

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente

José Fuentes Salazar

Universidad de Chile, Santiago, Chile

*Recibido: 24 de mayo 2022 - Revisado: 10 de septiembre 2022 - Aceptado: 13 de septiembre 2022*

---

### RESUMEN


---

La transnacionalización del campo educativo chileno constituye un fenómeno ampliamente impulsado por la política educativa nacional desde el retorno a la democracia. No obstante, la especificidad analítica de este fenómeno sigue siendo una deuda intelectual en la investigación educativa: ¿Qué hay de global en el sistema educativo? ¿Qué determinaciones impone en la configuración del campo educativo chileno? Frente a estas preguntas, este artículo expone tres enfoques y conceptos claves de los estudios globales y transnacionales en educación como una guía teórica potencial para especificar el contenido del fenómeno transnacional en el terreno nacional: neoinstitucionalismo, sociologías del conflicto y recontextualismo. Se concluye que estos enfoques pueden contribuir a la superación del nacionalismo metodológico en la investigación local y a la desnaturalización de los discursos políticos a favor de la globalización educativa, así como al desarrollo de una agenda crítica de investigación del sistema nacional de evaluación, la producción de materias escolares y las interacciones de aula.

*Palabras clave:* Transnacional; globalización; campo educativo; investigación.

---

\*Correspondencia: [José Fuentes Salazar](mailto:Jose.Fuentes.Salazar@uchile.cl) (J. Fuentes).

 <https://orcid.org/0000-0002-9132-2069> (jose.fuentes.s@uchile.cl).

# The transnational phenomenon in the Chilean educational field: approaches and concepts for a pending research agenda

---

## ABSTRACT

---

The transnationalization of the Chilean educational field constitutes a phenomenon widely promoted by national educational policy since the return to democracy. However, the analytic specificity of this phenomenon remains an intellectual debt in educational research: what is global about the educational system? What determinations does it impose on the configuration of the Chilean educational field? Faced with these questions, this article presents three key approaches and concepts of global and transnational studies in education as a potential theoretical guide to specify the content of the transnational phenomenon in the national arena: neo-institutionalism, sociologies of conflict, and recontextualism. It is concluded that these approaches can contribute to overcoming methodological nationalism in local research and the denaturing of political discourses in favor of educational globalization, as well as the development of a critical research agenda for the national evaluation system and the production of school subjects and classroom interactions. *Keywords:* Transnational; globalization; educational field, research.

---

## 1. Introducción

En la actualidad, la transnacionalización del campo educativo chileno pareciera ser un fenómeno visiblemente recurrente, expresivo y, en lo sucesivo, irreversible en el espacio nacional. El currículum, políticas y leyes de alta connotación para el sistema educativo, declaran de algún u otro modo relaciones con organizaciones, programas, discursos y prácticas educativas situados más allá de los anclajes fronterizos del Estado-nación (Bernasconi y Celis, 2017; Cox y Meckes, 2016). Aun cuando el espacio local se encuentre fuertemente marcado por idiosincrasias internas, los lenguajes de la educación denotan estar enraizados por referentes con un pasado y un presente transfronterizo. Nociones polémicas como los de calidad, rendición de cuentas, estandarización, responsabilización, mejores prácticas, son algunas de las expresiones de un campo semántico transnacional altamente institucionalizado (Falabella, 2015; Falabella y de la Vega, 2016; Pla, 2019).

En la postdictadura, las prácticas y los discursos públicos en la producción de política dejan entrever invocaciones y usos recurrentes a escenarios transfronterizos, las que toman una variedad de formas y usos. Un ejemplo de ello es la invocación discursiva a la *globalización de la sociedad* como punto de partida de la reforma. Documentos ideológicamente centrales en las reformas al sistema como el informe de La Comisión Técnica para la Modernización de la Educación (1994), el informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), o el informe de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), presentan sus propuestas sobre diagnósticos que miran a la globalización no solo como un contexto o un escenario territorialmente amplificados de dinámicas sociales postindustriales, sino además como una fuerza-actor que presiona a las sociedades y demanda inexorablemente el cambio. Otro de los indicadores expresivos de transnacionalización educativa guarda relación con la participación en pruebas internacionales a gran escala (ILSA por sus siglas en ingles), y en su

uso como recurso para la toma de decisiones (Gorur, 2016; Ydesen y Andreasen, 2019). De acuerdo con los promotores de estos instrumentos, la aplicación y uso de ILSAS introduciría a los países en un escenario global de prácticas educativas necesarias para satisfacer los “desafíos del siglo XXI”. En Chile, y desde mediados de 1990 a la fecha, los gobiernos de turno han sometido decididamente al sistema educativo al escrutinio de todas las ILSA de relevancia en diversos ámbitos del trabajo educativo (alfabetización, matemáticas, ciencias, formación docente, tecnologías de la información y ciudadanía) con el objetivo de “comparar los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes con los de estudiantes de otros países alrededor del mundo” de tal forma de “aportar al ajuste y desarrollo de políticas públicas que aportan a la calidad de la educación en Chile” (sitio web MINEDUC-ACE).

Pese a la expresividad de estas invocaciones, un aspecto relevante que emerge en este terreno es que la transnacionalización del campo educativo es esencialmente un fenómeno abstracto e inespecífico, tanto para la política como para la investigación educativa. Aunque es indudablemente cierto que Chile se encuentra en la “acelerada globalización”, en la “economía mundial” y en la “sociedad del conocimiento”, y que la aplicación de ILSA forma parte de una cultura evaluativa institucionalizada, los diseñadores de política y buena parte de la investigación asociada rara vez describen las transferencias y los diálogos específicos entre los niveles globales, regionales y locales del campo educativo. Qué toman prestado los reformadores y bajo qué necesidades de solución pedagógica, qué tipo de relación establecen las OIs con el espacio local y qué forma adquieren los objetos e ideas en su viaje entre fronteras, son dimensiones del fenómeno transnacional escasamente abordados. Recordando a Steiner-Khamsi (2015), la transnacionalización del campo educativo pareciera tener un carácter consuetudinario, es decir, es conocida y reconocida por muchos, pero investigada por pocos.

