



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

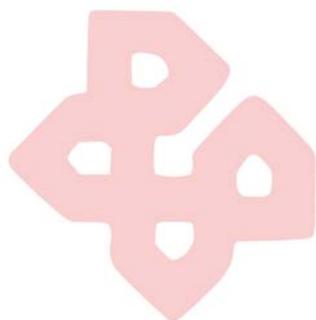
Fecha de recepción 17/05/2009

Fecha de aceptación 18/08/2009

FIRMAS INVITADAS

ARMONIZAR EL GLOBO EDUCATIVO. POLÍTICA MUNDIAL, RASGOS CULTURALES Y LOS DESAFÍOS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Harmonizing the Educational Globe. World polity, cultural features,
and the challenges to educational research*



Daniel Tröhler
Universidad de Luxemburgo
Campus Walferdange
E-mail: daniel.troehler@uni.lu

Resumen:

Estamos inmersos en un proceso de armonización del globo educativo, en una política educativa mundial. PISA representa su más distinguido instrumento. Esta nueva gobernación mundial tiene sus raíces en el medio cultural del contexto de la Guerra Fría. El fracaso de las iniciativas educativas condujo a un nuevo modelo de gobernación en el cual se estandarizaron los exámenes a gran escala surgidos como el instrumento principal en la gobernación educativa, como PISA. Mi tesis, como conclusión es que precisamente porque la idea de gobernación global está arraigada en una cultura específica, los instrumentos desarrollados corren el riesgo de afectar sólo a estructuras formales en otras culturas. Cerraré mi presentación preguntando qué desafíos esperan a la investigación en educación ante estos acontecimientos.

¹ Conferencia inaugural en la Universidad de Luxemburgo, Campus de Limpertsberg, 17 Febrero, 2009; corregida y reelaborada por el autor para su publicación en castellano en *Profesorado*. Agradezco a Tom Popkewitz y a Gert Biesta por sus útiles comentarios

Palabras clave: PISA, gobernanación global, control de resultados, cultura de test, investigación educativa.

Abstract:

We are immersed in a process of harmonization of the educational globe, in a “world polity”. PISA represents its most distinguished instrument. This new global governance has its roots in a specific cultural milieu in the time of the Cold War. The failure of the educational initiatives led to a new governance model in which standardized large-scale testing emerged as the chief instrument in educational governance, such as PISA. My concluding thesis is that precisely because the idea of global governance is rooted in a specific culture, its developed instruments run the risk of affecting only formal structures in other cultures. I will close my presentation by asking what challenges awaits research in education in the face of these developments.

Key words: PISA, Global governance, Output steering, Culture of testing, educational research.

En las dos o tres décadas pasadas hemos sido testigos del proceso de asimilación mundial de los diferentes sistemas educativos nacionales. Este proceso ha sido promovido por organizaciones internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional invirtiendo millones de dólares en los sistemas escolares de los países más pobres para que sean puestas en práctica las estructuras de organización y los sistemas de gobernanación que demostraron ser acertados en los países ricos.

Los efectos de esta gobernanación global son bastante tangibles. Los sociólogos describen este proceso como la “institucionalización mundial de la educación” (Meyer y Ramírez, 2000) con ideas estandarizadas sobre las estructuras de organización, la educación obligatoria, los planes de estudios, y los profesores formados profesionalmente que dan como resultado un “política educativa mundial” (Meyer, Boli, y Thomas, 1994).

Estos acontecimientos han dado lugar a la crítica. Algunos críticos acusan a los que diseñan las políticas educativas de ser las marionetas de cuerda de la economía global, reduciendo los estudiantes a los resultados medibles. Otros críticos han argumentado que, en cualquier caso, la diseminación global de ideales, objetivos y medios se limita sólo a estructuras formales —en otras palabras, a dimensiones políticas— y apenas a efectuar las actividades internas de la educación, como por ejemplo la enseñanza en el aula (Meyer y Serbal, 1977; Meyer y Serbal, 1978; Meyer y Ramírez, 2000). Los mismos críticos también han indicado el hecho que esta forma de globalización debe ser entendida como una extensión de las ideas occidentales más que un acuerdo general global entre compañeros iguales —las ideas que eran acertadas sólo porque fueron promovidas por el dinero proporcionado por diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y la nueva burocracia internacional educativa como la UNESCO o la UNICEF (Chabbott, 2003).

Lo que está siendo criticado aquí a escala global bien puede ser aplicado en el mismo occidente. Los sistemas occidentales en ningún caso son armónicos, pero ellos, también, están en el camino. Es suficiente mencionar el Proceso de Bolonia, que apunta a la creación de un Área de Enseñanza Superior Europea armonizada para el 2010, y tentativas similares sobre niveles inferiores de la escuela en países independiente con estructuras descentralizadas¹. Mientras que a escala global el Banco Mundial y otras organizaciones

¹ Países con políticas educativas descentralizadas, como Alemania o Suiza, están intentando armonizar la enseñanza primaria a través de instituciones específicas tales como La Conferencia de Ministerios de Cultura Alemanes (Kultusministerkonferenz) y la Conferencia Suiza de Ministerios Cantonales de Educación (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren).

internacionales son los promotores de la política mundial, para la esfera occidental lo es la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa (*International Association for Educational Assessment*, IAEA) y, sobre todo, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la OCDE, en particular con su instrumento comparativo de evaluación, el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, conocido como PISA.

