta muy especialmente a la política educativa comunitaria. La UE se ha aproximado a esta colaboración a fin de obtener herramientas para desplegar su propia política en un área donde sus responsabilidades no son explícitas. La OCDE ha participado con el fin de dar publicidad y legitimidad a su base de conocimiento experto, sustentada por sus datos y diagnósticos elaborados a partir de fuentes tan sistemáticas como los exámenes del *Programme for International Student Assessment* (Pisa), en el que por cierto participa la mayor parte de la Unión. El producto de esta cooperación ha sido una forma de “gobierno a través de los números”, caracterizado por una indefinición del objetivo general pero por una enorme influencia del sistema de observación y seguimiento,

que precisamente alimenta los indicadores del MAC con los datos de la OCDE. En varios países, aunque no en todos, este marco político se asocia con la idea de que las escuelas deben competir en el mercado; y en general, el MAC ha generado un mercado de consultoría especializada en la política educativa, al que los gobiernos de todos los niveles acuden para buscar asesoramiento (GREK et al., 2009; OZGA, 2009; OZGA; SEGERHOLM; SIMOLA, 2011).

Aunque es difícil formular conclusiones generales sobre las repercusiones de estos planes europeos en la política dirimida por debajo de la escala estatal, algunas observaciones empiezan a mostrar ciertos efectos. Por ejemplo, mientras que en Finlandia han dado argumentos a los partidarios de la descentralización hacia los municipios, en Inglaterra han hecho lo propio con los partidarios de limitar las competencias educativas de las autoridades locales (GREK et al., 2009). En otras palabras, el marco estratégico europeo merece lecturas dispares en contextos políticos diferentes. De otra parte, algunos gobiernos de estados miembros de tamaño medio, como Austria y los Países Bajos, optaron por desplegar su propio plan estratégico, con implicaciones educativas, en paralelo a la duración de la Agenda de Lisboa (GORNITZKA, 2005, 2006). A su vez, varias minorías nacionales también aprovecharon la oportunidad para afirmar su diferencia política, promoviendo sus propios planes, análogos a los europeos, aunque los estados miembros en los que se encuentran ubicadas no habían seguido esta línea. Se trata de Cataluña (ENGEL, 2008), Flandes (SIMONS, 2007) y Escocia (ARNOTT; OZGA, 2010).

La Comisión ha organizado un sistema de revisión por pares de los programas puestos en práctica en varios ámbitos, muchos de ellos relacionados con la educación (LANGE; ALEXIADOU, 2010). La investigación sobre esta iniciativa ha puesto de relieve la intrincada diversidad de procesos de difusión de las medidas. En realidad, a pesar de la coincidencia en las metas finales y del avance de la “europeización” cognitiva, lo cierto es que las formas de aprendizaje observadas en varias de estas comisiones son muy dispares. Mientras que unas han subrayado la relevancia de un modelo, con un sesgo casi imperialista, otras han basado la evaluación en la necesidad de alcanzar el umbral, otras han activado simplemente unas formas muy superficiales de aprendizaje institucional, y sólo unas pocas han generado nuevas formas de cooperación internacional a partir de este sistema de revisión.

Esta debilidad de la difusión de políticas contrasta con el esfuerzo por definir una verdadera “ontología” de los planes estratégicos. A partir de su misión de constituir una región mundial competitiva y cohesionada a un mismo tiempo, la Agenda de Lisboa en última instancia vino a reducirse a una “ontología” común, en vez de una serie de políticas sustantivas comunes (DALE, 2009). La Estrategia 2020 hace aun mayor hincapié en este aspecto al presentarse como una iniciativa

que debe activar las sinergias entre el “crecimiento inteligente”, “el crecimiento inclusivo” y el “crecimiento sostenible” (EUROPEAN COMMISSION, 2010).

