



EL IMPACTO DE LA MUNDIALIZACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE REFORMA EDUCATIVA¹

MARTIN CARNOY (*)

RESUMEN. Los cambios de la economía mundial han generado tres tipos de reacción en los sectores de la educación y la formación. Las reformas que responden a la evolución de la demanda de cualificaciones en el mercado laboral nacional e internacional y a las nuevas ideas sobre la manera de organizar la producción del éxito escolar y la competencia profesional pueden ser denominadas «reformas basadas en la competitividad». Las reformas que responden a la restricción de los presupuestos del sector público y de los ingresos de las sociedades privadas al reducir los recursos públicos y privados para financiar la educación y la formación pueden llamarse «reformas basadas en los imperativos financieros». Las reformas que tratan de perfeccionar el importante papel político de la educación como fuente de movilidad social y de nivelamiento social pueden ser calificadas como «reformas basadas en la equidad».

LAS REFORMAS BASADAS EN LA COMPETITIVIDAD

Se comprende mejor la filosofía subyacente de estas reformas en el informe presentado en 1992 por la Comisión de la educación de la OCDE a los ministros de Educación:

El *factor humano* es fundamental para la actividad económica, la competitividad y la prosperidad, manifestándose bien en forma de conocimiento y de competencia, bien en las formas menos tangibles de la flexibilidad, de la apertura a la innovación y de la cultura de empresa... Los modelos de empleo y los procesos del lugar de trabajo evolucionan deprisa. Juntas,

estas mutaciones tienen una profunda incidencia en la topografía de los conocimientos y de las competencias pertinentes y, en consecuencia, en la capacidad de los individuos, jóvenes o mayores, hombres o mujeres, para participar en la vida económica.

(OCDE, 1992, pág. 32)

Las reformas basadas en la competitividad, ante todo pretenden aumentar la productividad económica mejorando la «calidad» de la mano de obra. En la práctica, esta filosofía se traduce en una progresión del nivel medio de los conocimientos de los jóvenes trabajadores y una mejora en la «calidad» del aprendizaje en cada nivel —donde la calidad se mide sobre todo en función del éxito del alumno, pero también

(1) Traducción del libro *Globalization and educational reform: what planners need to know*, Capítulo III. UNESCO; International Institute for Educational Plannig. Paris, 1999.

(*) Universidad de Stanford, U. K.

por la pertinencia de la enseñanza en un mundo laboral en plena evolución—.

Las reformas basadas en la competitividad se centran en la productividad. Dicho de otra manera, su objetivo es aumentar la productividad de la mano de obra y de los centros escolares, incluso si ello requiere *unos gastos educativos suplementarios*, principalmente la subida de sueldo de los profesores y una expansión notoria de los niveles de enseñanza. Las reformas pueden clasificarse en cuatro categorías: la descentralización; las normas educativas; la gestión racionalizada de los medios educativos y la mejora en la selección y formación de profesores.

LA DESCENTRALIZACIÓN

Esta reforma confiere a la municipalidad y, en algunos casos, a la escuela, un mayor poder de decisión. Su objetivo es incrementar el control de las comunidades locales sobre los programas y los métodos de enseñanza, pero también de los profesores y los directores de los centros de enseñanza —y esto, partiendo del principio de que una mayor flexibilidad y control favorecen la mejor armonización de los métodos pedagógicos con la clientela a la que se dirige y una responsabilización en cuanto al rendimiento escolar—. Si las autoridades educativas locales se consideran y son consideradas responsables de los métodos de enseñanza, opinan los reformadores, la calidad de la educación será mejor.

Una de las consecuencias de esta reforma es *la elección de centro y la privatización de los servicios educativos* (UNESCO, 1993, pp. 59-63). Incluso si la razón por la que los padres desean tener la elección de centro depende, en general, de la composición del efectivo estudiantil de las escuelas locales (urbanas) y de las resultantes condiciones «no deseables» en el interior del centro, los partidarios de la libre elección declaran que la amenaza de la marcha de los padres motiva a los profe-

sores y a los directores del centro para mejorar la calidad del centro. Además, uno de los principales argumentos a favor de la privatización es su efecto positivo en la competitividad entre los centros y su grado de responsabilidad y, por consiguiente, la calidad de la escuela (West, 1997).