Estoy interesado en este proceso de armonización y en sus limitaciones asumidas a estructuras formales educativas y, a la inversa, en su poca capacidad de tener los efectos a los que se aspiran: a mejorar la educación formal y, así, mejorar la calidad de la escuela. Dentro de los límites de esta presentación, me centraré sólo en el mundo occidental y en su instrumento más distinguido, PISA. Mi tesis general es que los motivos de la nueva gobernación global educativa están arraigados en un entorno cultural específico en el tiempo de la guerra fría, con más precisión a finales de los años 1950, dirigiéndose a un mundo armonioso. Mi tesis más específica es que una serie de fracasos en el logro de este globo armonizado condujo a reformas en la gobernación educativa, conduciendo tarde o temprano al desarrollo de instrumentos como evaluaciones a gran escala, por ejemplo PISA. Y mi tesis de conclusión es que precisamente la idea de gobernación global está arraigada en una cultura *específica*, los instrumentos desarrollados corren el riesgo de afectar sólo a estructuras formales educativas en otras culturas, en lugar de actividades internas de la “estructura educativa”. Apoyaré mis tesis en cinco pasos. Primero, analizaré algunas características de PISA como señales prominentes en la armonización del globo educativo (1). Entonces me enfocaré en la aparición de estas características en el contexto de los años 1950 y su visión de desarrollo global (2). En el tercer paso reconstruiré cómo el choque que produjo el Sputnik condujo a la “educacionalización” de esta visión global y a enfocar la agencia principal de este concepto, la OCDE (3). En el cuarto paso ilustraré cómo el fracaso de las iniciativas educativas condujo a un nuevo modelo de gobernación en el cual se estandarizaron los exámenes a gran escala surgidos como el instrumento principal en la gobernación educativa (4). Terminaré mi trabajo preguntando qué desafíos esperan a la investigación educativa ante estos acontecimientos políticos-globales, que definen la investigación fundamentalmente como proveedora de la información política necesaria(5).

1. PISA y la armonización del globo educativo

La preocupación básica de PISA es medir cómo los adultos de 15 años están preparados para enfrentar “los desafíos de la sociedad del conocimiento actual” (OCDE, 2001, p.14). Sin embargo, lo que estos “desafíos” son y lo que significa la “sociedad de conocimiento actual” no están definidos. Al menos, el lector aprende que estos desafíos asumidos podrían ser dominados satisfactoriamente con competencias específicas. Ya que sólo son evaluadas las competencias en ciencias, matemáticas y lenguas, el lector tiene que asumir que estas áreas son cruciales para hacer frente a los desafíos no identificados.

Además de la distinción entre las competencias obviamente importantes y las menos importantes, PISA hace una distinción entre el conocimiento útil e inútil. Hay conocimientos que simplemente son “aprendidos” y hay conocimientos aprendidos que pueden ser usados en la vida futura de los estudiantes (OCDE, 2001, p. 14). Una vez más, la distinción no es aclarada, pero es sin embargo crucial. Cómo PISA quiere ver “la capacidad de los jóvenes para usar sus conocimientos y habilidades para enfrentarse a situaciones de la vida real”, la atención no está dirigida a lo que los estudiantes aprenden en la escuela sobre la base de su plan de estudios y los libros de textos (p. 16). PISA pretende conocer lo que los jóvenes tienen que dominar para sus vidas en el futuro, pero al mismo tiempo descuida la cuestión de cómo los estudiantes dominan sus vidas en su propio presente, principalmente como

aprendices en la escuela. “Los exámenes que evalúan sólo el dominio del plan de estudios de la escuela pueden ofrecer una medida de la eficacia *interna* de los sistemas escolares. No revelan la eficacia de la preparación de los estudiantes para la vida después de que hayan completado su educación formal” (p. 27).

Como un diseño de investigación empírica PISA sabe que no puede desatender las experiencias de los estudiantes, aun cuando esto desatienda el contexto concreto de estas experiencias: la verdadera escuela, su plan de estudios, sus libros de textos, etc. En una construcción diferente PISA ofrece la siguiente solución a este problema: “PISA ofrece un nuevo acercamiento para considerar los resultados de la escuela, utilizando cómo sus evidencias base las experiencias de los estudiantes a través del mundo más que las del contexto cultural específico de un solo país” (p. 27). Sin embargo, la desatención del plan de estudios nacional, la organización, y los libros de textos no hacen que PISA deje de pensar en sus resultados como esenciales para las políticas educativas nacionales particulares. Sin estos resultados, dice PISA, los padres, los contribuyentes, y los políticos “carecerían de un medio para juzgar la eficacia comparativa de sus sistemas educativos” (p. 18).

Las comparaciones son siempre y están sobre el principio normativo. “Normativo” significa que los hechos están siendo relacionados con un estándar ideal o modelo. “Comparativo” significa que los diferentes hechos son relacionados con el mismo estándar ideal o modelo —los filósofos hablan sobre el *tertium comparationis* como el principio básico de comparación—. En cuanto a logros, diferentes variables como el plan de estudios, los libros de texto, las lecciones reales, la calidad de los profesores, podrían ser considerados, y desde luego es justo tener en cuenta los antecedentes familiares de los estudiantes, también. Todas estas variables que componen el *tertium comparationis* de la comparación son fundamentalmente empíricas, pero PISA no los considera en su comparación de logros. Es sólo *después* de que los resultados han sido engendrados, *después* de la comparación del logro cognoscitivo, que PISA gira su interés a algunas cuestiones empíricas como antecedentes familiares, género, o estructuras de la escuela. La pregunta es dónde se originó este *tertium comparationis* y como ganó una tan amplia legitimidad, correctamente o no. Como mencioné en la introducción, mi tesis general es que sus orígenes pueden ser encontrados en la ideología de la guerra fría de los años 1950.

2. La visión de “Un Mundo”, los expertos y la ideología de desarrollo

Después de la Segunda Guerra mundial, pocos norteamericanos dudaron de la supremacía de su nación para conducir el mundo a perpetuar la paz y el bienestar. En este contexto la noción de “Un Mundo” se hizo popular. Esto había sido usado tan pronto como en 1943 por el candidato a presidente Wendell Lewis Willkie, y esto indicó la idea de un mundo seguro y único basado en la seguridad y el bienestar de la gente común en todo el mundo, proporcionado por el liderazgo mundial estadounidense (Fousek, 2000, p. 79). Irritantemente, uno de los antiguos aliados, la Unión Soviética, había expresado ambiciones similares por su propia agenda y así se había convertido cada vez más un factor de distracción sobre la visión global de “Un Mundo” bajo el mando de los Estados Unidos.

Para abordar la agenda de los soviéticos, los principales intelectuales en los Estados Unidos construyeron una distinción importante. Etiquetaron las ambiciones comunistas de un mundo justo y unido de ciudadanos iguales como “ideológica”, mientras que la autopercepción occidental era considerada como libre de ideología. En este contexto la frase el “final de la ideología” se hizo un lema popular para reunir a intelectuales por todo el mundo contra la ofensa ideológica de la posguerra de la Unión Soviética (Gilman, 2003, p.

58). Esta misma idea regresó en 1989, a propósito, cuando Francis Fukuyama proclamó el “final de historia” después de la caída del Telón de Acero.