En conclusión, en el tablero político de la “europeización” intervienen los gobiernos de los Estados miembros, la OCDE, la misma UE, algunos gobiernos sub-estatales y, de un modo relativamente indirecto, la sociedad civil. Puesto que este proceso representa el ejemplo más desarrollado hoy en día de integración regional internacional, conviene reparar en el carácter mixto de las instituciones resultantes, análogas a un organismo internacional en unos aspectos y a una federación (*lato sensu*) en otros. Dentro de este diseño institucional, las principales decisiones se toman a través de interacciones continuas entre los gobiernos estatales y la Unión, de tal modo que la sociedad civil y los gobiernos sub-estatales juegan un papel secundario. La educación ha entrado en este terreno a través del MAC, el cual fija unos objetivos comunes para que cada estado miembro los alcance a su manera dentro del plazo de una década. Pero la primera edición de este método ha arrojado un balance insuficiente que paradójicamente no ha provocado un amplio debate, con implicación de la sociedad civil, sino que simplemente ha servido como prolegómeno para relanzar una estrategia muy parecida para la década siguiente. Los analistas subrayan tanto el carácter cognitivo y simbólico del proceso, antes que institucional, como la centralidad de la “ontología” asociada al MAC, la cual en esencia confía en activar unas eventuales sinergias entre las facetas económica y social, a través de una batería de indicadores referidos a varias políticas públicas. Por tanto, la escala europea de decisión influye en mayor grado que antes en las políticas educativas, pero esta influencia depende mucho más de alcanzar umbrales estadísticos y de activar simultáneamente los resortes de la competitividad y de la cohesión social que de una línea de actuación propugnada expresamente por una autoridad oficial. En el espacio educativo del proceso de regionalización europea, por tanto, se ha entablado una interacción política determinante entre los gobiernos, la Comisión y, en menor medida, la OCDE, que empieza a influir tanto en los estados miembros como en los gobiernos sub-estatales.

La Educación para Todos, las Metas Educativas de la OEI y el *Plano Nacional de Educação* de Brasil

Desde 1990 los gobiernos del mundo se han comprometido con el Programa de la Educación para Todos (EPT). Aunque en su primera década de vigencia apenas alcanzó los objetivos esperados, en 2000 fue relanzado con el horizonte de 2015. Un consorcio de donantes internacionales se encarga de su dirección, pero la sede de sus equipos de coordinación y de seguimiento se encuentra en el edificio de Unesco en París. En esencia, su operación consiste en mejorar la protección y la

educación integrales de la primera infancia, velar para que todos los niños y niñas accedan a una enseñanza primaria gratuita obligatoria, y la terminen, trabajar para que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de todas las personas jóvenes y adultas, aumentar el número de personas adultas alfabetizadas en un 50%, en particular las mujeres, lograr la igualdad entre géneros en enseñanza primaria y secundaria, y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación (UNESCO, 2012). En el mismo año 2000, un grupo de ONGs internacionales constituyeron la Campaña Mundial por la Educación (CME), la cual actúa desde entonces para asegurar que los objetivos de la EPT se cumplen satisfactoriamente. Para ello ha lanzado campañas de todo tipo que inciden tanto en la sensibilización de la opinión pública como en la denuncia de la dejadez de algunos donantes y gobiernos, o también en la recaudación de fondos. A su vez, ha pedido fondos a donantes bilaterales y multilaterales para incentivar la formación de coaliciones nacionales de la sociedad civil en los países más pobres (CME, 2009). Como la Agenda de Lisboa de la UE, esta iniciativa contribuyó en buena parte a la construcción retórica de un mundo comparable, ya que con ella todos los gobiernos se acabaron reflejando en una misma batería de indicadores estadísticos, destinados a medir el avance hacia los objetivos. Pero a diferencia de la UE, la presencia de la sociedad civil es mucho más explícita en el Programa de la Educación para Todos. Si aquella rinde cuentas en los parlamentos de variado tipo, ésta tiene que someterse a la publicidad de los resultados e informes y a las eventuales críticas de los donantes, ONGs y redes de activistas.