LAS NORMAS EDUCATIVAS

En países tan diferentes como EEUU, Brasil y Chile, en que la educación formal está fuertemente descentralizada, las reformas conducen, al mismo tiempo, a una mayor «centralización» y a una reestructuración de la escuela (otorgando un control más extenso al cuerpo docente). Las reformas centralizadoras esencialmente se basan en la búsqueda de normas educativas más elevadas, «definidas de manera restrictiva como el nivel de aprendizaje que se considera una enseñanza debe permitir alcanzar a los alumnos...» (UNESCO, 1993, pág. 78). La legislación *Goals 2000* promulgada por el Congreso de los EEUU (1994) y las leyes más recientes adoptadas por estados como Texas o Carolina del Norte exigen que los alumnos respondan a ciertas normas mínimas para conseguir un certificado de enseñanza secundaria y tratan de elevar el nivel medio de conocimientos. Chile, varios estados de Brasil, de EEUU y un determinado número de países dotados de sistemas educativos más centralizados, como Francia, Uruguay, Costa Rica y gran número de países africanos publican los resultados de los tests nacionales por escuelas o informan de los resultados obtenidos en comparación con otros centros en que la clientela a la que se dirige está en la misma situación socioeconómica. Estas normas educativas (determinadas por el poder central) tienen por objeto proporcionar a las escuelas y a los padres una idea clara de los resultados escolares logrados, con la esperanza de que unas normas de nivel elevado estimulen la demanda de los padres y el rendimiento de los centros escolares.

LA GESTIÓN RACIONALIZADA DE LOS MEDIOS EDUCATIVOS

Una cantidad considerable de las propuestas orientadas a aumentar el rendimiento escolar se centran en la introducción de nuevos medios *de alto rendimiento* que pueden contribuir a mejorar sensiblemente los resultados de los alumnos de coste relativamente bajo, y en la racionalización de la gestión y la asignación de los recursos existentes. La introducción de medios de alto rendimiento implica, por ejemplo, la universalización del acceso a los libros de texto en los países en que los alumnos carecen de ellos (Lockheed, Verspoor *et al.*, 1990), la enseñanza tutorial en los países de ingresos más elevados que no carecen de provisiones escolares (Levin *et al.*, 1986) y una «tercera vía» que apela a todos los medios de comunicación de que dispone la sociedad para alcanzar al «considerable número de jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de recibir una educación formal de ningún tipo, o que abandonaron el sistema de educación formal antes de haber aprendido algo de utilidad para ellos mismos y para la sociedad» (UNESCO, 1993, pp. 64-65).

El objetivo prioritario de la «mejor gestión» —como demuestra la literatura sobre los centros eficaces (Lockheed y Levin, 1993)— es desarrollar el esfuerzo y la innovación pedagógicos proponiendo a los profesores métodos de enseñanza eficaces (Levin, 1993). El objetivo es conseguir una tasa de éxito elevada con medios y efectivos casi equivalentes a los de los centros de peor rendimiento. Uno de los argumentos señalados por los adeptos de la privatización que proponen la instauración de un sistema de bonos escolares en EEUU y fuera es que las escuelas privadas llegan a obtener mejores resultados con los mismos medios o menos, ya que demuestran una mayor flexibilidad en la distribución del tiempo lectivo (Carnoy, 1997; West, 1997).