La excepcionalidad analítica del fenómeno transnacional en Chile puede ser detectada a partir del desarrollo acotado de estudios en los últimos 20 años. Entre ellos, destacan los trabajos históricos de Sanhueza (2013) en torno a la movilidad de los saberes pedagógicos entre Alemania y Chile, y los estudios de la historiadora Alarcón (2020; 2015) sobre las redes de expertos internacionales y las sociedades de referencia. En el terreno de la sociología educativa, McEwan (2002) y el reconocido sociólogo Carnoy (2007; 1998) han estudiado desde la década del 2000 el perfil de la privatización educativa en una perspectiva comparada, la que incluye importantes conclusiones sobre las consecuencias de la mercantilización educativa a nivel europeo y latinoamericano. En la misma línea, la investigadora Díaz (2019) estudia las variaciones de la privatización educativa escolar en Chile, Argentina y Colombia a partir del análisis de las coaliciones políticas que han liderado reformas privatizadoras en los últimos 30 años. En el ámbito de las ILSAS, podemos destacar el estudio de Cox y Meckes (2016) sobre el uso de estas para la construcción de políticas educativas (aunque los autores mantienen un fuerte compromiso ideológico con la aplicación de instrumentos estandarizados). En una posición más crítica, los investigadores Lluís Parcerisa y Antoni Verger publicaron un importante estudio sobre la movilización de los discursos locales en torno a PISA, un trabajo que sigue las claves conceptuales de la transferencia de políticas y del llamado *Pisa shock* (Parcerisa y Verger, 2019). Finalmente, se destaca el trabajo de los académicos Ruiz et al. (2018), un esfuerzo editorial por situar los cambios educativos de los últimos 40 años en una perspectiva global, y que incluye trabajos de destacados investigadores del campo transnacional. Creemos, no obstante, que la excepcionalidad de estos importantes estudios realizados a nivel nacional no nos permite dar por sentado la existencia de una discusión continua sobre la transnacionalidad de lo educativo, ni mucho menos de una agenda de investigación discernible.

¿Qué razones pueden explicar el carácter analíticamente impreciso del fenómeno transnacional en el campo educativo? Autores de tendencia marxista han señalado que para los diseñadores educativos que operan en culturas políticas de libremercado, los fenómenos globales y la interconexión del mundo se presentan como procesos naturales e ineludibles (Dale, 2005; Robertson, 2012). Las ideas y prácticas educativas que toman prestadas son indiscutiblemente beneficiosas para la perfectibilidad del sistema, puesto que se encontrarían avalladas por consensos internacionales, el escrutinio de los expertos y por la objetividad de las medidas duras. De acuerdo con Wallerstein (2007), la *obviedad* con la que se asume el fenómeno global obedece ciertamente a la propia dinámica ideológica de la globalización, la que se presenta pública y discursivamente como el lugar natural de la acción social. Wallerstein ha llamado a esta ideología “geocultura”, la que se entiende como una narrativa hegemónica y legitimadora que propugna la inevitabilidad de la globalización y un modo universalista de ser en la realidad. Los actores que propugnan esta visión tienden a trabajar *para* la política educativa bajo la certeza de que sus actuaciones cosmopolitas comportarían beneficios económicos sustanciosos, aunque rara vez mantienen una posición crítica de su propia actividad (Lingard, 2013; Schilling, 2008; Villalobos y Parcerisa, 2020). De allí que muchas de las reformas actuales (estandarización, habilidades del siglo XXI, aseguramiento de la calidad, evaluación a gran escala) se hagan en nombre de la globalización, sea que se precise o no lo que significa esta (Steiner-Khamsi, 2015).

Otro punto que explica la abstracción e indefinición de la transnacionalización del campo educativo guarda relación con las tradiciones y las operaciones metodológicas que sigue la investigación local. Con excepción de los estudios que hemos señalado arriba, la investigación nacional prescinde de la globalización y sus complejidades como un campo de actividad intelectual en la reflexión sobre la educación contemporánea. En el mejor de los casos, los fenómenos globales con sus instituciones, políticas, agentes e ideas son tratados como *aspectos contextuales* antes que *sujetos* u *objetos* integrados en los análisis educativos (Schriewer, 2013a). Esta visión deriva de tradiciones investigativas marcadas por lo que ha sido definido como el “nacionalismo metodológico” o “estadocentrismo, es decir, por el supuesto de que el mundo moderno y la acción social solo encuentran su encuadre y sus sentidos en el Estado-nación (Robertson y Dale, 2012). El cambio social y la historia, la subjetividad de las elites y las estructuras centrales de la educación tienen su origen y desarrollo dentro de las unidades fronterizas, de tal forma que lo verdaderamente relevante en la investigación son las categorías que describen la particularidad del Estado-nación.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo central de este artículo es describir y evaluar los enfoques recurrentes de los estudios globales y transnacionales en educación como una guía conceptual para la investigación futura del campo educativo chileno. El artículo se divide en tres secciones. En la primera, nos aproximamos a la investigación transfronteriza a partir de una breve historia de los estudios globales y transnacionales. En la segunda, nos centramos en presentar tres enfoques ampliamente reconocidos, pero no exclusivos, de estos estudios. Describimos las orientaciones teóricas que la sustentan, sus objetos-sujetos de estudio y los conceptos claves que proveen para la investigación. Finalmente, planteamos algunos temas claves que se abren para la agenda de investigación educativa nacional.

## 2. El campo de los estudios globales y transnacionales

En las historias del campo, los estudios globales y transnacionales suelen insertarse en la tradición de los estudios comparados, cuyos orígenes se remontan a la Europa de comienzos del siglo XIX. La publicación del *Esquisse et Vues Préliminaires d'un ouvrage sur L'Éducation Comparée* del francés Marc Antoine Jullien es considerada como una obra fundacional que abrió un tipo de investigación basada en la recolección y sistematización de datos interna-

cionales sobre los entornos en los que se desarrollaban los sistemas educativos europeos (Sobe, 2017). De acuerdo Schriewer (2013a) y Acosta (2011), los estudios comparados que se desarrollaron bajo el alero de agentes de gobiernos mantuvieron una perspectiva científica, aunque fuertemente centrada a la vez en el Estado-nación como unidad primordial de interés. En otras palabras, si bien la actividad comparativa buscaba tendencias y recurrencias normativas, los estudios buscaron combinar una perspectiva que reconociera la particularidad cultural de cada uno de los sistemas educativos.

Con la consolidación del concierto internacional en la segunda mitad del siglo XIX, las sociedades europeas de estudios comparativos se multiplicaron en Europa ampliando los límites metodológicos del periodo anterior. Los historiadores Fuchs y Roldán (2019), señalan que los estudios *comparativos e internacionales*, que surgieron en este contexto, construyeron un discurso educativo internacionalista y humanitario que volvía a la pregunta moderna respecto a cómo las estructuras educativas nacionales podían contribuir a la construcción de la paz como un valor humano universal. Esta pregunta, de raíz ilustrada, se basaba en la existencia abstracta de unas máximas universales no negociables y unos conocimientos pedagógicos básicos intercambiables entre todas las naciones, con independencia de su contexto. Para estos autores, la mirada universalista que adquirieron los estudios comparados e internacionales entre el siglo XIX y XX constituyeron posteriormente las bases filosóficas que alimentaron la creación de la *Oficina Internacional de Educación* (1925) y de la *UNESCO* (1945), con su actividad de recolección de datos educativos de todo el mundo y sus programas de difusión educativa transculturales (Kulnazarova y Ydesen, 2017). Organizaciones como la IEA y la OCDE, se sumaron posteriormente a las tareas de recolección de datos estadísticos, aunque en un contexto fuertemente marcado por el deseo de las potencias occidentales de instalar modelos de desarrollo orientados al mercado (Tröhler, 2009).

