

Artículos



Reforma educativa en América Latina: conceptualizaciones, tensiones y desafíos

Educational reform in Latin America: conceptualizations, tensions, and challenges

Jorge David Segovia T.*

Recibido: 30/08/2024 - Aceptado: 15/10/2024

21

Resumen

En este artículo se analiza la reforma educativa en América Latina desde una perspectiva histórica y conceptual, examinando sus desafíos, tensiones y la influencia de factores políticos, económicos, sociales y culturales. Se exploran las diferentes épocas políticas que han impactado las reformas, desde la escuela expansiva hasta los enfoques del siglo XXI, incluyendo la internacionalización de las políticas educativas, la transformación del currículo y la reforma de la formación docente. En el análisis se enfatiza en la influencia de organismos internacionales, en el currículo en cuanto espacio de disputa y construcción de identidad, y en las tensiones en la formación docente. Se concluye que la reforma educativa en América Latina es un proceso inacabado y en constante disputa donde se entrelazan factores globales y locales; además, se subraya la necesidad de un análisis crítico para comprender sus complejidades y contribuir al desarrollo de políticas educativas más efectivas.

Palabras clave: América Latina, currículo, formación docente, internacionalización, reforma educativa.

Abstract

This article analyzes educational reform in Latin America from a historical and conceptual perspective, examining its challenges, tensions, and the influence of political, economic, social, and cultural factors. It explores the different political eras that have impacted reforms, from the expansive school to the 21st-century approaches, including the internationalization of educational policies, the transformation of the curriculum, and the reform of teacher training. The analysis highlights the influence of international organizations, the curriculum as a space of dispute and identity construction, and the tensions in teacher training. It concludes that educational reform in Latin America is an unfinished and constantly contested process, where global and local factors are intertwined, underlining the need for a critical analysis to understand its complexities and contribute to the development of more effective educational policies.

Keywords: Latin America, curriculum, teacher training, internationalization, educational reform.

* Sociólogo especializado en Estudios Políticos. Candidato a Doctor e investigador adjunto del Instituto de Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales (Santiago, Chile). Correo electrónico: jorge.segovia@mail.udp.cl

Siguiendo las directrices de la Universidad Diego Portales (UDP), se utilizó varias herramientas de inteligencia artificial (IA) para asistir en la organización y revisión de estilo del manuscrito. Véase: <https://n9.cl/n2l36p>. Agradezco muy especialmente al profesor Cristián Cox por sus invaluable recomendaciones para el cierre de este trabajo. Asimismo, extendo mi gratitud a la profesora Teresa Correa y a las y los colegas del Doctorado en Ciencias Sociales UDP (cohortes 2022-2023) por sus pertinentes comentarios. Este trabajo contó con el financiamiento de la UDP y del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), proyecto FONDAP 1523A0003.

¿Por qué hacer un análisis conceptual sobre la reforma educativa en América Latina?

La necesidad de un enfoque conceptual se deriva de la propia naturaleza de la reforma educativa, que no es un fenómeno aislado, sino que está intrínsecamente ligado a factores políticos, económicos, sociales y culturales (Martinic y Pardo 2001, 4-6; Braslavsky y Cosse 2006; Ornelas 2020). La conceptualización permite desentrañar las complejas interacciones entre estos factores y comprender la manera en que influyen en el diseño, implementación y resultados de las reformas. Además, facilita el análisis crítico de los discursos e ideologías que subyacen en las políticas educativas, develando los supuestos y las teorías implícitas que las sustentan (Guzmán 2004, 2; Medina Payarez 2019). Por ejemplo, González Brito (2000, 16) cuestiona la aplicación acrítica del concepto de equidad en las políticas educativas argumentando que esta noción puede ser un “talisman” para justificar políticas que no abordan las causas estructurales de la desigualdad. También propone un análisis más profundo del concepto de equidad y su relación con otros conceptos: justicia, igualdad y capital humano.