La auto-atribución de estar libre de ideología se deduce de la autovaloración de ser el país más desarrollado del mundo. Mirando su propia historia, había pocas dudas de que los Estados Unidos habían solucionado mucho mejor con diferencia los problemas principales de las sociedades modernas. Pero el excepcionalismo norteamericano auto-reafirmado no previno el crecimiento de la idea de que, al mismo tiempo, su ejemplo único era también universal y ejemplar. En otras palabras, los Estados Unidos era único y un modelo para otros; tenía algo que ofrecer al mundo por su propio ejemplo (Gilman, 2003, p. 63). Una expresión de este “globalismo nacionalista norteamericano” (Fousek, 2000) puede ser vista tan temprano como en 1947 por el antiguo vicepresidente de los Estados Unidos, Henry A. Wallace, diciendo: “Por una razón histórica, geográfica y económica, América lo tiene en su asimiento el proporcionar aquella gran y duradera paz que los profetas y sabios han predicado durante unos miles de años” (citado en Fousek, 2000, p. 11). El lenguaje religioso de salvación no es confuso sino más bien característico, de acuerdo con Denis Brogan, un comentarista británico de los Estados Unidos, que señaló en 1957: “La noción de ‘misión’ es mucho más amplia de lo que era; el mundo entero es la parroquia de los Estados Unidos como un gobierno y una cultura” (citado en Gilman, 2003, p. 69).

La globalización de la autopercepción americana como modelo mundial libre de ideología ha servido a muchas organizaciones internacionales como un punto de referencia indudable, precisamente porque se proclamó como universal. La palabra clave de este proyecto de milenio era el *desarrollo*. Esta noción permitió la división del mundo en tres partes: primero, los países desarrollados, como los Estados Unidos y, en grado menor, Europa Occidental; después los países poco desarrollados, los comunistas; y, por último, las antiguas colonias como los países subdesarrollados en Sur-Este de Europa, Asia, África, y Sudamérica. Mientras había poca esperanza de convencer a los líderes comunistas en la Unión Soviética o en China de la dignidad de la idea occidental del final de la ideología, los líderes norteamericanos comenzaron a estar cada vez más implicados en el desarrollo de los países subdesarrollados. El hecho de que la Unión Soviética tuviera la misma estrategia para su visión del final de la sociedad de clases causó problemas diversos que se llamó la Guerra Fría, con muchas guerras por poderes alrededor del globo.

El proyecto de desarrollar países subdesarrollados apuntaba al establecimiento de una democracia industrial basada en el modelo de los Estados Unidos. Los expertos norteamericanos aconsejaron a las autoridades locales cuando fue necesario en asuntos militares para prevenir la agitación comunista, no siempre acertadamente si pensamos en la tragedia de Vietnam². El concepto del experto como un actor clave para el desarrollo en ambos temas, doméstico e internacional, desafió la tradición democrática de los Estados Unidos que tradicionalmente fue caracterizado por su arraigo. El atractivo del experto como una figura líder originada de la percepción de un mundo complejo creciente y la fe decreciente en los regímenes populares; la Alemania nazi y la Unión Soviética fueron vistas como las posibles degeneraciones de los gobiernos demasiado populares. En este entendimiento contrastado, la democracia trabaja esencialmente como una forma de competición entre las élites por los votos, y por lo tanto la democracia se reduce a su función procesal de elección. Ni tan siquiera se buscaba una alta participación de votantes en las

² “Después de la Guerra de Corea, el programa de ayuda económica extranjera de los Estados Unidos se convirtió en parte inseparable del ejército” (Gilman, 2003, p. 44).

elecciones, lejos de eso: “La democracia es mejor, cuando la gente participa menos”, era el supuesto general de la democracia conducida por expertos en los años 1950 (citado en Gilman, 2003, p. 48).

La idea del experto acompaña la idea de que los problemas principales pueden solucionarse por medios científicos, la tecnología y la planificación racional. El impresionante desarrollo en ambos, la ciencia y la tecnología, se han percibido como el resultado de una persona libre y, de este modo, como una parte principal de la misión americana mundial³. Por lo tanto, la tecnología no era simplemente un medio técnico, sino también una señal visible del proceso universal hacia “Un Mundo”. La bomba atómica que ayudó a terminar la guerra en Japón no era más que el punto sobre la ‘i’ del sublime tecnológico en la autopercepción de los norteamericanos (Nye, 1994). Tan temprano como en 1949, el Presidente Harry S. Truman dijo: “Los Estados Unidos son preeminentes entre las naciones que desarrollan técnicas industriales y científicas. Los recursos materiales que podemos permitirnos usar para la ayuda a otros pueblos son limitados. Pero nuestros recursos imponderables en el conocimiento técnico crecen constantemente y son inagotables. [...] Una mayor producción es la llave a la prosperidad y la paz. Y la llave a una mayor producción es un uso más amplio y más vigoroso del conocimiento científico y tecnológico moderno” (citada en Gilman, 2003, p. 71). Todo pareció estar en orden básicamente para la rebelión húngara, a pesar del conflicto coreano y la situación que empeoraba en Vietnam —eso fue hasta que una pelota metálica de 23 pulgadas llamada Spútnik fuera lanzada por la Unión Soviética el 4 de octubre de 1957—. Este era el primer satélite y, respectivamente, el primer objeto hecho por el hombre, que orbitaba la tierra, y esto simbolizó la superioridad de la tecnología comunista. El choque cultural del Spútnik provocó varias reacciones inmediatas. Una fue la fundación de la Aeronáutica Nacional y la Administración Espacial (NASA) en 1958, y la otra fue la Ley de Educación para la Defensa Nacional, (NDEA), por el Congreso de los Estados Unidos ese mismo año.