Sin duda, la Educación para Todos es un reto irrenunciable para los países de menor desarrollo humano, normalmente situados en África Subsahariana y en Asia Meridional. Pero sus objetivos también interpelan a los países intermedios, como la mayoría de América Latina, cuyo desarrollo humano medio es sustancialmente mejor, pero cuyas desigualdades internas representan un perjuicio también notable para amplios grupos sociales. Al mismo tiempo que los gobiernos latinoamericanos se enfrentaban a este doble desafío del desarrollo y de las desigualdades educativas, tres iniciativas distintas han lanzado proyectos educativos para avanzar hacia la integración continental a partir de una política educativa. La primera ha sido la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA, 2011), que de momento se ha centrado en la erradicación del analfabetismo y en la coordinación universitaria. La segunda ha sido el Preal o Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009), sufragado por la cooperación internacional norteamericana y el Banco Mundial, que publica periódicamente informes de seguimiento de su propia batería de indicadores de desempeño educativo. La tercera ha sido el plan de las Metas Educativas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), apoyada por la cooperación internacional española y portuguesa, que ha fijado unos objetivos comunes para 2021, cuando todos

los gobiernos participantes, además de los objetivos de la EPT, deberían haber conseguido un aumento sustancial de la escolarización y graduación en las enseñanzas secundaria, técnico-profesional y universitaria, y una mejoría de la inversión, así como deberían haber constituido un espacio académico regional.

La simple descripción de las tres iniciativas pone de manifiesto que todas ellas impulsan un desarrollo educativo más amplio que los objetivos de la Educación para Todos. Pero se ha establecido una alianza especialmente estrecha entre la Unesco y la OEI con el fin de articular sus respectivos planes estratégicos. Su coincidencia radica en buena parte en la elaboración de una misma “ontología” para diagnosticar las necesidades que recomiendan sus programas educativos y concretar el potencial para lograr los objetivos. En particular, la Unesco confía en que la sinergia entre la enseñanza infantil y primaria sea más efectiva que la actuación exclusivamente centrada en la enseñanza primaria que orientó el programa entre 1990 y 2000 (EFA GLOBAL MONITORING REPORT, 2007, 2010). A su vez, la OEI extiende esta hipótesis hasta el punto de esperar posibles sinergias entre las enseñanzas primaria y secundaria, y confía en que las políticas económicas y sociales contribuyan a la educación (OEI, 2010). Estas dos perspectivas difieren de la “ontología” que inspira los informes del Preal, puesto que en éstos la principal atribución causal de los eventuales progresos se dirige mucho más directamente a la claridad de los objetivos y a la efectividad de las escuelas (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009).

En Brasil, la elaboración del *Plano Nacional de Educação* (PNE) ha reunido una alianza política en la que participan, con varios matices, los gobiernos provinciales (*estaduales*) y locales, el principal sindicato docente, la *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* (coalición nacional de la CME), y la campaña *Todos Pela Educação* (TPE), promovida por un grupo de empresas con vocación de responsabilidad social corporativa, y asociada con el Preal. Este acuerdo no disimula tensiones entre el gobierno federal y el sindicato, de un lado, y varios gobiernos provinciales, de otro, por la menor o mayor vinculación del salario docente con el rendimiento del alumnado, ni entre el sindicato y la campaña TPE por este mismo motivo y otros derivados de concepciones contrapuestas de la educación. Sin embargo, tanto en los documentos finales de la serie de convenciones consultivas sobre el PNE (CONAE, 2010) como en la formulación del mismo PNE (BRASIL, 2010), se observan notables coincidencias con la “ontología” de los programas de la Unesco y de la OEI. Si cabe, incluso parece que el *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2008), que en varios aspectos sirvió de prueba piloto del PNE entre 2007 y 2010, anunció una extensión de la hipótesis de las sinergias macro-estructurales también recogida en las convenciones consultivas (CONAE, 2010). Así pues, la Unesco espera activar sinergias entre las enseñanzas infantil y primaria, la OEI confía en hacer lo mismo entre las enseñanzas obligatorias y post-obligatorias, y los promotores de los planes brasileños, además

de éstas, confían en activar otras sinergias entre la educación, la política social y la reforma fiscal.