Finalmente, otro argumento consiste en que la enseñanza pública, en los países en desarrollo, debe dedicarse en exclusiva a la expansión y perfeccionamiento de la enseñanza básica puesto que el resultado —la «tasa social de rentabilidad»— relativo a los medios invertidos a este nivel es superior al de los medios invertidos en la enseñanza secundaria y grados superiores (Banco Mundial, 1995; Lockheed, Verspoor *et al.*, 1990). Ello supone que la productividad económica y el bienestar social (cuyos elementos de medida son, por ejemplo, la mejora de la salud y la nutrición del niño o la reducción de la tasa de fecundidad) progresen más por el hecho de que el gasto público se dedica a la educación básica antes que a los niveles superiores (Carnoy, 1992). Socialmente es más «eficaz» invertir una pequeña parte de los fondos públicos en la enseñanza primaria separándolos de las subvenciones concedidas a la secundaria y, sobre todo, a la enseñanza universitaria.

LA MEJORA EN LA SELECCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Según la OCDE, «... mejorar la calidad de la educación se ha convertido en una prioridad y, a este respecto, el papel de los profesores es primordial (...). Por ellos y mediante ellos la reforma puede llegar a buen término» (OCDE, 1992, pág. 79). La OCDE se centra principalmente en las reformas que pueden contribuir a mejorar la selección de los profesores de gran calidad en las escuelas y universidades, la formación previa al empleo para convertirlos en eficaces agentes de transmisión del conocimiento y la formación continua para mantener sus competencias y su interés hacia una valorización constante. Los «complejos elementos de la atracción de la profesión» (OCDE, 1992, pp. 81-83) no sólo comprenden los salarios relativos de los profesores, sino también el juicio que sobre ellos emite el conjunto de la sociedad, el aislamiento parcial que experimentan en su trabajo

y el grado de profesionalismo que la burocracia educativa les reconoce.

El BIT y la UNESCO constatan que estos elementos son aplicables tanto para los países en desarrollo como para las economías industrializadas de la OCDE. Confieren también mucha importancia a las condiciones de trabajo, a los salarios y al papel de decisión de los profesores en la reforma educativa, a escala nacional y local, que consideran esenciales para mejorar la calidad educativa (OIT/UNESCO, 1994). Resulta difícil imaginar una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza en un país si dicha mejora no se ve acompañada por un desarrollo de los conocimientos en matemáticas y en idiomas para quienes entran en la enseñanza. Pero, como veremos a continuación, la mundialización tiene una mitigada influencia sobre la «calidad» de los futuros profesores, principalmente por las presiones concomitantes ejercidas por la comunidad financiera internacional para reducir el gasto público.

LAS REFORMAS BASADAS EN LOS IMPERATIVOS FINANCIEROS

La mundialización implica una competitividad mayor entre las naciones en una economía internacional más estrechamente mezclada, competencia fomentada permanentemente por unos medios de comunicación y de información más rápidos, y un modo de pensamiento de la empresa que se globaliza en lugar de situarse a escala regional o nacional. Uno de los efectos notables de esta competitividad es el de concienciar progresivamente a los estados de su «clima económico». La coyuntura económica de un país es responsable de la llegada de capitales extranjeros y de la capacidad de las empresas locales para acumular beneficios. Todas las economías nacionales (y las regiones, las industrias y la mayoría de sus empresas) a través del mundo deben adaptarse a esta nueva realidad económica «estructural» global. Es lo que se conoce como

ajuste estructural en el sentido más amplio de la palabra. El ajuste estructural generalmente se asocia a la corrección de los desequilibrios de las cuentas extranjeras y del consumo interior (incluyendo los déficit públicos), así como a la desregularización y privatización de la economía.

El Fondo Monetario Internacional desempeña un papel importante para fijar las condiciones del desarrollo económico de los estados en este contexto mundial. Gran parte de las medidas del FMI para los países que se preparan para un crecimiento económico «sano» consisten en reducir el volumen del déficit público y transferir el control de los recursos nacionales del Estado al sector privado. De hecho, esto implica una reducción de los fondos públicos dedicados al sector privado. Al representar la financiación de la educación una parte considerable del presupuesto del Estado en gran número de países (aproximadamente el 16%), el hecho de reducir el gasto público conduce inevitablemente a limitar la parte relativa de la educación, al menos durante cierto número de años, hasta que la economía se desarrolle lo bastante rápido como para asegurar la formación de los ingresos suplementarios para el gobierno.