Una de las características principales de los estudios comparados e internacionales desde su génesis, ha sido su base epistémica positivista en la que han predominado técnicas cuantitativas. La cientifización del campo se transformó en el paradigma dominante en las sociedades de educación comparada e internacional, lo que se evidenció en el perfeccionamiento permanente de los métodos estadísticos, que prescindieron cada vez más de los contextos particulares de los sistemas educativos. Para algunos autores, no obstante, el cientificismo no se redujo a la búsqueda de leyes generales, sino más bien a una insistencia en las medidas duras como base de la confiabilidad y criterio para evaluar y juzgar el desarrollo de los sistemas educativos (Turner, 2017; Ydesen y Andreasen, 2019).

Una segunda característica relacionada con las perspectivas científicas de los estudios comparados e internacionales es el carácter epistemológicamente unidireccional y normativo que establecen sus técnicas de análisis. Esta característica ha sido atribuida ampliamente a los estudios internacionales que tienen a su vez componentes de auditoria (Leeuw y Vaessen, 2009; Neves, 2008). Estos estudios entablan una relación epistemológicamente jerárquica con los espacios locales al concebir que la dirección del cambio tiene su origen en la organización o nivel global y su fin en el objeto intervenido o en el nivel regional/local (Lind y Ydesen, 2015). Nociones como “impacto”, “efectos” e “influencias”, son recurrentes en el lenguaje de estos estudios, aunque estos pueden llegar a entregar una visión pobre e incompleta del funcionamiento de los sistemas educativos complejos (Harrison y McCaig, 2017).

Si bien los estudios globales y transnacionales tienen un estrecho vínculo de origen con los estudios comparados e internacionales anteriormente descritos, es más preciso señalar que estos estudios corresponden a un “giro” teórico-metodológico. Estos estudios se presentan como un campo multi e interdisciplinar, multitemático y, en cierta medida, crítico de los estudios internacionales clásicos, los que fueron denunciados en la década de 1970 por promover miradas tecno económicas de la educación (Arnove, 2011). La teoría del sistema-

mundo propuesta por Immanuel Wallerstein, con su esquema de naciones centrales, semi-periféricas y periféricas, dio paso a un tipo de estudio que observó el avance de las organizaciones internacionales en educación como el correlato del avance del capitalismo occidental. Los modelos de educación promovidos por el Banco Mundial y la OCDE fueron denunciados como formas de reproducir la organización internacional del trabajo y las dependencias económicas de los países subdesarrollados a los países financieramente desarrollados. Aunque el esquema de Wallerstein fue posteriormente criticado (Caruso, 2008), el giro planteado por el sistema-mundo comportó la problematización de lo global y transnacional como niveles o actores específicos de las dinámicas educativas. En palabras de Robertson y Dale, los estudios globales y transnacionales irrumpieron como una forma de responder críticamente a la creciente “división funcional y escalar de la organización en la educación” (Robertson y Dale, 2012, p. 2).

Epistemológicamente, los estudios globales e internacionales avanzaron hacia paradigmas de base cualitativa que resignificaron el rol de la historia cultural y de los sujetos actuantes en las dinámicas educativas. Para una parte de los estudios globales y transnacionales, las relaciones entre niveles locales y globales trascienden el lugar epistémico de las causalidades cuando las interacciones tienen lugar en espacios menos tangibles como las ideologías, los discursos y las prácticas de los actores, lo que desafía a la investigación a elaborar herramientas y ángulos de análisis para capturar los lugares blandos de la acción social educativa. Para un especialista en estudios educativos globales como Perrin Selcer, por ejemplo, comprender la evolución histórica de instituciones como la UNESCO “requiere analizar las interacciones... entre la política internacional, burocrática y disciplinaria; entre medios internacionales y locales; y entre ideas e instituciones” (Selcer, 2011, p. 270). Así, las relaciones entre espacios locales con las OIs pueden detectarse en los discursos o en las rearticulaciones conceptuales que proyectan las intenciones políticas de los actores locales y globales. De la misma forma, la dirección de la influencia y la autonomía mundial de las OIs ha sido revisada, puesto que los actores locales y los estados-nación pueden llegar a tener un poder decisivo en la gobernanza de estas organizaciones (Archer, 2003; Barnett y Finnemore, 1999; Lind y Ydesen, 2015).

Un aspecto no menos importante para estos estudios es la distinción y uso de los conceptos al interior del campo. Global, transnacional, supranacional, redes, conexiones, internacional, translocalización, prestamos, transferencias, recepción, cruce y enredos son expresiones recurrentes en el campo y, en algunos casos, utilizadas como sinónimos, aunque es pertinente hablar de distinciones fundamentales entre ellas dado que señalizan problemas específicos de investigación (Clavin, 2005). Si el foco está puesto en la espacialidad o el territorio, por ejemplo, las nociones de global y transnacional podrían tener significados distintos. Para algunos autores, lo global problematiza sobre rol de la organización educativa fuera o más allá del Estado-nación como unidad territorial. Es decir, se pregunta por la *disolución de las fronteras* y la *creación* de nuevas territorialidades, al tiempo que problematiza el lugar de la gobernanza y la soberanía en ellos (Fuchs y Roldan, 2019). La noción de transnacional, en cambio, se centra especialmente en el movimiento de ideas, materialidades y actores a través de las fronteras. En muchos casos, el enfoque transnacional no prescinde del Estado-nación como unidad de análisis, sino más bien problematiza el lugar de los ángulos de observación y de las relaciones de dependencia entre espacios (Werner y Zimmerman, 2002).

A continuación, presentaremos parte de las tendencias recurrentes de los estudios globales y transnacionales en educación, describiendo sus orientaciones teóricas generales, sus objetos-sujetos de estudio y los conceptos claves que las sustentan. Estos enfoques son de especial interés no solo porque informan una parte importante del campo, sino también porque proveen las orientaciones básicas para comprender la morfología de las relaciones que los actores locales establecen con los actores internacionales en el ámbito educativo.

### 3. Neoinstitucionalismo o cultural mundial

Uno de los argumentos frecuentes que emergen en la defensa de los currículos globales o el uso de pruebas estandarizadas en la era de la globalización, es la asunción de problemas comunes en el mundo, visibilizados por la interconexión e interdependencia de los países, frente a los cuales los gobiernos vendrían entregando soluciones igualmente similares. La *cultura mundial* desarrollada en la Universidad de Stanford a fines de los años 70 por los sociólogos John Meyer, Brian Rowan, John Boli y Francisco Ramírez es una línea de pensamiento con rango de macro teoría que busca explicar el contenido y la expansión de la modernidad, así como el rol de los sistemas educativos en este proceso. Los autodenominados neoinstitucionalistas, buscan explicar el por qué en unos países con trayectorias históricas tan diversas pueden observarse unos resultados institucionales comunes. Frente a este problema, los neoinstitucionalistas ofrecen una respuesta empíricamente demostrable que enfatiza la institucionalización de determinados mitos modernos como resultado de un proceso de *mimesis* y *normación* racional de la cultura (Meyer y Ramírez, 2014).