La experiencia latinoamericana y su expresión brasileña ilustran dos parecidos importantes con la experiencia europea. El primero es la colaboración de Unesco-OEI y de UE-OCDE en ambas orillas del Atlántico. La segunda radica en las implicaciones para los gobiernos sub-estatales. En Brasil, la discrepancia entre algunos estados y la Federación revela que en esta escala de decisión también tienen lugar unos procesos políticos, tanto por lo que respecta al mencionado conflicto del salario docente como a la aplicación de sus propios planes educativos por parte de estados tan poderosos como São Paulo (OECD, 2010) y Minas Gerais (SEDUC, 2012). Asimismo, en la esfera local el plan educativo federal ha abierto nuevos espacios para la participación de la sociedad civil en la regulación educativa (ARRETCHE, 2010; RAMOS; GIORGI, 2011).

En resumen, en América Latina se están desarrollando varias estrategias educativas de integración regional, dirigidas desde todas las escalas geográficas de decisión política, la mayor parte de las cuales converge en una misma "ontología" de los planes estratégicos educativos multinacionales. La iniciativa mundial liderada por Unesco viene a confluir con la iniciativa regional promovida por la OEI, y a su vez, ambas han hecho sus aportaciones a una iniciativa nacional tan importante en la región como son los planes federales de Brasil. En este caso, puede observarse cómo este juego de fuerzas políticas que operan en el nivel global, regional y estatal también provoca reacciones relevantes por debajo de éste, en las relaciones con los estados provinciales y con los municipios. Además, la alineación de las alianzas entre la sociedad civil y los organismos internacionales o los gobiernos también presenta analogías. De una parte, los representantes de la CME colaboran con la EPT en el conjunto del mundo, dialogan con la OEI en América Latina, y han apoyado varios puntos de las convenciones consultivas y del plan federal en Brasil. De otro, el Preal ha inspirado también a la campaña TPE en Brasil, entre otras razones, porque ambos confían mucho más en la efectividad de las escuelas singulares que los otros actores políticos. Volviendo al caso de Brasil, la intensa actividad entablada en todas las escalas de decisión en lo que afecta a este país tiene un cierto correlato en la coincidencia de la Unesco, la OEI, el PDE y el PNE en "ontologías" similares de los planes estratégicos educativos, mediante los cuales se coordinan varios gobiernos de distintos estados, o de estados provinciales y de municipios dentro de la federación. En Brasil, dichas "ontologías" parten del supuesto de que las medidas de estos planes pueden generar nuevas sinergias entre los subsectores de la educación, así como entre ésta y otras políticas públicas. Esta idea contrasta con una creencia común en los años noventa, a saber: que bastaba con una acción pública sobre la enseñanza primaria para desencadenar los resortes del desarrollo educativo.

Escalas, estrategias y conocimiento

Esta comparación de tres casos de políticas educativas internacionales permite subrayar algunas conclusiones generales que he ido argumentando a medida que exponía las distintas situaciones. En general, las políticas de elección escolar, la “europeización” educativa y la competencia entre proyectos educativos de integración latinoamericana ponen de manifiesto la madeja de niveles de decisión política que hoy en día gravitan sobre la educación. El Banco Mundial y la Unesco son actores políticos globales con orientaciones opuestas en varios sentidos, si bien coinciden en algunos puntos como el apoyo al programa EPT. Pero la recomendación de fomentar las alianzas público-privadas, crucial para el Banco, apenas recibe una atención parcial en algunos informes de seguimiento de la EPT. Las decisiones tomadas a escala estatal continúan siendo muy relevantes en la política educativa, no sólo porque han determinado efectos de trayectoria a medio plazo, como los regímenes de elección escolar en varios países, sino también porque han influido en los procesos de regionalización. Pero estos procesos de formación de nuevas regiones mundiales han adquirido un nuevo protagonismo en las últimas décadas, sobre todo en Europa y América Latina. Este juego “pluriescalar” de las fuerzas políticas que dan forma al mandato oficial dirigido a las escuelas, por último, provoca consecuencias de tipo distinto, pero visibles, en la laxitud municipal con las escuelas subvencionadas, la discrepancia de proyectos nacionales dentro de estados miembros de la Unión Europea, y el surgimiento de tensiones o la apertura de oportunidades para la participación dentro de la Federación Brasileña.