3. El Spútnik y la ‘educacionalización’ del desarrollo: NDEA y la OCDE

El razonamiento de la NDEA fue así: “El Congreso por la presente encuentra y declara que la seguridad de la Nación requiere el desarrollo total de los recursos mentales y las destrezas técnicas de sus jóvenes hombres y mujeres” (NDEA, 1958, el seg. 101). Como “la defensa de esta Nación depende del dominio de técnicas modernas desarrolladas sobre principios científicos complejos”, el Congreso plantea que, los más jóvenes deberían ser educados en tres materias básicas, básicamente en “ciencias, matemáticas e idiomas extranjeros modernos y formación en tecnología” (ibíd). Con las lentillas de PISA, esta selección parece bastante normal, la única diferencia es que la NDEA promueve los idiomas extranjeros más que la lengua materna. Sin embargo, es que vale la pena recordar que, por ejemplo en el décimo octavo siglo, dos de aquellas tres asignaturas aún no eran parte del plan de estudios obligatorio de la escuela —principalmente, matemáticas y ciencias—. En contraste, las asignaturas más importantes en la educación masiva de los comienzos de los tiempos modernos, el catecismo y canciones religiosas, han desaparecido en esta selección de la misma manera como ha desaparecido la historia, esa asignatura importante en la

³ No por todas partes esta misión ha gozado de apreciación unánime, ni en el mundo Occidental. El periodista francés Jean-Jacques Servan-Schreiber atrajo una alta atención con su libro de 1967 “Le Défi Américain” (El desafío americano, 1967), acusando a EEUU de colonizar Europa por el progreso tecnológico. Fue traducido en 15 idiomas diferentes y alcanzó casi un millón de copias.

enseñanza primaria y secundaria en los siglos diecinueve y veinte. En otras palabras, lo que parece normal a través de las lentillas de PISA sólo nos parece normal porque la política educativa de la Guerra Fría es la base y el origen de PISA.

La NDEA fue una novedad en la medida en que, por primera vez en la historia estadounidense, el gobierno federal interfería en asuntos educativos en cuanto al contenido curricular específico (Sufrin, 1963, p. 3). La NDEA no solamente quiso apoyar a las autoridades locales y estatales para educar de forma general a los estudiantes; en cambio, conectó la ayuda financiera a la promoción de matemáticas, ciencias, e idiomas extranjeros. Esta interferencia es una reflexión del cambio antes mencionado hacia la democracia de la élite y la fe en los expertos. Hasta la NDEA, las cuestiones formales de la educación habían estado exclusivamente en las manos de cada estado, distrito y los Comités escolares locales, quienes fueron elegidos por el voto popular. Pero en su tentativa de cambiar la educación para combatir la amenaza nacional por los soviéticos, los expertos federales obviamente desafiaron este modelo local de control democrático. Llamaron el instrumento de esta interferencia gubernamental el “incentivo”, una noción que desde entonces ha hecho una carrera en la política educativa como otra noción que describió la legitimación de esta interferencia, la “excelencia”: “La NDEA acentúa la búsqueda de la excelencia para el individuo como la medida de defensa principal en la democracia” (Sufrin, 1963, p. 16), como dijo uno de los defensores de la NDEA. La ideología original bipartita, el desarrollo, y “Un Mundo” se había convertido en un concepto tripartito —la educación, el desarrollo y “Un Mundo” —. Y es este mismo modelo el que fue adoptado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la OCDE, para extenderlo por todo el mundo.

La OCDE fue fundada en el mismo año en que comenzó el programa NDEA para la ayuda financiera a las escuelas, en 1960. Su organización precursora había sido la Organización para Cooperación Económica Europea (OEEC), fundada el 16 de abril 1948 surgida del Plan de Mariscal para reconstruir y crear una base más fuerte para los países de Europa Occidental, y repeler - según la Doctrina del Truman⁴ - el comunismo después de la II Guerra mundial. Su primera reunión fue en 1961 en Washington, D.C. La nueva estrategia del viejo esfuerzo para desarrollar “Un Mundo” puede ser descubierta en el título de la conferencia: *Conferencia sobre la Política de Crecimiento Económico e Inversión en Educación*. Inequívocamente, el motivo político detrás de la conferencia era la Unión Soviética (OCDE, 1961, pp. 5, 18 y 21); la llave al éxito es el crecimiento económico. Como la educación estaba pensada como “una llave al crecimiento económico más rápido y más significativo” en la “Edad de ciencia” (p. 19; p. 21); el fallo de la educación causaría una economía tartamudeante y haría el proyecto de “Un Mundo” imposible⁵. Sin embargo, el

⁴ El presidente Harry Truman tuvo su Mensaje especial al Congreso sobre Grecia y Turquía - que llegó a ser finalmente la llamada Doctrina de Truman - el 12 de marzo de 1947. En este mensaje preguntó al Congreso por la ayuda financiera inmediata para Turquía y Grecia para encontrarse amenazadas por rebeldes comunistas. “Las semillas de regímenes totalitarios son alimentadas por miseria y necesidad. Ellos esparcen y crecen en la tierra mala de la pobreza y la contienda. Ellos alcanzan su pleno desarrollo cuando fenece la esperanza de un pueblo por una vida mejor. Debemos mantener esta esperanza viva. Los pueblos libres del mundo miran a nosotros para apoyar el mantenimiento de sus libertades. Si vacilamos en nuestro liderazgo, podemos poner en peligro la paz del mundo -- y pondremos en peligro seguramente el bienestar de esta Nación”. Truman tuvo éxito y pudo convencer al Congreso: ambos países obtuvieron varios centenares de millones de dólares por el gobierno de EEUU en 1947 (Truman, 1947).

⁵ Fue aclarado que los gobiernos tuvieron que invertir más dinero en la educación para hacer cumplir tanto “un nuevo nivel de cultura como la dignidad humana”, como también los aspectos esenciales de una democracia y el avance de la ciencia y la tecnología, porque “el

alcance llegó al mundo entero, no solamente a los países de la OCDE. A los ojos de los actores, los países “más avanzados” deberían ayudar “a las áreas subdesarrolladas para evaluar sus necesidades presentes y a largo plazo en materia de educación en relación con objetivos de desarrollo económicos y otros” (p. 14).

Una economía en vías de desarrollo todavía era vista como el motor principal hacia la armonización del globo, pero –para atenerse a la metáfora– con el impacto del Sputnik, se comprendió que el motor necesitaba combustible y que ese combustible eran las personas educadas. En otras palabras y dicho brevemente, el gran proyecto occidental de armonizar el mundo era educativo. Sin embargo, los actores de este cambio, en ningún caso, eran educadores, más bien al contrario. Como uno de los oradores claves en la conferencia dijo, “se puede decir que, en este contexto, la lucha por la educación es demasiado importante para ser dejada únicamente a los educadores” (OCDE, 1961, p. 35). En consecuencia la conferencia había juntado a “aquellos con responsabilidades en la política educativa y los presupuestos nacionales así como economistas profesionales y expertos” (p. 9). De los cuatro oradores principales uno era un abogado (el decano Rusk, Ministro de Asuntos Exteriores estadounidense); el segundo había recibido su grado universitario en ciencias políticas y sociales (Thorkill Kristensen, Secretario General de la OCDE), y el tercero y el cuarto eran economistas de formación (Philipp Coombs, Subsecretario estadounidense de Estado para Asuntos Educativos y Culturales, y Walter H. Heller, Consejero de los Supervisores Económicos del Presidente de los Estados Unidos).