Una de las premisas básicas que construyen los neoinstitucionalistas, es que los Estados-nacionales han mostrado desde el siglo XIX, pero especialmente después del término de la Segunda Guerra Mundial, una tendencia a adoptar estructuras institucionales formales similares alrededor del mundo, con independencia de sus trayectorias históricas locales. ¿Cuáles son las fuentes fundamentales que propician la estandarización o la existencia de unos patrones visiblemente similares en todo el mundo? Para responder a esta pregunta, Meyer y sus discípulos han desarrollado lo que denominan la perspectiva de la “cultura mundial”, una visión según la cual la estandarización institucional no estaría radicada en la efectividad de las instituciones, ni por su poder de coerción fáctica para posicionarse, sino más bien por la existencia de imágenes de legitimación a las que denominan “mitos” o “esquemas universales”. En la modernidad, los mitos predominantes constituirían las imágenes de progreso y justicia, las que operarían como horizontes culturales para las sociedades. Para los neoinstitucionalistas, los mitos de progreso y justicia han sido difuminados y “endozados” como ideologías naturales y legítimas mundialmente a través de diversos mecanismos comunicativos, especialmente tras el término de la Segunda Guerra Mundial, periodo en el que los Estados-nación idearon políticas de apertura y cooperación internacional. Entre estos mecanismos, Meyer y sus colegas mencionan el papel de los profesionales expertos, en tanto que movilizan en los Estados nacionales principios de equidad y desarrollo. La diseminación también se articula “a través de organizaciones y conferencias internacionales” a las cuales los Estados-naciones se acoplan libremente para alcanzar sus objetivos de desarrollo. A través de estos mecanismos “los objetivos de progreso y justicia se convierten en objetivos del Estado-nación” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 90). Los mitos o esquemas universales tendrían además una legitimidad y reconocimiento internacional basado en sus fundamentos empíricos (la comparación y la ciencia estadística), pero fundamentalmente estarían legitimados por el estatus racional y moderno de sus principios (igualdad, la justicia, pacifismo). De esta forma, los actores nacionales adquieren una “dependencia epistemológica de otros actores” (Astiz, 2014, p. 3).

En este horizonte cultural de progreso y justicia, la educación juega un rol de causa y consecuencia. La educación funciona como estrategia racionalizada para alcanzar dichos objetivos estandarizados (preparación de profesionales bajo las teorías del capital humano, derechos humanos, educación obligatoria, estructura de los ministerios de educación, etc.) al tiempo que ella misma se ve estructurada por dichos objetivos: “La educación estandarizada surge, pues, como un rasgo fundamental acordado del desarrollo y el progreso, al igual que como un instrumento crucial que persigue la intención de alcanzar esos objetivos transnacionalmente legitimados” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 112). Los compromisos y los resultados co-

munas que muestra la educación no radican en que sus tecnologías pedagógicas o de gestión sean efectivas, sino más bien en que la educación ha sido racionalizada como una institución central para alcanzar los principios de justicia y desarrollo instituidos por la modernidad. De allí que las alternativas a la escolarización no gocen de la legitimidad que proyecta la “escuela real” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 138).

Los mecanismos arriba señalados han hecho, en definitiva, que los sistemas educativos den muestra de lo que denominan como “isomorfismo” (un concepto clave que identifica a los neoinstitucionalistas), es decir, de patrones similares a nivel mundial en los contenidos y estructuras esenciales de la educación (Meyer y Ramírez, 2014). Para los neoinstitucionalistas, la mundialización del currículum no solo significa la estandarización de procedimientos políticos y de unas determinadas materias troncales (matemáticas, lenguas, estudios sociales, ciencias, educación física u otros), sino además la creencia de que estas materias conllevan los valores universales que llevarían a los estados a potenciar sus agendas de desarrollo local. No obstante, para los neoinstitucionalistas la asunción de un currículum global solo afectaría a las estructuras formales del currículum, es decir, a las estructuras prescriptivas y no necesariamente a las actividades que tienen lugar al interior de las aulas. De esta forma, los neoinstitucionalistas hablan de la existencia de un currículum global en relación a “las grandes líneas curriculares” (Tröhler, 2017, p. 207) y no a las formas en que los docentes implementan contextualmente dichos currículos.

#### 4. Sistema-mundo: sociologías del conflicto y perspectivas realistas

El sociólogo norteamericano Robert Arnove ha denominado “sociologías del conflicto” o “sociológicas realistas” a un amplio espectro de estudios críticos de la tesis culturalista desarrollada por los neoinstitucionalistas. Para Arnove, lo característicamente relevante de las sociologías del conflicto es el rol del poder y del impacto de actores económicos transnacionales sobre los sistemas educativos nacionales (Arnove, 2011). Para los autores asociados a esta perspectiva, la instalación global de prácticas, políticas y tópicos curriculares homogéneos es una de las realidades características de los desarrollos educativos en los últimos 40 años. No obstante, estos autores buscan desmitificar la naturalidad del isomorfismo de las estructuras educativas señalando que las prácticas globalizadas en educación constituyen más bien *tesis culturales* hegemónicas por determinados países de occidente. Los discursos curriculares y evaluativos que reclaman un estatuto de globalidad constituyen *tipos* de agendas locales presentadas por las potencias económicas como alternativas deseables e inevitables para alcanzar el desarrollo. En otras palabras, la constitución de la organización educativa global es inseparable de una historia de relaciones de poder (Tröhler, 2009). Si bien Arnove reconoce la diversificación temática en estas sociologías, la genealogía del campo ubica a la teoría del sistema-mundial del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein como precursora del giro crítico en el análisis de la organización educativa internacional (Arnove, 2011).

Esta teoría, apoyada en el marxismo y en el concepto de *economie-monde* del historiador Fernand Braudel, plantea que el sistema-mundo denota un escenario geográfico de alcance mundial en la cual existe una división del trabajo relacional entre Estados-nacionales ubicados en un centro, una semi-periferia y una periferia, entre los cuales opera un intercambio significativo de bienes de capital. El sistema-mundo no se caracteriza simplemente por la mera existencia de esta división del trabajo, ni muchos menos por la mera expansión de unos mercados inicialmente localizados en una parte del globo, sino por la combinación estratégica entre naciones, instituciones y actores para movilizar el intercambio. Para Wallerstein la dinámica combinada de estas instituciones decantaría esencialmente en la acumulación incesante de capital y en la maximización de los beneficios por parte de las potencias del centro, por lo que el sistema-mundo sería esencialmente capitalista (Wallerstein, 2007). No existe



sistema-mundo sin capitalismo y viceversa, pues, tal como lo describiera Marx, el capital requiere de una incesante expansión de sus fronteras y operaciones. Lo global, es constitutivo del capitalismo, por lo que las relaciones sociales de producción dadas en su seno siempre han estado sujetas a escalas que van más allá de lo local (Taylor y Flint, 2002).