Las reformas basadas en los imperativos financieros se incluyen en este contexto. Ante todo, pretenden *reducir los gastos públicos de educación*. Al ser su objetivo supremo el mismo que el de las reformas motivadas por la competitividad (aumentar la productividad del trabajador), también quieren mejorar la eficacia del aprovechamiento de los recursos y la calidad educativa. Pero, dado que estas reformas tratan ante todo de reducir los gastos públicos de la educación, *deben* buscar estrategias de perfeccionamiento de los servicios educativos que limiten el uso de los fondos públicos.

Entre las agencias internacionales, el FMI, el Banco Mundial y los bancos regionales (Banco Africano de Fomento, Banco Asiático de Fomento, Banco Interamericano

de Fomento) están los más fervientes adeptos a estas reformas «basadas en imperativos financieros». Esto no debe sorprender. El FMI y los Bancos son centros financieros cuyo interés principal es reducir el coste de las prestaciones del servicio público. Han optado por tres grandes reformas basadas en los imperativos financieros: la transferencia de la financiación pública de la educación desde el nivel superior al nivel inferior, la privatización de la enseñanza secundaria y superior con vistas a desarrollar tales niveles educativos, y la reducción del coste por alumno en todos los niveles aumentando sobre todo el número de alumnos por clase en primaria y secundaria donde la proporción profesor/alumnos es inferior a 40 (Banco Mundial, 1995).

LA TRANSFERENCIA DE LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN DESDE EL NIVEL SUPERIOR AL NIVEL INFERIOR

La enseñanza superior representa un nivel de estudios muy costoso, mientras que la educación básica es relativamente poco costosa. Por otra parte, en muchos países, el presupuesto de las universidades públicas se dedica ampliamente a gastos distintos a la enseñanza y la investigación, como las becas de estudios y los gastos administrativos. Las aulas, a menudo son infrautilizadas y un número considerable de facultades funciona con pequeños efectivos y des-economías de escala. Todo ello pone en cuestión la eficacia de las universidades del Estado en los numerosos países que destinan una parte considerable del presupuesto a su financiación. Además, entre esos países, son muchos los que tienen una educación básica de calidad mediocre con una alta tasa de abandono escolar. Se estima que la transferencia presupuestaria aumenta las oportunidades de buen número de alumnos de primaria con los gastos de las subvenciones concedidas a familias relativamente privilegiadas que podrían asumir, en conjunto, el coste de la enseñanza universitaria privada.

PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR

El principal argumento a favor de la privatización de los niveles de enseñanza superior es que muchos países simplemente no podrán financiar la expansión de la enseñanza secundaria y superior con los fondos públicos, teniendo en cuenta el previsible crecimiento de la demanda. Así, para que la enseñanza pueda desarrollarse en estos niveles, los países en desarrollo deberán contar con las familias para financiar a título privado gran parte de los gastos de escolaridad. Esto puede hacerse de dos formas: permitiendo la creación de mayor número de centros de enseñanza secundaria y universidades privadas autorizadas, y limitando la ayuda pública concedida a todos los centros escolares, incluida la escuela pública, y requiriendo unos gastos de escolaridad más elevados para compensar la diferencia entre coste por alumno y ayuda pública por alumno. El argumento conduce al aumento de las contribuciones comunitarias para las escuelas, en forma de apoyo pecuniario y no pecuniario. Tales reformas incitan a incrementar la financiación de la escolaridad gracias al pago de gastos de estudios por los usuarios, ya se trate de la colectividad o de particulares. Cuanto más se privatiza el nivel de enseñanza, mayores son los gastos para los usuarios. Los economistas del Banco Mundial han demostrado claramente que, por razones «de eficacia» y de «equidad» (ver a continuación), la fijación de tarifas para los usuarios debía representar una parte tanto más importante de la financiación global cuanto más elevado fuera el nivel de estudios (Banco Mundial, 1995).