Los textos analizados también resaltan la importancia de contextualizar el estudio de la reforma educativa. La heterogeneidad de América Latina, con sus diferentes realidades, políticas, económicas, sociales y culturales, exige soluciones adaptadas a las necesidades específicas de cada país y región (Tedesco y López 2004, 2013). El análisis conceptual permite reconocer esta diversidad y evitar la aplicación de modelos únicos y homogéneos que pueden resultar ineficaces o incluso contraproducentes. Schiefelbein (1995, 3) señala la necesidad de reformas educativas contextualizadas que respondan a las demandas de una economía en crecimiento y de una sociedad cambiante, reconociendo las particularidades de cada contexto.

Otro punto clave es el papel de los actores en la reforma educativa. Los estudios destacan la importancia de comprender las relaciones de poder entre los diferentes actores involucrados: Gobiernos, docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales (Ornelas 2020). El estudio conceptual permite analizar los intereses y las estrategias de estos actores y la forma en la que influyen en el diseño, en la implementación y en los resultados de las reformas. López (2009) profundiza en las complejas relaciones entre estos actores, resaltando la necesidad de políticas que consideren la diversidad y complejidad de los contextos educativos en la región. Schneider (2024) va más allá, pues identifica factores clave que influyen en el éxito o en el fracaso de las reformas, incluyendo la movilización electoral, los políticos clientelistas, los sindicatos de docentes, la sociedad civil, los tecnócratas y las redes de políticas.

Además, el estudio conceptual de la reforma educativa permite abordar desafíos específicos de la educación en América Latina. Los análisis de Tedesco y López (2004, 2013) se enfocan en la necesidad de universalizar la educación secundaria de calidad, señalando las deudas educativas del pasado y los nuevos desafíos planteados por las transformaciones sociales y económicas. También advierten sobre el “exceso de demandas” sobre la educación en un contexto de recursos limitados y los riesgos de priorizar demandas de sectores con mayor capacidad de presión. Schiefelbein (1995) y Magendzo (2000) abordan la persistencia de desigualdades educativas, enfatizando la necesidad de reformas que promuevan la equidad y la inclusión. La conceptualización permite analizar críticamente las políticas implementadas para abordar estos desafíos y proponer alternativas más efectivas y equitativas.

Finalmente, el estudio conceptual de la reforma educativa busca contribuir al desarrollo de políticas educativas más efectivas que promuevan una educación de calidad para todas las personas. Al comprender las dinámicas políticas, sociales y culturales que subyacen en las reformas, es posible diseñar e implementar políticas que respondan a las necesidades específicas de la región y que tengan mayores posibilidades de éxito. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO 1990) destaca la importancia de definir las necesidades básicas de aprendizaje y de implementar políticas y medidas concretas para renovar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.

En síntesis, el estudio conceptual de la reforma educativa en América Latina es esencial para comprender los desafíos y las oportunidades que enfrenta la educación en la región. A través de un enfoque interdisciplinario, crítico y contextualizado, es posible generar conocimiento relevante para influir en la toma de decisiones y así contribuir al desarrollo de políticas educativas más efectivas. La conceptualización permite analizar la reforma educativa en su complejidad, considerando las múltiples dimensiones que la atraviesan y los diversos actores que participan en ella. De esta manera, es posible avanzar hacia una comprensión más profunda de los procesos de reforma en torno a la construcción de sistemas educativos más justos e inclusivos en América Latina.

La reforma educativa: un recorrido conceptual a través de las épocas políticas de América Latina

La reforma educativa en América Latina ha sido un proceso constante y complejo, moldeado por las cambiantes realidades políticas, económicas y sociales de la región. A lo largo del siglo XX y principios del XXI, diferentes enfoques y concepciones

han guiado las reformas educativas, generando tensiones, desafíos y avances significativos (McGinn y Porter 2005; Reimers 2002). En esta sección se explora la evolución de la reforma educativa en América Latina a través de distintas épocas políticas, para comprender la condición histórica y cambiante de los conceptos y su materialización en políticas educativas.