En la visión histórica de Wallerstein, la globalización sería la última faceta del capitalismo, la que habría surgido como una ofensiva política frente a la crisis del Estado de Bienestar en la década de 1970. El sociólogo entiende la globalización como una reconfiguración que demandó la “apertura de todas las fronteras para el libre flujo de mercaderías y de capital (pero no del trabajo)” (Wallerstein, 2005, p. 117). Frente al modelo productivista que había gobernado las relaciones capitalistas desde hace siglos, el “ajuste estructural” de la globalización habría estado en el aumento del capital vía la “especulación financiera”, un mecanismo que sometió a los Estados periféricos a las variaciones de mercados monetarios virtuales gobernados por hegemonías económicas como Estados Unidos y China. El neoliberalismo como teoría desreguladora que apoya la no interferencia de terceros y el Consenso de Washington como paquete de políticas unificadoras para el mejor funcionamiento de mercado son los soportes paradigmáticos en los que se afirmaría la globalización (Wallerstein, 2007).

¿En qué medida el esquema del sistema-mundo contribuye a un entendimiento crítico de la organización educativa en la era de la globalización? Para Griffiths y Arnove (2015), así como para Dale (1999), el espacio internacional de educación constituye un nivel específico de poder, organizado escalar y jerárquicamente por organizaciones internacionales, Estados nacionales y sistemas locales de educación. Las organizaciones internacionales en educación no se entenderían como instituciones globales autónomas, basadas en reglas que prescindan del Estado nación, sino en instituciones claves de la geopolítica del capital, orientadas al reforzamiento de la división internacional del trabajo través del préstamo y la presión financiera, los programas educativos orientados a la competitividad, la reforma estructural y la asistencia técnica ejecutadas por instituciones filantrópicas e instituciones de investigación del Norte. Instituciones como el Banco Mundial, la mayor fuente de financiación externa para iniciativas de cambio educativo en las áreas subdesarrolladas de la periferia y la semi-periferia, y otras grandes organizaciones intergubernamentales como el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (OMC), operarían a partir de la imposición de agendas de intervención financiera de carácter neoliberal que relocalizarían hacia el centro desarrollado la plusvalía de las naciones periféricas.

Uno de los puntos relevantes en el análisis de la organización educativa internacional, es que el Estado-nación constituye una unidad de análisis relevante en la intervención política transnacional. De acuerdo con la posición Dale (1999), si bien la globalización supone un nuevo conjunto de reglas basadas en la ortodoxia neoliberal, esta no superaría ni dejaría impotente la unicidad territorial del Estado nacional, ni mucho menos la reemplazaría. Lo que ha ocurrido, señala, es que los Estados nacionales, especialmente los periféricos, “han perdido su capacidad para formular políticas nacionales de manera independiente” (Dale, 1999, p. 4). Por su parte, Griffiths y Arnove (2015) señalan que en la geopolítica del liberalismo las estructuras básicas del gobierno global, tanto en lo económico como en lo educativo, los Estados nacionales hegemónicos mantienen una posición de mando en la estabilización de las desigualdades mundiales, aunque las posiciones de poder no pueden ser atribuidas o reductibles a un Estado-nación en particular.

Cabe destacar que en el esquema diseñado por Wallerstein las antinomias global-local/mundo-nación/supra-infra si bien han dado paso a tensiones de gran envergadura, estas corresponden en verdad a parejas simbióticas y a relaciones funcionales para el sistema-mundo capitalista ya que este ha requerido históricamente de la institución Estado para regular las vicisitudes que se dan en la división única del trabajo, así como ha requerido del sistema

interestatal para regular la competencia de los Estados centrales que buscan maximizar sus ganancias (Wallerstein, 2007). Para los defensores de la teoría del sistema-mundo, la centralidad del estado nación no implica una vuelta al nacionalismo metodológico. Por el contrario, supone comprender que en la relación globalización-educación los Estados nacionales y las organizaciones internacionales mantienen una relación dialéctica y simbiótica en su capacidad de constituir formas culturales mundiales.

Una de las preocupaciones teóricas de las sociologías del conflicto es pensar los mecanismos concretos en que los procesos de división internacional del trabajo se dan en la era de la globalización. Si bien la coerción económica vía financiamiento es un mecanismo característico para la teoría del sistema-mundo, las organizaciones internacionales, regionales y los Estados nacionales establecen sus agendas a través de mecanismos de influencia diversificados, y no únicamente por la vía de la presión económica (Dale y Robertson, 2002). En esta línea, Dale (1999) plantea que la globalización educativa puede rastrearse y evaluarse en el nivel local a través formas en que estos mecanismos distribuyen los “efectos” de la globalización. Para el autor, las reglas de la globalización no impactan de manera homogénea, dado que los patrones y estructuras nacionales existentes reelaboran y atenúan las “entradas”, modificando en ocasiones las direcciones de los mensajes originales. Lo característicamente relevante de los mecanismos es que su naturaleza provoca influencias cualitativa y cuantitativamente variadas, por lo que la globalización no puede ser conceptualizada como un proceso de convergencia homogénea -tal como plantean los neoinstitucionalistas-, sino más bien como un proceso caracterizado por la diversificación y la divergencia de situaciones. Dale identifica siete mecanismos de transferencia transnacional de políticas en el terreno educativo:

**Tabla 1**

*Síntesis de mecanismos de transferencias de política de Dale (1999).*

Mecanismos de transferencia
<i>Préstamo.</i> Este mecanismo se caracteriza por la existencia de socios, el prestador y el prestado, entre los que existe un grado considerable de compatibilidad. En su forma tradicional, el préstamo es bilateral, voluntario y explícito en cuanto al contenido.
<i>Aprendizaje.</i> El aprendizaje de políticas refiere al uso de políticas con fines instructivos. La receptividad de la idea a aprender se encuentra dada por su viabilidad de resolver problemas, la compatibilidad administrativa y de la ideología de los interesados, por lo que el aprendizaje de la idea es selectivo.
<i>Armonización.</i> La armonización refiere a un acuerdo de convergencia política entre actores y niveles de organización que se dan de manera más o menos prolongada en el tiempo. Se caracteriza por contener tres dimensiones: “punto de internacionalización” que corresponde a la base legal en torno a la cual ocurre la convergencia, “el alcance de la actividad” que corresponde a los asuntos cubiertos por el acuerdo y “el nivel de autoridad regional” que corresponde a la responsabilidad conjunta.
<i>Diseminación.</i> Este mecanismo se asocia mejor a instituciones como la OCDE y el Banco Mundial, las que expanden políticas vía “agendas” aprobadas internacionalmente por expertos y legitimadas por medidas duras. Estas agendas definen o anticipan problemas para los cuales ofrecen unas soluciones articuladas convincentemente.
<i>Interdependencia.</i> Este mecanismo hace referencia a la asociación voluntaria en torno a problemas de alcance mundial. Los asuntos problemáticos son de carácter patrimonial y van más allá de las capacidades de resolución de un Estado-nación, por lo que requiere de la acción de políticas internacionales.
<i>Estandarización.</i> Refiere a la normalización “cultural” de políticas y a la adopción voluntaria de principios universales o reglas para el funcionamiento de la política en una determinada dirección. Su punto de partida es la organización supranacional. La afiliación es voluntaria y beneficiosa para los participantes.
<i>Imposición.</i> Refiere a la presión supranacional para la adopción u orientación de una determinada política. La imposición tiene un amplio espectro de formas, tales como la “ajuste estructural” y el “efecto palanca” o lobby de multinacionales.