LA REDUCCIÓN DEL COSTE POR ALUMNO EN TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS

Una de las propuestas esenciales para la reducción del gasto público en todos los niveles es el aumento del número de alumnos

por clase. Según el análisis de las estimaciones de la función de producción que establece una proporción entre el rendimiento de los alumnos y los ingresos del centro, teniendo en cuenta el medio socio-económico de los alumnos, los economistas del Banco Mundial concluyen que la proporción profesor/alumnos no tiene absolutamente ningún efecto sobre los resultados escolares en el grupo que oscila entre 20 y 45 alumnos por profesor. En el conjunto de los países desarrollados y en un número considerable de países en desarrollo, el término medio está muy por debajo de 45, incluso cuando el efectivo por clase supera a veces esta cifra en las zonas urbanas de muchos países de renta baja. Según estos analistas, los países que registran menos de 45 alumnos por clase podrían ahorrar una gran parte de los fondos públicos aumentando progresivamente el número de alumnos por clase. Eso reduciría la demanda de profesores y permitiría destinar una parte mayor del presupuesto del Estado a los recursos de «alto rendimiento y bajo coste», como los libros de texto y demás material escolar, pero también a la formación de empleo que complete y eleve la calidad de la enseñanza.

LAS REFORMAS BASADAS EN LA EQUIDAD

El objetivo esencial de las reformas basadas en la equidad es aumentar la igualdad de *oportunidades* económicas. Puesto que el rendimiento escolar es un factor primordial para determinar los salarios y el estatus social en la mayoría de los países, la igualación del acceso a una educación de calidad puede desempeñar un papel importante en la «nivelación del campo de acción». Por una parte, la mundialización presiona a los gobiernos para retrasar las reformas basadas en la equidad so pretexto que las sumas invertidas en una clima de mayor equidad corren el peligro de frenar el crecimiento económico. Éste sería el

caso, por ejemplo, si la inversión destinada a la mejora de los resultados escolares de los niños con peores notas impidiera el éxito de los mejores alumnos. Por otra parte, la inversión acordada para facilitar el acceso a la educación de los niños económicamente débiles podría producir un rendimiento potencial superior a la inversión suplementaria en beneficio de los niños de medios más acomodados. En tal hipótesis, los gobiernos podrían justificar las inversiones que favorecieran no sólo la competitividad, sino también la equidad.

La transferencia de los fondos públicos desde el nivel superior al nivel inferior de la enseñanza, tal y como propone el Banco Mundial y los bancos regionales, añadida a las múltiples reformas basadas en la competitividad que acabamos de comentar, tienen su justificación en el plan de la equidad. Contienen elementos que permiten mejorar la capacidad de la educación como instrumento de movilidad social. Así, los economistas afirman con toda lógica que la gratuidad de los estudios en las universidades del Estado equivale a la concesión de una subvención para las categorías sociales más acomodadas en detrimento de las pobres (Hansen y Weisbrod, 1969). Incluso algunos sostienen que la tasa de rentabilidad social de la inversión en la enseñanza primaria es más elevada que en los niveles superiores (Psacharapoulos, 1985). Por eso la transferencia de los fondos públicos de la enseñanza superior a la primaria (educación básica) no sólo se traduce en favorecer a los grupos económicamente débiles respecto a aquellos de ingresos más elevados para la prestación de los servicios educativos, sino en permitir un mejor uso de los fondos y así aumentar la productividad del trabajador.