La escuela expansiva: la educación como motor del desarrollo (mediados del siglo XX)

En la primera mitad del siglo XX América Latina experimentó un periodo de optimismo en torno al desarrollo económico y social. La educación se consideraba un instrumento clave para impulsar la modernización y el progreso y las reformas educativas se centraron en la expansión de la escolarización y en la formación de capital humano. Durante esta época, llamada de la escuela expansiva, se produjo un crecimiento sin precedentes en la matrícula escolar, impulsada por la idea de que la educación era fundamental para el desarrollo económico y social (Martínez Boom 2003, 3). La planificación educativa se convirtió en una herramienta clave para la modernización del Estado, y la relación entre educación y desarrollo se fortaleció.

Sin embargo, el modelo desarrollista comenzó a mostrar sus limitaciones en la década de los 70. La crisis económica y la creciente desigualdad social pusieron en tela de juicio la eficacia de la educación para generar más desarrollo. La reforma educativa se enfrentó a nuevos desafíos y a la necesidad de repensar su enfoque.

El giro estratégico: hacia el desarrollo humano y la calidad educativa (finales de los 80 y principios de los 90)

Con el resquebrajamiento del modelo de la escuela expansiva, a finales de los 80 y principios de los 90 se produjo un cambio de paradigma en la concepción de la reforma educativa en América Latina. La educación dejó de ser vista como un motor automático del desarrollo económico y se enfocó en el desarrollo humano y en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Martínez Boom 2003, 4). La Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 marcó un hito en este proceso al enfatizar las necesidades básicas de aprendizaje y los resultados efectivos (Martínez Boom 2003, 5).

Durante este periodo, a diferencia del anterior que tenía un enfoque cuantitativo de matrícula, la reforma educativa se orientó hacia la mejora cualitativa en términos de calidad y de equidad, con un énfasis en la descentralización, en la evaluación de resultados y en la autonomía escolar (Martínez Boom 2003, 6). Organismos

internacionales entre los que se encuentran el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) jugaron un papel importante en la promoción de estas reformas, que buscaban modernizar los sistemas educativos y adaptarlos a las demandas de la globalización (Albornoz 2021).

La escuela competitiva: la educación al servicio del mercado (década de los 90)

En la década de los 90, en un contexto global hegemónico de democracia liberal y de libre mercado, el continente experimentó un giro hacia políticas neoliberales caracterizadas por la reducción del papel del Estado, por la apertura de los mercados y por la privatización de los servicios públicos. En este contexto, la reforma educativa se centró en la eficiencia, la calidad y la descentralización. Se promovió la competencia entre escuelas, la evaluación de resultados y la autonomía escolar.

La educación se vinculó estrechamente con la competitividad económica global, se implementaron procesos de descentralización administrativa y educativa y se registró una creciente participación del sector privado en la educación (Martínez Boom 2003, 8). La calidad de la educación se convirtió en un tema central y se buscó vincularla a la competitividad y a la preparación de los individuos para el mercado laboral (Martínez Boom 2003, 9).

Sin embargo, este enfoque tecnocrático y economicista generó un intenso debate sobre su impacto en la equidad y en la calidad educativa. Aparicio (2006) y otros autores que fueron críticos con este modelo argumentaron que estas reformas exacerbaban las desigualdades existentes y marginaron aún más a los y las jóvenes de sectores vulnerables. La privatización y la reducción del gasto público en educación fueron factores que contribuyeron a la fragmentación del sistema educativo y a la desprofesionalización docente.

La ampliación de derechos y la consolidación de nuevas formas de regulación (primera década del siglo XXI)

A partir de la primera década del siglo XXI, durante el denominado regreso del Estado, América Latina experimentó un nuevo ciclo de reformas educativas caracterizado por un enfoque en la inclusión, en la equidad y en la calidad. Se implementaron programas de transferencias condicionadas, becas y otras políticas para promover el acceso y la permanencia escolar de los sectores más desfavorecidos (Suasnábar 2017, 124). Este periodo también se caracterizó por un nuevo ciclo de expansión educativa, especialmente en el nivel secundario y terciario (Rivero 2000, 105). Además, se

consolidaron otras formas de regulación educativa, entre ellas la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas (Martinic 2001, 2010; Martinic y Silva 2022).