Fuente: elaboración propia en base a Dale (1999).

La tesis de Wallerstein sobre el sistema-mundo entrega ciertamente luces importantes para comprender el sustrato material de la globalización. La idea de la interconexión y dependencia a escalas geográficamente amplias nos ayudan a enmarcar la mentalidad global como una propiedad inherente al capitalismo, sin embargo, las críticas recurrentes sostienen que al planteamiento es insuficiente para auto explicar el contenido y los mecanismos sobre los que asienta en los espacios locales. Esta insuficiente deriva del carácter economicista y la tendencia “estructuralista” que adquiere la sociología de Wallerstein en la que los detalles y las modulaciones que se dan en lo que describe como geocultura son imperceptibles y oscurecidas por el uso de categorías totalizadoras.

## 5. Estudios comparados: divergencia y contextualismo

Aunque la teoría del sistema-mundo pone de relieve la cuestión del poder en la gobernanza de las organizaciones internacionales, esta no logra explicar del todo el por qué las políticas emanadas desde organizaciones internacionales hegemónicas tienen resultados disímiles en los países en las que son aplicadas (Anderson-Levitt, 2003). Frente a la insuficiencia teórica del sistema-mundo para responder a esta disyuntiva, y contra la posición neoinstitucionalista en torno al isomorfismo, los estudios centrados en la divergencia y el contextualismo buscan explicar la reelaboración de la política global que tiene lugar en los espacios locales. Dentro del desarrollo crítico de estos estudios, Jürgen Schriewer, Robert Cowen y Gita Steiner-Khamsi han reaccionado contra las visiones unidireccionales de la investigación clásica situando el foco en lo divergente, en las oposiciones, las resistencias y el comportamiento contextual de los actores locales frente a la globalización.

Schriewer sintetiza el marco de referencia de estas sociologías en el concepto de “mundos de significado culturalmente específicos”, el que se refiere a las “experiencias históricas” que se ven reflejadas no solo en las estructuras formales del Estado-nación, sino además en estructuras simbólicas y “en las distintas concepciones del tiempo, el cuerpo y la naturaleza de las relaciones sociales; en las imágenes, históricamente consolidadas, de lo propio y lo extraño; o en representaciones, modelos de interpretación o “social meanings” arraigados en el conjunto de la sociedad” (Schriewer, 2013b, p. 287). Para este autor, son estas experiencias las que determinan la acción social y las decisiones para el desarrollo de las instituciones formales, y las que propician transformaciones desiguales y no pronosticables en el marco de una sociedad mundial.

El destacado comparatista de la Universidad de Londres Robert Cowen, propone una versión culturalista y divergente de los procesos de transferencias que se dan en el espacio educativo transnacional. La idea básica que sostiene Cowen es que las ideas, las prácticas y las materialidades “a medida que se mueven, se transforman!” (Cowen, 2009, p. 315). Con esta metáfora, Cowen busca iniciar una conversación conceptual en torno a la “forma” que adquiere la transferencia, asumiendo que las complejidades históricas del contexto tienen efectos modificadores sobre los significados o mensajes originales, por lo que propone una teoría del contexto más allá de la consideración en las instituciones históricas formales que ha identificado a la investigación comparada clásica (religión e instituciones estatales) (Cowen, 2012).

Para este autor, tres conceptos básicos operacionalizan el cambio de la forma en el movimiento: la transferencia, la traducción y la transformación. La *transferencia* alude al movimiento de una idea o práctica educativa en el espacio supranacional, transnacional o internacional: el momento de “puerta espacial”, con su política de atracción. La *traducción*, señala el

---

1. La traducción es mía.

cambio de forma de las instituciones educativas o la reinterpretación de las ideas educativas, que ocurre habitualmente con la transferencia en el espacio: el “proceso camaleónico”, en el que juegan un rol en la ideología y el interés político de los receptores para incorporar la idea al esquema educativo. Finalmente, la *transformación* es la metamorfosis impuesta a la traducción inicial por la compresión del poder social y económico en la educación en el nuevo contexto: es decir, una serie de transformaciones que cubren tanto la “indigenización”, es decir, el proceso de aculturación de la idea, como la extinción de la forma traducida (Cowen, 2009).

La investigadora Gita Steiner-Khamsi, por su parte, muestra como el comportamiento de las fuerzas idiosincráticas locales operan como factores reinterpretativos de los mensajes originales. Para la autora, la investigación del marco interpretativo de los movimientos de políticas en el espacio transnacional debe incorporar el poder de los *motivos* de los actores, es decir, el lugar de “lógica social” o situacional a la que se ven enfrentados los sujetos a la hora de recepcionar una política exportada. En este marco, la “transferencia de políticas nunca es a gran escala, sino que se presenta siempre selectiva y, de forma implícita, refleja los motivos sociológicos de cada contexto de la receptividad” (Steiner-Khamsi, 2015, p. 58). La investigación sobre el marco de la interpretación de políticas exportadas incluye cuatro aspectos claves:

**Tabla 2**

*Síntesis de los motivos sociológicos de Steiner-Khamsi (2015).*

<b>Motivos Sociológicos</b>
<i>Receptividad del sistema o externalización.</i> Este concepto es utilizado para describir la forma en que los actores locales utilizan de forma selectiva una política de acuerdo a los acontecimientos coyunturales. Las políticas son introducidas selectivamente a fin de promover la movilización política o legitimar los intereses de un grupo.
<i>Funcionalidad del lenguaje internacional.</i> El lenguaje internacional, como los estándares de aprendizaje o las habilidades del siglo XXI, son utilizados como catalizadores de cambio y movilización política. Estos conceptos se mueven en el espacio transnacional y son llenados de “sentido local” cuando algunos sectores buscan comprometer a los opositores a través del miedo al rezago de la innovación.
<i>Temporalidad de la traducción.</i> Este aspecto sugiere que una política que se mueve en el espacio transnacional tiene probabilidades de implementarse de acuerdo con su ciclo de vida. El ciclo de vida incorpora tres momentos. En el primero, unos pocos países adoptan la política haciendo referencia directa a su lugar de origen. En un segundo momento, muchos países adoptan la política y esta se desterritorializa (epidemia global), es decir, pierde sus atributos culturales y geográficos de origen. Finalmente, uno pocos países toman selectivamente la política y se inmunizan frente a otros aspectos polémicos de esta.
<i>Dimensión geográfica.</i> La investigación comparada enmarca el análisis en “espacios educativos” que no siempre coinciden con los del Estado-nación. También enfatiza el margen variable que adopta este espacio de acuerdo con los intereses de los interlocutores. Se debe tener en cuenta, entonces, la “posicionalidad” del actor y el “público” al que se dirigen a la hora de definir un espacio. Lo global y lo local son relacionales y relativos y hacen referencia a muchas cosas a la vez.