Estos regímenes institucionales establecen las regulaciones que inciden en la educación a partir de intereses y preocupaciones arraigados en los dominios estatal, mercantil, asociativo y doméstico de la actividad social. Al menos, los estudios de caso anteriores han puesto de relieve que los gobiernos actúan sobre los organismos internacionales, que éstos ejercen una creciente influencia sobre la actividad de aquellos gobiernos que los impulsan, y que la sociedad civil interviene en varios niveles de gobierno, a saber: las autoridades electas de cada estado, las organizaciones supra-estatales y las instancias provinciales y locales. En los entresijos de estas esferas se abren mercados en los que las escuelas compiten y también aparecen nuevas empresas especializadas en servicios educativos especializados.

Finalmente, los tres casos han mostrado hasta qué punto las políticas educativas internacionales se asocian con creencias causales sobre sus posibles efectos. Este ejercicio de comparación ha detectado el supuesto de que la mayor confianza en las alianzas público-privadas favorece el rendimiento escolar, que alimentan las propuestas del Banco Mundial y la campaña *Todos pela Educação* en Brasil. Este tipo de conocimiento se apoya en una lectura optimista de los estudios econométricos

sobre los eventuales beneficios de la competición entre escuelas (PATRINOS et al., 2009). La Unión Europea sostiene que el crecimiento económico y la cohesión social, entendidos ambos en unos términos muy genéricos, producen efectos beneficiosos recíprocos. La Unesco, la OEI y el gobierno de Brasil confían en que los progresos en los niveles inferiores y superiores del sistema educativo se refuerzan a corto plazo, y en que unas determinadas reformas sociales y fiscales contribuyan a una educación más inclusiva. Los informes mundiales de seguimiento notaron un avance en los años inmediatamente posteriores al lanzamiento de la Educación para Todos en 2000 (EFA GLOBAL MONITORING REPORT, 2007, 2010), y a fines de la presente década los promotores de las Metas Educativas y el PNE esperan observar algunos progresos, todavía más decididos (SITEAL, 2009; BRASIL, 2012; OEI, 2012).

En conclusión, estos tres estudios de caso reflejan la complejidad de las interacciones políticas que alumbran las decisiones acerca de la educación. Sobre este punto no se puede insistir más. Estos regímenes internacionales llevan aparejadas unas “ontologías” específicas de los programas puestos en práctica en los distintos niveles de gobierno. Una última observación tiene que reparar en la diversidad metodológica de las evaluaciones esperadas. Mientras que el Banco Mundial confía en investigaciones cuasi-experimentales del efecto de la escuela privada comparada con la escuela pública, entendida ésta como el grupo de control, la UE y la OEI han apostado por que sus baterías de indicadores registren tendencias positivas en la dirección esperada. Por tanto, a medio plazo será preciso elaborar una síntesis de los logros y de los tropiezos de estas iniciativas en una escala geográfica muy amplia. Este ejercicio aportará contribuciones relevantes para la evaluación y al mismo tiempo generará hallazgos importantes para la investigación básica (PAWSON, 2006).

Referencias

ALBA (Bolivarian Alternative for the Peoples of America). Website. 2011.

ALEGRE, M.A.; FERRER, G. School regimes and education equality: some insights based on Pisa 2006. *British Educational Research Journal*, London, v. 36, n. 3, p. 433-462, 2010.

ARNOT, M. “Gendered Citizenry”: new feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, London, v. 23, n. 3, p. 275-295, 1997.