En consecuencia, la teoría principal a la cual los miembros en la conferencia de OCDE se referían no era principalmente educativa, sino una teoría económica: la teoría del capital humano. La teoría del capital humano había sido desarrollada directamente en la estela de la consternación Spútnik y se había hecho sumamente atractiva muy rápidamente. El postulado general de la teoría del capital humano es que la educación debería ser vista no principalmente como un gasto, sino como una inversión con la perspectiva de la ventaja. En otras palabras, la educación tiene que ser vista como una inversión en los seres humanos. “Es sólo muy reciente”, dijo Theodore Schultz en 1962, “que se han emprendido los estudios de inversión humana. Todos estos estudios entran sobre la investigación empírica, en particular en una separación de las competencias adquiridas y las heredadas” en relación “con el crecimiento económico, la estructura de pago y salarios, y la distribución de ingresos personales” (Schultz, 1962, p. 8). La teoría del capital humano no está restringida al último de estos tres puntos, ya que ello tiene un alcance total. “La escolarización beneficia a muchas personas, no sólo a los alumnos. Esto beneficia a los futuros hijos de los estudiantes, que recibirán la educación informal en la casa; y esto beneficia a los vecinos, que pueden verse afectados favorablemente por los valores sociales desarrollados en los niños por la escuela y aún por la tranquilidad de la vecindad mientras la escuela está en sesión” (Weisbrod, 1962, p. 197). El alcance del rescate terrenal está aún por lograrse con una reforma principal en la percepción de los potenciales de la educación: “las escuelas puede ser vistas como las firmas que se especializan en ‘la producción’ de la educación. El establecimiento educativo, que incluye todas las escuelas, puede ser visto como una industria” (Schultz, 1963, p. 4.).

progreso económico es cada vez más dependiente del desarrollo de la educación y sobre la investigación científica” (pp. 5 y ss., mirar pp. 9 y ss., p. 19 y p. 21).

4. La reorganización de la 'educacionalización' del desarrollo: control de la producción

La receta de 1961, tanto de la NDEA como de la OCDE, era lo que llamamos hoy el "control de entrada (*input*)". La educación como inversión significaba mejorar la formación del profesor, mejorar el plan de estudios y los libros de textos en áreas específicas, y desarrollar técnicas de estudio y "máquinas de aprendizaje" (OCDE, 1961, p. 11 y s., p. 25). Decidieron que eran necesarios muchos más datos de los países individuales para planificar con detalle la innovación educativa para el desarrollo económico. "La primera importancia para la planificación educativa sana y para el desarrollo de programas de educación" era recoger "datos estadísticos excelentes en relación con los alumnos, profesores, edificios y finanzas" "de un modo internacional comparable" (la OCDE, 1961, p. 13)⁶. El concepto general era cuantitativo, no cualitativo (ibid., p. 10).

Ambas características del concepto principal de asegurar el desarrollo mejorando la educación, su entrada (*input*), y su orientación cuantitativa, fueron invertidas aproximadamente 25 años más tarde. La vuelta al control de la calidad y el enfoque de los resultados fue precedida por una nueva, costosa, y fracasada campaña norteamericana para la mejora de la educación después de 1980. Esta campaña había sido provocada por acontecimientos traumáticos a finales de los años sesenta y los años setenta del pasado siglo –el embargo de petróleo de la OPEC, la bajada en la bolsa, el desastre de la Guerra de Vietnam, el escándalo Watergate, las campañas por los derechos civiles y los disturbios de similar naturaleza, el éxito japonés y luego la industria coreana de coches, y la formación de la República islámica de Irán, explícitamente antimoderna por el Ayatolá Jomeini–. Otra vez, el estímulo antisoviético fue usado, cuando un profesor de matemáticas (Wirszup, 1981) se quejó en 1981 "del desafío soviético". El nuevo plan de estudios de matemáticas requerido a todos los estudiantes en la URSS "es superior al de cualquier otro país" y declaró que "la reciente movilización educativa soviética... plantea un desafío formidable a la seguridad nacional de los Estados Unidos" (p. 360). Basado en los datos comparativos internacionales disponibles proporcionados por organizaciones internacionales, los investigadores atestiguaron "disminución... sumamente significativa y sorprendente de la nota media" en "los logros cognoscitivos" (Lerner, 1982, p. 67; p. 69 y ss.). Había un reconocimiento soberano de que cuanto más altos eran los gastos para la educación en el lado de las entradas (*inputs*) producidas por la escolarización, ésta no afectaba necesariamente a la calidad del logro en cuanto a los resultados de la educación (p. 72)⁷. Dos informes importantes en 1983 declararon la necesidad de una reforma educativa usando el lema la "excelencia". Uno de los informes era el famoso informe federal del gobierno, "Una Nación en Peligro", por la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación (National Commission, 1983), y el otro era el informe de la Comisión de Educación de los Estados, "la Acción para la Excelencia: Un Plan Comprensivo para la Mejora de las Escuelas de nuestra Nación" (Task Force, 1983). Ambos informes comenzaban por evaluar una disminución económica de la industria estadounidense en comparación con otras industrias nacionales y se pensaba unido a la tendencia económica

⁶ Y, realmente, en los años sesenta y setenta los expertos publicaron informes nacionales sobre el desarrollo de la política educativa (para un resumen de los primeros informes, ver OCDE, 1979).

⁷ En consecuencia buscaron otras variables, que entonces fueron sumadas hasta una: " la variable de trabajo intenso" (Lerner, 1982, p. 72), un valor que mejor representó la era del conservador Reagan.

al declive en la educación⁸. El éxito de los informes era impresionante; una amplia campaña para mejorar la educación estaba en camino, millones de dólares para ser invertidos; sin embargo, los esfuerzos fracasaron en gran medida, y las esperanzas colocadas en la educación eran frustradas una vez más.