Fuente: elaboración propia en base a Steiner-Khamsi (2015).

Las investigaciones de Gita Steiner-Khamsi han puesto un contrapunto empírico frente a las visiones clásicas de la investigación señalando que las políticas internacionales “exitosas” no solo fracasan ahí donde las novedades se desajustan a realidades idiosincráticas diferentes, sino que además se distorsionan en contextos permeados por lo que la autora denomina como “bilingüismo político”. En estos contextos, señala, los burócratas “lidian creativamente con su dependencia económica al desviar los fondos hacia programas locales de desarrollo, y, o adoptan el lenguaje –pero no el contenido— de la reforma impuesta, o lo adoptan selectivamente, o no lo adoptan” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 14).

## 6. Discusión

A partir del problema de legibilidad del fenómeno transnacional este artículo ha querido contribuir a la visibilización y problematización de la transnacionalización en el campo educativo chileno a partir de la exposición de enfoques y conceptos claves provenientes de los estudios globales y transnacionales en educación. Consideramos que la transnacionalización constituye un fenómeno particular que, no obstante, requiere ser especificado en una agenda de investigación que reconozca sus propiedades y naturaleza en el espacio nacional. Esto implica la especificación analítica-empírica de la globalización y sus mecanismos de concreción y las formas que asumen los mensajes globales en el espacio local. Creemos que el financiamiento educativo internacional, el currículum nacional y las ILSAS son dimensiones que precisan de una agenda de investigación que clarifique sus alcances de tal manera de reconocer las determinaciones que tienen (o no) en la enseñanza, el aprendizaje y en la configuración del campo educativo en general.

Sostenemos que la asunción de un enfoque global y transnacional como el que hemos expuesto aquí implica para la investigación la superación del nacionalismo metodológico que observa el espacio transnacional de educación como un contexto presente, pero desintegrados intelectualmente de los temas que estudia. De la misma forma, implica la superación de determinados lenguajes políticos complacientes que observan los fenómenos financieros y culturales como naturales e inobjetable. Tomando en cuenta las omisiones y las carencias en la investigación nacional, creemos que los estudios globales y transnacionales en educación nos permitirían comprender aspectos claves de la estructura educativa en al menos cuatro aspectos centrales:

En primer lugar, creemos que la investigación con una perspectiva global y transnacional nos permitiría visualizar los alcances de las “agendas educativas” que promueven las OIs y su relación con las desigualdades educativas en nuestras escuelas. Esta relación es igualmente aplicable a la pertinencia de alimentar el contenido de la experiencia escolar (currículum, evaluaciones, programas, etc.) bajo regímenes conceptuales que entregan visiones estrechas del fenómeno educativo (Gorur, 2016). En este punto, las preocupaciones principales deben girar en la detección analítica de las dimensiones instrumentalistas y normativas que las OIs instalan a través de los mecanismos de consultoría, financiamiento y asociación multilateral. Creemos que estas preocupaciones no solo tienen una proyección en la sociología educativa, sino además en la historiografía de la educación. La historia de OIs como UNESCO, UNICEF y de la IEA en Chile, y su rol en la configuración del campo educativo, requieren de un tratamiento bajo reglas de producción de conocimiento histórico que trasciendan las biografías institucionales (Cariola et al., 2011).

En segundo lugar, nos ayudarían a comprender la amplitud de los usos y legitimidad que las ILSA adquieren como dispositivos regulatorios en el nivel local. La investigación en torno a estos instrumentos ha demostrado la capacidad de gobernanza de estas pruebas, las que establecen regulaciones en la investigación académica y en el espacio de decisiones tecno-políticas (Tobin et al., 2016). Las pruebas internacionales conducirían al investigador burócrata y a los políticos a asumir nuevos imaginarios o racionalidades a través de los cuales se observa y se recrea el fenómeno educativo nacional. Aunque este es un hecho demostrado en otras latitudes, nos parece relevante avanzar en la detección, descripción y análisis de estas regulaciones en el plano local (discursos, conceptos, prácticas). Esto es especialmente relevante tomando en cuenta la densidad rutinaria que la aplicación de estos instrumentos adquiere en el sistema (MINEDUC- ACE, 2016).

En tercer lugar, creemos imprescindible profundizar en el lugar que ocupan las redes de expertos en la configuración del campo educativo. Esta especificación no solo incluye a

personas individuales, como consultores políticos y académicos, sino al conjunto de la infraestructura que soporta y amplifica la actividad de estos actores en el *policy-makers*. Esto involucra reconocer la cartografía del saber pedagógico o tecno pedagógico que movilizan, los apoyos políticos que reciben, los intereses que construyen, los espacios de sociabilidad epistémica y los terrenos educativos en los que tienen lugar su intervención (Bürigi, 2017).

En cuarto lugar, consideramos que una agenda de investigación con perspectiva global y transnacional debe considerar los espacios vividos de la experiencia escolar. Si bien los enfoques y conceptos claves que hemos descrito parecieran apuntar a dimensiones prescriptivas y estructurales de los sistemas educativos, sostenemos que la transnacionalización como fenómeno tiene unas consecuencias simbólicamente enredadas en la experiencia escolar, tanto de profesores y como estudiantes. Temas como la receptividad del estudiantado frente a las pruebas estandarizadas internacionales, con sus implicancias psicológicas y para el aprendizaje, la inmigración y la movilidad de saberes en aulas cada vez más pluriculturales (Nieto y Bickmore, 2017), así como los desafíos didácticos que implica para el profesorado el abordaje de temas globales como los derechos humanos y el calentamiento global, son facetas no ponderadas aun ni por la política ni por la investigación educativa local. Esto debe desafiar a la investigación a visitar los paradigmas cualitativos para explorar en las concepciones, prácticas y discursos transnacionales que tienen lugar en el aula y en la socialización escolar de los jóvenes. Las etnografías, las entrevistas en profundidad y las biografías pueden ser herramientas esclarecedoras en estos tópicos.