ARNOTT, M.; OZGA, J. Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Abingdon, v. 31, n. 3, p. 335-350, 2010.

ARRETCHE, M. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 587-620, 2010.

BALL, S.J. The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management, Administration and Leadership*, v. 36, n. 2, p. 185-199, 2008.

BONAL, X. Plus ça change... The World Bank education policy and the Post-Washington Consensus. *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, p. 3-21, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Ideb - resultados e metas*. Brasília, DF: MEC/INEP, [s.d.]. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Informe 2009*. Disponível em: <<http://www.campaignforeducation.org/>>. Acesso em: 4 maio 2012.

CARNOY, M. *Globalization and educational reform*. Paris: Unesco; IIEP, 1999.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação*. Brasília, DF: MEC, 2010.

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, Oxford, v. 41, n. 2, p. 117-149, 2005.

DALE, R. Contexts, constraints and resources in the development of European education space and European education policy. In: DALE, R.; ROBERTSON, S. (ed.). *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books, 2009.

DOUGHERTY, H. Connecticut shopping for schools: how public education and private housing shaped suburban. *Journal of Urban History*, Beverly Hills, v. 38, n. 2, p. 205-224, 2012.

EDWARDS, T.; FITZ, J.; WHITTY, G. *The State and private education: an evaluation of the Assisted Places Scheme*. Lewes: Falmer, 1989.

EFA GLOBAL MONITORING REPORT TEAM. *Education for all strong foundations: early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2007.

EFA GLOBAL MONITORING REPORT TEAM. *Reaching the marginalized*. Paris: Unesco, 2010.

ENGEL, L.C. Breaking the centre-periphery mould: exploring globalisation and educational governance in Catalonia. *Globalisation, Societies and Education*, New York, v. 6, n. 3, p. 265-279, 2008.

EUROPEAN COMMISSION. *EUROPE 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission, 2010. 35p.

FELOUZIS, G.; LIOT, G.; PERROTON, L. *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Seuil, 2005.

FRIEDMAN, M. The role of government in education. In: SOLOW, R. (Ed.). *Economics and the public interest*. New Jersey: Rutgers University, 1955.

FUCHS, T.; WÖßMANN, L. What accounts for international differences in student performance?: a re-examination using Pisa data. *Empirical Economics*, Heidelberg, v. 32, p. 433-464, 2007.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E. La subvención escolar preferencial: ¿remedio para la equidad? *Revista Mensaje*, Santiago, p. 1-6, mar./abr. 2006.

GLENN, C.L. *Choice of school in six nations: France, Netherlands, Belgium, Britain, Canada, West Germany*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 1989.

GORNITZKA, Å. *Coordinating policies for a "Europe of knowledge": emerging practices of the "Open Method of Coordination" in education and research*. Oslo: Arena Centre for European Studies, 2005. (Working Papers, n. 16).

GORNITZKA, Å. *The Open Method of Coordination as practice: a watershed in European education policy?* Oslo: Arena Centre for European Studies, 2006. (Working Papers, n. 16).

GREEN, A. Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, London, v. 14, n. 1, p. 55-71, 1999.

GREK, S. et al. National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, Oxford, v. 45, n. 1, p. 5-21, 2009.

GRUGEL, J. New regionalism and modes of governance: comparing US and EU strategies in Latin America. *European Journal of International Relations*, London, v. 10, n. 4, p. 603-626, 2004.

HANNUM, E.; BUCHMANN, C. Global educational expansion and socio-economic development: an assessment of findings from the social sciences. *World Development*, Oxford, v. 33, n. 3, p. 333-354, 2005.

HATTON, E. Equality, class and power. *British Journal of Sociology of Education*, London, v. 6, p. 255-272, 1985.

HELD, D.; MCGREW, A. *Globalization theory: approaches and controversies*. Hoboken: Wiley, 2007.

LANGE, B.; ALEXIADOU, N. Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*, London, v. 25, n. 4, p. 443-463, 2010.