Lo que pasó en el momento del final de la Guerra Fría es intrigante y decisivo para la política educativa de hoy en el mundo. Los resultados mediocres de las tentativas de reforma no condujeron a los expertos a examinar de nuevo sus esperanzas básicas y suposiciones sobre la escuela y la educación. En cambio, buscaron nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación estimulando la influencia de los expertos. En contraste con las décadas anteriores, las estrategias no fueron dirigidas hacia el mejoramiento de la entrada (*input*) —es decir, mejorando la calidad de la enseñanza, el plan de estudios, o los libros— pero en cambio apuntaba al cambio de la estructura de gobernación de la escuela para mejorar la calidad. A los ojos de los expertos, en realidad eran los comités escolares elegidos localmente en realidad los culpables de las reformas fallidas, y no los conceptos de reforma en sí mismos.

La acusación de que los distritos y comités escolares locales eran la causa principal del fallo de las reformas significó un choque dramático entre la idea de una democracia de élite y la democracia local, o entre la pericia y el sentido común. Los expertos no vacilaron y declararon a los comités escolares locales como “los fósiles vivos de una era anterior” (Finn, 1991, p. 32). La influencia de aquellos fósiles debería ser restringida para alcanzar un nuevo equilibrio entre el gobierno estatal con sus expertos y la escuela individual para tirar de los programas de reforma mediante incentivos. Por lo tanto, se debía prestar más atención a los resultados (*outputs*) (resultados comprobados) que a las entradas (*inputs*), como antes. Los gobiernos estatales entonces servirían como agencias de supervisión y de este modo asegurarían que las directrices estatales se cumplieran⁹. En consecuencia, David Conley, director del Centro para la Política en Investigación Educativa, declara que los comités escolares servirían al gobierno estatal y a sus expertos más que a las escuelas locales, ayudando al primero a aumentar el control de las escuelas individuales, y si fallaban en esto, deberían ser ignorados por el estado (Conley, 2003, p. 146). La ideología y la estrategia de este experto era ignorar las autoridades locales, aislando las escuelas individuales para hacerlas responsables ante las autoridades centrales, que están en el fondo del programa PISA, descuidando de este modo los verdaderos contextos educativos. La noción eufemista de ese proceso se llama la autonomía de la escuela individual¹⁰.

⁸ “En los años setenta, la productividad en industrias manufactureras creció casi cuatro veces tan rápido en Japón, y dos veces tan rápido en Alemania Occidental y Francia, como en los Estados Unidos” (Task Force, 1983, p. 13). “Vivimos entre competidores decididos, instruidos, y fuertemente motivados. Competimos con ellos por la categoría internacional y los mercados, no sólo con productos, pero también con las ideas de nuestros laboratorios y talleres de la vecindad. La posición de Estados Unidos en el mundo pueda haber sido alguna vez razonablemente segura con sólo unos cuantos hombres y mujeres excepcionalmente bien formados. Ya no lo es más” (National Commission, 1983, p. 6).

⁹ Este movimiento se relaciona con el ascenso de las teorías neoclásicas en economía, desbancando al Keynesianismo y la idea del estado benefactor en los 1980. La palabra que se suele emplear para esta escuela es “neo-liberalismo” (ver Hartwich, 2009). Sin embargo, la persuasión de esta ideología, debilitada considerablemente en la crisis económica 2008/2009 cuando los gobiernos nacionales en el mundo tuvieron que apoyar a los bancos privados con miles de millones de dólares pagados por contribuyentes.

¹⁰ Para la discusión acerca de cómo este cambio hacia la escuela individual puede chocar con la idea de la democracia ver Biesta (2004).

Esta ideología de reducir la democracia local y aumentar la de los expertos centrales, por una parte, y gobernar por incentivos financieros para motivar a las escuelas individuales para obtener mejores logros, por el otro, se convirtió en la ideología principal para el *No Child Left Behind Act* (Ley “Ningún niño se quede atrás”), firmada por George W. Bush en 2001. El tratado obligaba a las escuelas a alcanzar estándares mínimos en tres de las asignaturas evaluadas: matemáticas, ciencias y lengua¹¹. El mismo esquema fue usado por la OCDE. En contraste con el gobierno federal de los Estados Unidos, el incentivo de OCDE no es monetario, pero dibuja más bien pasiones nacional (istas), como podemos detectar por ejemplo en la reacción de Alemania: “El objetivo es claro: dentro de 10 años Alemania tiene que pertenecer a los cinco países líderes en educación. Es por eso que nuestro sistema escolar tiene que atraer a nuestros niños y adolescentes a la enseñanza superior, al nivel de habilidad y capacidades sociales más altos. Es exactamente lo que pasa en Finlandia y Canadá. Estos países tienen que ser nuestro referente comparativo” (Bildungsministerium 2003, citado en Oelkers, 2004, p. 33).

5. Escolarización, la cultura de los test y el papel de la investigación educativa

La autonomía de las escuelas individuales para alcanzar estándares mínimos en algunos de los campos seleccionados definida por los expertos se ha convertido en el modelo global de la reforma escolar¹². El no considerado reconocimiento de este cambio en la política norteamericana de controlar las entradas (*inputs*) a controlar los resultados por parte de la OCDE y los expertos europeos suscita algunos interrogantes, ya que en ningún caso es la última solución. Podría ser único, pero esto en ningún caso es un modelo universal. Esto es el resultado de las ambiciones milenarias de la Guerra Fría que se convirtieron en educativas a principios de los años 1960 en un contexto en el cual el gobierno federal no tenía ningún instrumento directo para intervenir en absoluto en asuntos educativos. Para un europeo es inconcebible que un presidente norteamericano, como el hombre más poderoso del mundo, no pudiera ser capaz de imponer en cualquier escuela entre Maine y California el uso de un libro de texto específico en el aula o aumentar las horas de clase semanales por lo menos en 10 minutos. En otras palabras: el modelo norteamericano de evaluación estandarizada conducida por un experto de las escuelas autónomas, con un sistema de incentivo equivalente, sólo tiene sentido donde los expertos centrales sienten la necesidad de minar localmente a las autoridades elegidas. De ahí, que este modelo sea tan codificado culturalmente como cualquier otro. Esto es el resultado de un proceso histórico particular en un ambiente cultural específico. Que los agentes de este modelo lo proclamen como universal, y sin circunstancias concretas e ideologías, no ayuda; más bien no es más que la expresión de esta ideología muy cultural.