Las principales reformas basadas en la equidad en los países en desarrollo son las siguientes:

- Entrar en contacto con las categorías más desfavorecidas ofreciéndoles una educación básica de gran

calidad, principalmente a los muchos jóvenes y adultos que no tienen acceso a ella. La *Conferencia mundial de Jomtien sobre educación para todos* (EPT, 1990) precisamente fue organizada por el PNUD, la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial para atraer la atención sobre los retos que para la equidad representa la necesidad de ampliar la educación básica en los países en desarrollo. Algunas de estas reformas se basan en imperativos financieros, pero muchas se centran en la mejora de la calidad de los profesores, el tiempo pasado en el escuela, el material escolar entregado a los niños económicamente desfavorecidos y el perfeccionamiento de los programas escolares. Algunas organizaciones, como la UNESCO, recomiendan también programas educativos especiales como la enseñanza a distancia y la educación no formal (UNESCO, 1993).

- Dirigirse a determinados grupos, como las mujeres y la población rural, que acumulan un retraso en el plano educativo. Se concede particular atención a la educación de las mujeres dado su papel primordial en el desarrollo económico, los cambios sociales, la educación infantil y el control de la natalidad. Se asocia tanto una tasa de fecundidad elevada como la débil esperanza de vida al nacer a la considerable tasa de analfabetismo existente entre las mujeres (UNESCO, 1993, pág. 29; Carnoy, 1992). La población rural de los países en desarrollo recibe generalmente una educación de peor calidad y menos completa, incluso cuando la mayor parte de estos países dependen del aumento de la productividad agrícola para asegurar su crecimiento económico.
- En los países de la OCDE, las reformas de equidad, orientadas más hacia

los alumnos «de riesgo» (económicamente desfavorecidos) o con necesidades especiales en el conjunto del sistema educativo, dan prioridad a las medidas susceptibles de mejorar la tasa de éxito escolar. Aquí encontramos programas especiales cuyo objetivo es reforzar el apoyo y rendimiento escolar, como los programas multiculturales y bilingües destinados a las minorías lingüísticas y los programas de enseñanza escolar para niños con necesidades educativas, los programas escolares asociados a programas de aprendizaje o los programas de apoyo extraescolar concebidos para aumentar la motivación de los alumnos y la participación de los padres. A menudo se acompaña a las reformas con una formación de los profesores participantes en tales programas.

La mundialización tiende a alejar a los *gobiernos de las reformas basadas en la equidad*, por dos razones: primeramente, aumenta la rentabilidad relativa de los altos niveles de cualificación limitando la complementariedad entre las reformas orientadas a la competitividad y aquellas orientadas a la equidad; en segundo lugar, en la mayoría de los países en desarrollo y en muchos de los países desarrollados, las reformas educativas están, en el nuevo entorno económico mundializado, esencialmente basadas en imperativos financieros y tienden a reforzar la desigualdad frente a las prestaciones del servicio educativo.

Pero eso no quiere decir que la política educativa no pueda aplicar reformas de equidad en un entorno económico mundializado. Desde hace ocho años, el estado de Texas, en EEUU, emplea un sistema de evaluación que recompensa y sanciona a los centros escolares, fundamentándose financieramente en los progresos de los alumnos a través del tiempo. La atribución de las recompensas se vincula esencialmente a los progresos de los alumnos