MANN, M. A history of power from the beginning to A.D. 1760. In: MANN, M. *The sources of social power*. New York: Cambridge University, 1986. v. 1.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). *Melhoria da Educação Básica: programas e ações de governo*. Belo Horizonte: SEDUC, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>

MUNDY, K. Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, v. 19, n. 9, p. 27-52, 1999.

NYE, J. Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Washington, DC, v. 616, p. 94-109, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Pisa 2009 results: learning trends; changes in student performance since 2000*. Paris: OECD, 2010. v. 5.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios; documento final*. Madrid: OEI; Cepal, 2010.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 2012.

OZGA, J.S. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, London, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

OZGA, J.S.; SEGERHOLM, C.H.; SIMOLA, H. The governance turn. In: OZGA, J.S. et al. (Ed.). *Fabricating quality in education: data and governance in Europe*. London; New York: Routledge, 2011. p. 85-95.

PATRINOS, H.A.; BARRERA, F.; GUAQUETA, J. *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington, DC: World Bank, 2009.

PAWSON, R. *Evidence-based policy: a realist perspective*. London: Sage, 2006.

PÉPIN, L. Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, Oxford, v. 46, n. 1, p. 25-35, 2011.

PIERSON, P. The path to European integration: a historical institutionalist analysis. *Comparative Political Studies*, Beverly Hills, v. 29, p. 123-163, 1996.

POUPEAU, F.; FRANÇOIS, J.-C.; COURATIER, E. Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, London, v. 22, n. 1, p. 31-47, 2007.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE (PREAL); FUNDAÇÃO LEMANN. Saindo da inércia? *Boletim da Educação no Brasil*, Washington, DC, 2009.

RADAELLI, C. Whither better regulation for the Lisbon agenda? *Journal of European Public Policy*, v. 14, n. 2, p. 190-207, 2007.

RAMBLA, X. L'alchimie des aspirations éducatives: la confiance dans les mérites scolaires en Espagne. *Regards Sociologiques*, v. 31, p. 17-34, 2006.

RAMBLA, X.; VALIENTE, O.; FRÍAS, C. The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy*, London, v. 26, n. 3, p. 431-437, 2011.

RAMOS, R.C.; GIORGI, C.A. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, 2011.

ROBERTSON, S. "Spatialising" the Sociology of Education: stand-points, entry-points, vantage-points. In: BALL, S.; APPLE, M.; GANDIN, L. (Ed.). *Handbook of Sociology of Education*. London; New York: Routledge, 2009.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In: RESNIK, J. (Ed.). *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense, 2008. p. 19-32.

ROBERTSON, S. et al. *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

SANTOS, B.S.; RODRÍGUEZ-GARAVITO, C. *Law and globalization from below: towards a cosmopolitan legality*. Cambridge: Cambridge University, 2005.

SASSEN, S. *Territory, authority, rights. from medieval to global assemblages*. Princeton: Princeton University, 2006.

SIMONS, M. "To be informed": understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, London, v. 22, n. 5, p. 531-548, 2007.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). *Primera infancia en América Latina: la situación actual y respuestas desde el estado; informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco; OEI, 2009.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Ed.). *Policy borrowing and lending in education*. London; New York: Routledge, 2012. p. 3-18.

UNESCO. *Educación para todos*. París, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>

VERGER, A.; NOVELLI, M. Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education: a comparative perspective. In: VERGER, A.; NOVELLI, M. (Ed.). *Campaigning for "Education for All": histories, strategies and outcomes of transnational advocacy coalitions in education*. Rotterdam: Sense, 2011. p. 157-173.

WALBY, S. *Globalization and inequalities: complexity and contested modernities*. London: Sage, 2009.

WALDOW, F. Standardisation and legitimacy: two central concepts on educational borrowing and lending. In: STEINER-KHAMSI, G. WALDOW, F. (Ed.). *Policy borrowing and lending in education*. London; New York: Routledge, 2012. p. 411-427.

WEBER, M. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Recebido em 30 de maio de 2013.

Aprovado em 16 de julho de 2013.