No es incomprensible que algunos políticos en Europa se sintieran atraídos por esta ideología como para patrocinar los proyectos de investigación correspondientes y llegar a conclusiones pertinentes, contribuyendo de este modo al régimen educativo mundial.

¹¹ Con la pequeña especificación de que los resultados post guerra fría sobre la ciencia no se tuvieron en cuenta (ver Garmoran, 2007).

¹² La noción de “modelo global de la reforma escolar” no se refiere a un solo modelo aplicado en cada país en el mundo, sino a la conformidad ideológica entre los actores globales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la UNESCO acerca de cómo debe estar organizada la educación. Los países menos expuestos a la necesidad de ayuda financiera de estos actores son, por supuesto, los que más probablemente pueden defender su idea culturalmente idiosincrásica de educación.

Rápidamente ampliaron los departamentos de Administración de la educación con la inclusión de expertos. En Zurich, por ejemplo, durante los 30 años que van entre 1973 y 2003, el número del personal fue cuadruplicado (Tröhler, 2008). Sin embargo, los creadores de políticas a menudo olvidaban que, en contraste con los Estados Unidos, ellos realmente tenían un poder de control relevante para estimular la educación en su país, encajando su sistema escolar culturalmente integrado con su idiosincrasia. Cuan profundamente eficaces son estos acuerdos culturales, instituciones y prácticas apenas evaluados hasta ahora. Esto es asombroso, para la materialización de estas culturas, un hecho que es inminente. Un estudio reciente (Overesch, 2007) examinó estas culturas comparando la política educativa finlandesa y alemana que usa métodos cuantitativos y cualitativos. Se encontró que, a pesar de la primacía del sistema finlandés, no debería ser copiado por los alemanes. ¿Por qué no? El autor dice: “El resultado más sorprendente del análisis es que: Las instituciones en términos de experiencias históricas y el carácter cultural son más importantes para el proceso de toma de decisiones que las instituciones en términos de las reglas de decisión” (Overesch, 2007, p. 256). La suposición ingenua de la ideología de la planificación según la cual, en primer lugar, hay un problema que tiene que ser, en segundo lugar, solucionado en un proceso está siendo invertida. Los problemas son resultados del desarrollo histórico de procesos de toma de decisiones, y ellos, en cambio, surgen de viejas experiencias culturales (p. 257). Por lo tanto, el autor remonta atrás el éxito del sistema finlandés, a una cultura cooperativa y no partidista en la sociedad finlandesa, que permite una política educativa pragmática. Es precisamente esta cultura la que se identifica como la razón del éxito en PISA, una cultura que se diferencia en gran medida a la cultura alemana¹³. En otras palabras, uno puede transferir estructuras formales, pero no experiencias culturales. Esto es, esta herencia histórica cultural que causa el fenómeno que los críticos, que mencioné en la introducción, describían – a saber, que la armonización global está limitada a estructuras formales y no llega a las actividades internas de la educación.

Con esto, en ningún caso abogo por el pesimismo sobre el desarrollo de la escuela. Tampoco rechazo las evaluaciones a gran escala. Mi pregunta se dirige más bien a la cuestión fundamental sobre cómo la investigación en educación es caracterizada mejor en sus instituciones tradicionales de investigación, como la Universidad, así como en otras instituciones de investigación no universitarias que promueven investigación educativa orientada hacia objetivos políticos y/o económicos. Antecedente de la existencia de estas instituciones de investigación no universitaria de investigación educativa fue excluido de los tres: las ambiciones milenarias en la Guerra Fría, su metamorfosis educativa en los años 1960, y la vuelta a la calidad y el control de los resultados tras el final de la guerra fría en 1989. Ahora a la educación la han invitado a participar en la nueva cultura de gobernación, generando datos de acuerdo con estándares y normas poco legitimados que pretenden estar aislados de la ideología y las culturas específicas de los estudiantes. Sin embargo, esta invitación de participar en la construcción de “Un Mundo” no es únicamente un acto amistoso, ya que los agentes de esta nueva gobernación no manejan la investigación educativa con guantes de niño. Obviamente molestos por la vacilación de la investigación para convertirse en el instrumento de apoyo de la nueva cultura de gobernación, la OCDE comenzó a evaluar, paradójicamente, con la ayuda de expertos internacionales muy familiarizados con la investigación universitaria, las contribuciones de la investigación educativa en las universidades a los responsables políticos de los diferentes países. En el caso de Suiza se dijo: “las entidades políticas y administrativas tienen cada vez la necesidad de

¹³ “El Bundesländer alemán tiene una forma totalmente diferente de tomar decisiones en los campos de la política. Diferentes valores, experiencias, intereses y estilos de negociación dominan la clase política, la que previene fundamentalmente un estilo consensual y pragmático de política” (Overesch, 2007, p. 267).

conclusiones científicas como una base para la toma de decisiones; ellos también definen desiderátums de investigación y comisionan proyectos de investigación y estudios específicos. Una pregunta en cuanto a esto es si las ciencias de la educación practicadas en Suiza son capaces de generar el conocimiento de gobernación requerido por los responsables de formular la política de un partido y los administradores para dirigir las cuestiones que son preocupación para los investigadores educativos” (OECD/CERI, 2006, p. 5).

El mismo conflicto se produjo en la economía y la ciencia en los comienzos de la OEEC (la predecesora de la OCDE) en 1948. Preocupados por el incremento de la ciencia para el bien de los avances tecnológicos a fin de implementar el Plan Marshall en Europa y, al mismo tiempo, para luchar contra el comunismo, se planificó un comité científico con tareas para ambos, investigación básica y aplicada en economía y tecnología. Sin embargo, los afectados políticos por la OCDE en la primera reunión rebajaron esta comisión a un “Grupo de trabajo sobre información científica y técnica”. La frustración de los expertos asistentes fue inmensa. Como informa en 2001 el entonces-miembro Alexander King, el colega sueco suplica para vivir con esta bajada para suministrar información antes que hacer investigación: “Mientras que todos lamentamos que nuestra tarea parece haberse reducido a la información científica, ¿realmente es importante? Después de todo, es la investigación la que genera información, y la industria la aplica”. Sobre la base del exactamente mismo conflicto el Ministro holandés de la educación acusó en 1963 a la política científica de la OCDE de fomentar la “prostitución de la ciencia” (Rey, 2001, p. 340; p. 343). Estos conflictos situaron al principio la dicotomía entre un experto dirigido y una investigación principalmente académica enteramente y parecen que hoy este conflicto ha alcanzado el campo de investigación educativa: La investigación experto-dirigido trata de usurpar la investigación académica mientras algunos exponentes del último parecen ser atraídos por el presunto poder político del primero.