afro-americanos y latinos que en general obtienen peores resultados. Uruguay utiliza tests nacionales en las escuelas de enseñanza primaria para localizar a los que precisan ayuda porque sus alumnos económicamente desfavorecidos obtienen malos resultados. Chile y Argentina invierten masiva y éxitosamente en los centros de rendimiento más bajo, con resultados positivos.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, A.: «Globalization and regional development: a relational perspective», en *Competition and change*, 3 (1998), pp. 145-165.
- AMSDEN, A.: *Asia's new giant: South Korea and late industrialization*. New York, Oxford University Press, 1989.
- BANCO MUNDIAL: *Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque mondiale*. Washington D.C., Banco Mundial, 1995.
- *Rapport sur le développement dans le monde: l'État dans un monde en mutation*. New York, Oxford University Press, 1997.
- BARNETT, R y MULLER, R.: *Global reach*. New York, Simon and Schuster, 1974.
- BRAUDEL, F.: *The wheels of commerce, Volume II of Civilization and Capitalism*. New York, Harper and Row, 1979.
- CAPPELLI, P.: *Change at work*. New York, Oxford University Press, 1997.
- CARNOY, M.: «The economic costs and returns to educational television», en *Economic Development and Cultural Change*, 23, 2 (1975).
- *The case for investing in basic education*. New York, UNICEF, 1992.
- «Multinationals in a changing world economy», en M. CARNOY et al.: *The new global economy in the information age*. University Park PA, Pennsylvania State University Press, 1993, pp. 45-96.
- «Is privatization through vouchers really the answer? A comment on West», en *The World Bank Research Observer*, 12, 1 (1997), pp. 105-116.
- «The globalization of innovation, nationalist competition, and the internationalization of scientific training», en *Competition and Change*, 3 (1998), pp. 237-262.
- *Sustaining flexibility: work, family, and community in the information age*. New York, Russell Sage, 1999.
- CARNOY, M. y CASTELLS, M.: *Sustainable flexibility*. Paris, OCDE, 1997.
- CARNOY, M.; CASTELLS, M.; COHEN, S. y CARDOSO, F. H.: *The new global economy in the information age*. University Park, PA, Pennsylvania State University Press, 1993.
- CARNOY, M. y CASTRO, C. DE MOURA: «Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de educación en América Latina», en CASTRO, C. DE MOURA y M. CARNOY (dir. publ.): *La reforma educativa en América Latina*. Washington, D.C., Banque interaméricaine, de développement, 1997.
- CARNOY, M. y LEVIN, H.: «Evaluation of educational media: some issues», en *Instructional Science*, 4 (3/4, 1975), pp. 385-406.
- CARNOY, M y MCEWAN, P.: «Public investments or private schools? A reconstruction of educational improvements in Chile». Stanford University School of Education, 1997.
- CARNOY, M; SHERARER, D. y RUMBERGER, R.: *The new social contract*. New York, Harper and Row, 1983.
- CARNOY, M. y TORRES, C.: «Educational reform and social transformation in Cuba, 1959-1989», en M. CARNOY y J. STAMOFF (dir. publ.): *Education and social transition in the Third World*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1989, pp. 153-208.

- «Educational change and structural adjustment: a case study of Costa Rica», en J. SAMOFF (dir. Publ.): *Coping with crisis: austerity, adjustment and human resources. Groupe de réflexion BIT/UNESCO sur l'austérité, l'ajustement et les ressources humaines*. Londres, Cassell con UNESCO, 1994.
- CARNOY, M. y WERTHEIN, J.: *Cuba: cambio económico y reforma educativa (1955-1978)*. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.
- CASTELLS, M.: *Four Asian tigers with a dragon head: a comparative analysis of the state, economy, and society in the Asian Pacific rim*. Madrid, Instituto Universitario de Sociología de Nuevas Tecnologías, Universidad Autónoma de Madrid, 1991.
- *The rise of network society (L'ère de l'information: la société en réseaux)*. Londres, Blackwell, 1996.
- *The power of identity (L'ère de l'information: le pouvoir de l'identité)*. Londres, Blackwell, 1997.
- CASTRO, C. DE MOURA y CARNOY, M.: *La reforma educativa en América Latina*. Washington D.C., Banque interaméricaine de développement, Division des programmes sociaux et du développement durable, 1997.
- COLEMAN, J.: «Social capital in the creation of human capital», en *American Journal of Sociology*, 94 (1998), supplément, S95-S120.
- Conferencia mundial sobre educación para todos (CMEPT): Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action en réponse aux besoins d'apprentissage élémentaires*. Adoptés à Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990. New York, PNUD/UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 1990.
- HANNAWAY, J. y CARNOY, M.: *Decentralization and school improvement: can we fulfil the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- HANSEN, L. y WEISBROD, B.: *Benefits, costs, and finance of public larger education*. Chicago, Markam Publishing, 1969.
- HARRISON, B. y BLUESTONE, B.: *The great U-turn*. New York, Basic Books, 1988.
- IGLESIAS, E.: *Reflections on economic development*. Washington D.C., Banque interaméricaine de développement, 1992.
- JIMÉNEZ, E.; LOCKHEED, M. y WATTANAWAHA, N.: «The relative efficiency of public and private schools: the case of Thailand», en *World Bank Economic Review*, 2 (1988), 2, pp. 139-164.
- KAKWANI, N.; MAKONNIN, E. y VAN DER GAAG, J.: «Structural adjustment and living conditions in developing countries», en *Document de travail PRE, WPS 407*, Banco Mundial, 1990.
- KINGDON, G.: «The quality of efficiency of private and public education: a case of study of urban India», en *Oxford Journal of Economics and Statistics*, 581 (1996), pp. 57-81.
- LEVIN, H.: «Educational production theory and teachers inputs», en C. BIDWELL y D. WINDHAM (dir.): *The analysis of educational productivity: issues in macro analysis*. Cambridge, MA, Ballinger Publishing, 1980.
- *Accelerated schools for at-risk students*. Rutgers University, Center for Policy Research in Education (CPRE); Educational Testing Service. New Brunswick (NJ), Rutgers University, CPRE, 1993.
- LEVIN, H.; GLAS, G. y MEISTER, G.: «The political of arithmetic of cost-effectiveness análisis», en *Pbi Delta Kappan* (1986), pp. 69-72.
- LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A. et al.: *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement: examen des stratégies possibles*. Document provisoire publié pour la Conférence sur l'Éducation pour tous de Jomtien, Thaïlande. Washington, D.C., Banco Mundial, 1990.
- LOCKHEED, M. y LEVIN, H.: *Creating effective schools*. Londres, The Falmer Press, 1993.
- LOCKHEED, M. y JIMÉNEZ, E.: «Public and private schools overseas: contrasts in organization and effectiveness», en B. FULLER