## 7. Conclusión

Las relaciones, conexiones, enredos e ilaciones posibles entre lo global y lo local en el terreno educativo no se agotan en los esquemas descritos en este artículo. Estos constituyen tendencias actualizadas o dominantes en la investigación, pero a la vez en permanente reconsideración y disputa por otros paradigmas (Fuchs y Roldán, 2019). Lo que debe tenerse presente, es que cada uno de los enfoques descritos, en tanto lenguajes teóricamente elaborados e históricos, construyen una realidad educativa específica, tanto en la dinámica de la investigación misma como de los objetos-sujetos que estudian. Ya sea que adhiramos a los neoinstitucionalistas o al sistema-mundo con su énfasis en las estructuras y en las instituciones, o al contextualismo con su foco en el rol de las personas actuantes, la investigación educativa constitutivamente juega un rol central en el mismo universo que reconstruye. Esto implica la defensa implícita o explícita de agendas políticas para la educación -bien o mal intencionadas- sobre las cuales el investigador debe poseer el mayor grado de conciencia. Retomando a Daniel Tröhler, consideramos que no existe un marco para percibir “objetivamente” los temas de estudio en educación. Por el contrario, el estudio debe ocuparse también de quien investiga, “no para eliminar su propia visión del mundo y su marco epistemológico, sino para que sea consciente de él; es decir, de lo que se puede ofrecer” (Tröhler, 2013, p. 223).

## Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina. Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamérica de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Alarcón, C. (2020). An Improbable Identification? The Netherlands as a “Reference Society” within the Chilean Educational Policy-Making Debate (2014–2015). *European Education*, 52(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1694418>.
- Alarcón, C. (2015). Governing by Testing: Circulation, Psychometric Knowledge, Experts and the “Alliance for Progress” in Latin America During the 1960s and 1970s. *European Education*, 47(3), 199-214. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065396>.

- Anderson-Levitt, K. (2003). *Local Meanings, Global Schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Archer, C. (2003). *International Organizations*. London: Routledge.
- Arnové, R. (2011). La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 51–62.
- Astiz, M. F. (2014). El Currículum escolar y su abordaje desde la teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(25), 1-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>.
- Barnett, M., y Finnemore, M. (1999). The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. *International Organization*, 53(4), 699-732. <https://doi.org/10.1162/002081899551048>.
- Bernasconi, A., y Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67), 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>.
- Bürgi, R. (2017). El mundo libre y el culto al experto: El auge de la tecnocracia educacionalizadora de la OCDE. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(3), 1-23.
- Cariola, L., et al. (2011). Chilean Participation in IEA Studies. En C. Papanastasiou, T. Plomp y E. Papanastasiou, (eds.). *IEA 1958-2008: 50 Years of Experiences and Memories* (pp. 373-389). Nicosia: IEA.
- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 103-130.
- Caruso, M. (2008). World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education, *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 37(6), 825-840. <https://doi.org/10.1080/00467600802158256>.
- Comisión de Formación Ciudadana (2004). *Informe Final de la Comisión de Innovación para la Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación de Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>.
- Cowen, R. (2012). Aproximación al héroe, el bárbaro y el extraño. Notas sobre la condición de la educación comparada. En D. Trohler, y R. Barbu, *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 28-52). Barcelona: Octaedro.
- Cox, C., y Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy-making in Chile: contexts and dimensions of influence. *Research Papers in Education*, 31(5), 502-515. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225349>.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421-439. <https://doi.org/10.1017/S0960777305002705>.
- Dale, R. (1999), Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal Education Policy*, 14(1), 1-17.

- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>.
- Dale, R., y Robertson, S. (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10–36. <https://doi.org/10.1086/324052>.
- Díaz, C. (2019). Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(5), 647-668, 2019. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460494>.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade, Campinas*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>.
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Fuchs, E., y Roldán, E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>.
- Griffiths, T. G., y Arno, R. F. (2015). World culture in the capitalist world-system in transition. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 88–108. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>.
- Harrison, N., y McCaig, C. (2017). Examining the epistemology and success of educational interventions using reflective case study of university bursaries. *British educational research Journal*, 43(2), 290-309. <https://doi.org/10.1002/berj.3263>.
- Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Comisión Nacional para la Modernización Designada por S. E. el Presidente de la República*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Kulnazarova, A., y Ydesen, C. (editores) (2017). *UNESCO without borders: educational campaigns for international understanding*. London: Routledge.
- Leeuw, F., y Vaessen, J. (2009). *Impact Evaluations and Development: NoNIE Guidance on Impact Evaluation*. Washington DC: The Network of Networks on Impact Evaluation.
- Lind, I., y Ydesen, C. (2015). Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organization. *European Education*, 47(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065392>.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>.
- Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>.
- McEwan, P. (2002). Public Subsidies for Private Schooling: A Comparative Analysis of Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 4, 189-216.



- Meyer, J., y Ramírez, F. (2014). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- MINEDUC-ACE (2016). *Plan de Evaluación Nacionales e Internacionales (2016 - 2020)*. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980_recurso_1.pdf).
- Neves, C. (2008). Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*, (45), 80-98.
- Nieto, D., y Bickmore, K. (2017). Immigration and emigration: Canadian and Mexican youth making sense of a globalized conflict. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255934>.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2019). Pisa Projections in Chile: The Selective Use of League Leader the Enactment of Recent Education Reforms. En F. Waldow y G. Steiner-Khamsi (eds.), *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 25-48). London: Bloomsbury.
- Pla, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Investigación*. Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robertson, S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out... En A, Verger, M. Novelli y H., Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices* (pp. 33-50). London: Bloomsbury.
- Robertson, S., y Dale, R. (2012). Investigación en educación en la era de la globalización. Más allá del nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, "educacionismo" metodológico y "fetichismo del espacio". En X. Rambla (coord.), *La Educación para Todos en América Latina: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 105-126). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Sanhueza, C. (2013). La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a fines del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos, PUCRS*, 39(1), 54-81.
- Schilling, C. (2008). La educación en un contexto globalizado: Distinciones entre discursos sobre las transformaciones de una sociedad centrada en el conocimiento. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 87-104.
- Schriewer, J. (2013a). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En J. Calderon (Coord.), *Teoría y Desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 119-168). Plaza y Valdés Editores.
- Schriewer, J. (2013b). Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. *Educar em Revista*, (49), 275-297.
- Selcer, P. (2011). *Patterns of science: Developing knowledge for a world community at UNESCO*. Philadelphia, PhD Dissertation, History and Sociology of Science.
- Sobe, N. (2017). Travelling researchers, colonial difference: comparative education in an age of exploration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 332-343. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273760>.

- Steiner-Khamsi, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. En G. Ruiz y F. Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 59-78). Barcelona: Octaedro.
- Taylor, P., y Flint, C. (2002). *Geografía Política. Economía Mundo, Estado-Nación y Localidad*. Madrid: Trama Editorial.
- Tobin, M., Nugroho, D., y Lietz, P. (2016). Large-scale assessments of students' learning and education policy: synthesising evidence across world regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578–594. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1(1), 202-232.
- Turner, D. (2017). Comparison as an approach to the experimental method. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 406-415. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1243041>.
- Villalobos, C., y Parcerisa, L. (2020). El rol de la investigación en la configuración del campo educativo en Chile. *Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15145.011>.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del Sistemas Mundo: Una introducción*. Siglo Veintiuno.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y Geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Editorial Kairos.
- Werner, M., y Zimmermann, B. (2002). 'Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der histoire croise'e und die Herausforderung des Transnationalen'. *Geschichte und Gesellschaft*, 28(4), 607–36.
- Ydesen, C., y Andreasen, K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).