Sea lo que sea que este conflicto traiga consigo, se hace bastante obvio que la OCDE –basada en una teoría educativa muy pobre sobre el capital humano– se aplica y contribuye a un sistema global de comunicación sobre la educación, en la cual los números son utilizados con la pretensión de cortar cualquier subjetividad o particularidad (Popkewitz, 2009). Al cumplir con estas demandas, sin embargo, la investigación académica corre el riesgo de perder su legitimidad académica: Si la investigación, a saber, sobre todo contribuye a esta comunicación sobre la educación –bastante seguro de buena fe para mejorar la calidad de la escuela–, será tanto más de ayuda para sugerir una realidad globalmente estandarizada representable por números. Sugiriendo de esta realidad estandarizada, sin embargo, o el globo armonizado, previene de forma automática de la investigación sobre las diferentes realidades idiosincrásicas empíricamente y la investigación empírica estandarizada se convierte, irónicamente, en un modo no-empírico. Pero estas realidades no existen, y están –como hemos visto aún en culturas bastante similares como Finlandia y Alemania (ambas son culturas luteranas dominantes)– caracterizadas por diferencias culturales aún en lo que se percibe como un problema, sin hablar de las soluciones. Si nos damos cuenta de la importancia cultural del regreso de la reina a un instituto norteamericano, o el papel de un cura en un contexto católico, o el hecho de que un entrenador de un equipo de fútbol de un colegio norteamericano pueda ganar tanto como 2 millones de dólares por año, entonces comenzamos a comprender que las preguntas sobre la calidad siempre están relacionadas con amplias expectativas culturales sobre el niño, el alma, el futuro ciudadano, la justicia social, y la paz. Estas realidades múltiples son productos históricos que tenemos que reconstruir para entenderlos. Este es el objetivo último de la historia educativa –la historia educativa no entendida como la historia del pasado, sino más bien como la historia de nuestro presente–. Este poder de los actores silenciosos en la política educativa, las expectativas culturales históricamente cultivadas, que afectan –directa e indirectamente– a las construcciones de la educación en sus apariciones discursivas y de organización, seguramente no han sido

consideradas lo suficiente. Hacer esto de un modo internacionalmente comparativo de forma descontextualizada y globalizada es un proyecto que, en contra de estos antecedentes, casi se sugiere. ¿Dónde, además de pequeños países como Luxemburgo, se pueden dejar de involucrar en tal proyecto?

Referencias bibliográficas

- Biesta, G.J.J. (2004). Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54 (3), 233-250.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development. International organizations and education for all*. New York: RoutledgeFalmer.
- Conley, D. T. (2003). *Who governs our schools? Changing roles and responsibilities*. New York: Teacher's College Press.
- Fousek, J. (2000). *To lead the world. American nationalism & the cultural roots of the Cold War*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Garmoran, A. (2007). School accountability, American style: dilemmas of high-stakes testing. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29 (1), 79-94.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the future. Modernization theory in Cold War America*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press
- Hartwich, O. M. (2009). Neoliberalism: The Genesis of a Political Swearword. *CIS Occasional Paper 114*, 21 May 2009. St. Leonards, Australia. (5 August 2009) www.cis.org.au/temp/op114_neoliberalism.pdf
- King, A. (2001). Scientific concerns in an economic environment: science in OEEC-OECD. *Technology in Society* 23, 337-348
- Lerner, B. (1982). American education: How are we doing? *The Public Interest*, 69, 59-82.
- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. En J. Schriewer (ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing. [Ed. cast.: La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (ed.), *La formación del discurso en educación comparada*. Barcelona: Ed. Pomares, 2002, 91-111.]
- Meyer, J. W., Boli, J., & Thomas, G. M. (1994). Ontology and rationalization in the western cultural account. En W. R. Scott & J. W. Meyer (eds.), *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism* (2nd ed.) (pp. 9-27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363. [Ed. cast.: Organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 79-103.]
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. En M. W. Meyer et al. (eds.), *Environments and organizations* (pp. 78-109). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington DC: US Department of Education.

- Overesch, A. (2007). *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Nye, D. E. (1994). *The American technological sublime*. Cambridge, MA: MIT Press.
- OCDE. (1961). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th - 20th October 1961*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (1979). *Education policies in perspective: An appraisal*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. [Ed. cast.: *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE. Ministerio de Educación, 2002; disponible en <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf>]
- OCDE/CERI. (2006). OECD/CERI Review. Educational research and development in Switzerland country background report. Aarau: Swiss Coordination Center for Research in Education (SKBF).
- Oelkers, J. (2004). Ziele der öffentlichen Bildung und die Entwicklung der Institution Schule. En St. Koch & R. Fisch (eds.), *Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen* (pp. 33-50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Popkewitz, T. (2009). *Numbers in grids of intelligibility: Making sense of how educational truth is told*. (Manuscript).
- Schultz, T. W. (1962). Reflections on investment of man. *The Journal of Political Economy*, 70, 1-8.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press. [Ed. cast.: *El valor económico de la educación*. México: Uthea, 1968.]
- Sufrin, S. C. (1963). *Administering the National Defense Education Act*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Task Force on Education for Economic Growth (1983). *Action for excellence. A comprehensive plan to improve our nation's schools*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Tröhler, D. (2008). Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. En D. Tröhler & U. Hardegger (Eds.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der Zürcher Volksschule* (pp. 55-68). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Truman, H. S. (1947). *Special message to the congress on Greece and Turkey*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=12846> (5 August 2009).
- Weisbrod, B. A. (1962). Education and investment in human capital. *The Journal of Political Economy*, 70, 106-123.
- Wirszup, I. (1981). The Soviet challenge. The new mathematics curriculum required of all students in the U.S.S.R. is superior of that of any other country. *Educational Leadership*, 38 (5), 358-360.