- y R. ELMORE (dir. Publ.): *Who chooses? Who loses?* New York, Teachers College Press, 1996.
- LUSTIG, N. (dir. publ.): *Copyng with austerity: poverty and inequality in Latin America*. Washington, D.C., The Brookings Institution, 1995.
- MALEN, B.; OGAWA, R. T. y KRANTZ, J.: «What do we know about school-based management?». *School Education*, University of Utah, 1989.
- MCEWAN, P. y CARNOY, M.: «The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system». Stanford University School of Education, 1999.
- OCDE: *Une éducation et une formation de qualité pour tous. Réunion sur Éducation de qualité pour tous*. Paris, 13-14 novembre 1990. Paris, OCDE, 1992.
- *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris, OCDE, 1998.
- OIT y UNESCO: «Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition sur personnel enseignant, CEART». Ginebra, 12-20 julio 1994.
- PRAWDA, J.: «Educational decentralization in Latin America: lessons learned», en *International Journal of Educational development*, 13, 3 (1993), pp. 253-64.
- PSACHAROPOULOS, G.: «Returns to education: a further international update and implications», en *Journal of Human Resources*, 20, 4 (1985), pp. 583-604.
- «Time trends of the returns of education: cross-national evidence», en *Economics of Education Review*, 8, 3 (1989), pp. 225-31.
- RIDDELL, A. R.: «The evidence of public/private educational tradeoffs in developing countries», en *International Journal of Educational Development*, 13, 4 (1993), pp. 333-386.
- ROUNDS PARRY, T.: «Will we pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education? An analysis of the education voucher system in Santiago», en *Social Science Quarterly*, 77 (1996), pp. 821-841.
- THERBORN, G.: *European modernity and beyond*. Londres, Sage Publications, 1995.
- UNESCO: *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO, 1993.
- *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO, 1995.
- UNESCO (OREALC): *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1998.
- WEST, E. G.: «Education vouchers in principle and practice: a survey», en *World Bank Research Review*, 2, 2 (1997), pp. 83-103.
- WOODHALL, M.: *Education and training under conditions of economic austerity and restructuring*. Paris, UNESCO/BAO, 1991.