Actualmente, a pesar de los avances en el acceso a la educación, la reforma educativa sigue enfrentando desafíos importantes. La persistencia de la desigualdad, la brecha entre la retórica y la realidad y la necesidad de mejorar la calidad de la educación, son algunos de los temas que continúan en el centro del debate (Suasnábar 2017, 125).

¿Qué aproximaciones conceptuales deja el rastreo de reformas a las políticas educativas de América Latina?

La reforma educativa en América Latina ha sido un proceso dinámico y complejo, influenciado por los cambios políticos, económicos y sociales de cada época. A lo largo del siglo XX y principios del XXI, la conceptualización de la reforma educativa ha evolucionado, pasando de un enfoque que buscaba la expansión y la formación de capital humano a un énfasis en la eficiencia, la calidad y la equidad.

A pesar de los avances logrados en términos de acceso a la educación, la reforma educativa sigue enfrentando desafíos importantes. La persistencia de las desigualdades, la brecha entre la retórica y la realidad, y la necesidad de mejorar la calidad de la educación son algunos de los temas que requieren una atención continua y un compromiso renovado por parte de los Gobiernos, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto.

Se observa que la reforma educativa en América Latina es un proceso en constante evolución que refleja las tensiones y contradicciones de una región y que se basa en las premisas de justicia e inclusividad. El análisis de las diferentes épocas políticas y sus enfoques sobre esta política nos permite comprender mejor que la reforma educativa en América Latina es característicamente inacabada y disputada constantemente, siempre en términos de mejorar la eficiencia o de expandir el servicio. Lo cual, nos lleva a pensar en los elementos intrínsecos que componen la reforma educativa y en la forma en que se van modelando en las diferentes conceptualizaciones de los hacedores de políticas.

Elementos preponderantes a través del tiempo en la reforma educativa latinoamericana: internacionalización, currículo y docencia

En este apartado se examina la reforma educativa en América Latina a través de tres ejes principales: la influencia internacional en las políticas educativas, la transformación del currículo y la reforma de la formación docente. En línea con el análisis

histórico-conceptuales de la sección anterior, se analiza de qué forma la internacionalización, la globalización y la rendición de cuentas han impactado en las políticas educativas, generando convergencias y divergencias en la región. El currículo se explora como un espacio donde se materializa la conjunción entre lo global y lo local y donde se debaten los saberes considerados legítimos. Finalmente, me enfoco en la formación docente en el contexto neoliberal, ahondando en las tensiones y contradicciones que surgen al implementar los planes educativos en las aulas. Estos tres ejes, al abordar las dimensiones global, nacional y local y la interacción entre políticas, contenidos y prácticas educativas, son fundamentales para comprender la complejidad de la reforma educativa en América Latina. El análisis presenta diversas perspectivas, desafíos y conceptualizaciones que permiten comprender la multidimensionalidad de este proceso.

La internacionalización de las políticas educativas

27

La internacionalización de las políticas educativas se refiere al proceso mediante el cual las ideas, modelos y prácticas educativas se difunden y se adoptan a nivel global (Tenti Fanfani 2010). Si bien la internacionalización de la educación es un fenómeno global, en América Latina este proceso se ha intensificado debido a la influencia histórica de organismos internacionales entre los que sobresalen la UNESCO, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), especialmente a partir de la década de los 80, en un contexto de crisis económicas y políticas que han aumentado la dependencia de la región hacia estos organismos (Baxter 2016). Estas instituciones multilaterales han desempeñado un papel crucial en este proceso, promoviendo reformas educativas basadas en la descentralización, la autonomía escolar, la profesionalización docente y la evaluación estandarizada (Beech 2007, 153,156).

La influencia de estos organismos se ha manifestado en la adopción de políticas educativas similares en diferentes países de la región. Sin embargo, la implementación de estas reformas ha sido heterogénea debido a las particularidades culturales, políticas e institucionales de cada país. Por lo que la internacionalización de las políticas educativas no implica una homogeneización completa de los sistemas educativos, sino más bien una convergencia retórica y una divergencia en la práctica (Beech 2007, 154,168).

La globalización como contexto de la reforma educativa

La globalización ha sido un factor clave en la configuración de la reforma educativa en América Latina a través de organismos internacionales. Fernández Aguerre (2004, 403) argumenta que la globalización ha impactado de manera significativa en los

contextos inmediatos de la educación, transformando el acceso a la información, el acervo de conocimientos, el mercado laboral, la disponibilidad de tecnologías y la socialización de los modos de vida. Estos cambios han generado nuevos desafíos y oportunidades para los sistemas educativos de la región, los cuales se han visto obligados a adaptarse a un entorno cada vez más complejo y dinámico (Brunner 2001).

La globalización ha impulsado la necesidad de desarrollar habilidades y competencias que permitan a los estudiantes insertarse en una economía globalizada y basada en el conocimiento. Esto ha llevado a un énfasis en la formación de capital humano, de acuerdo con Martín, Tello y Gorostiaga (2008, 760-761), quienes analizan la perspectiva economicista de la reforma educativa. Sin embargo, la globalización también ha generado tensiones y desigualdades, lo que ha llevado a algunos autores a adoptar una perspectiva crítica, cuestionando el papel de los organismos internacionales y abogando por una transformación social más profunda.

La rendición de cuentas y la evaluación

Dicho lo anterior, la rendición de cuentas (*accountability*) se ha convertido en un elemento central de la reforma educativa en América Latina. Para McMeeke (2006, 4, 15) se trata de la responsabilidad por los resultados y la transparencia en el uso de recursos, especialmente públicos. La implementación de sistemas de evaluación estandarizada, por ejemplo, las pruebas PISA, ha sido una de las principales estrategias para promover la rendición de cuentas en la región (Rivas 2015).

Sin embargo, la rendición de cuentas también ha sido objeto de críticas y de controversias. Algunos autores cuestionan la adopción acrítica de modelos de evaluación importados de otros contextos y advierten sobre los riesgos de la simplificación curricular y de la enseñanza orientada al examen (Hernández 2003, 434, 436, 437). Además, se ha señalado la necesidad de fortalecer las capacidades estatales y la participación de la comunidad educativa en los procesos de rendición de cuentas para evitar que se conviertan en meros mecanismos de control burocrático (McMeeke 2006, 40-43).

El constructivismo y las reformas educativas neoliberales

Dentro de este análisis, a nivel curricular el constructivismo ha sido otro referente importante en las reformas educativas de América Latina. Esta corriente pedagógica, basada en las ideas de Piaget, enfatiza el papel activo del estudiantado en la construcción de su propio conocimiento. Sin embargo, siguiendo a Hernández (2003), la implementación del constructivismo en las reformas educativas ha sido objeto de debate. El autor argumenta que, en algunos casos, el constructivismo ha sido utilizado

para legitimar políticas neoliberales que promueven la individualización del aprendizaje y únicamente la adaptación al mercado laboral (Hernández 2003, 435-438).

En lugar de fomentar una educación crítica y transformadora, el constructivismo se habría convertido en un discurso regulador de la escolaridad, alineado con los intereses del mercado. Esta crítica plantea la necesidad de repensar la implementación del constructivismo en las reformas educativas para asegurar que contribuya a una educación más democrática e inclusiva en torno a la generación de destrezas para los diferentes ámbitos de la vida humana.

Hacia un enfoque conceptual de la internacionalización de la reforma educativa en América Latina

La influencia internacional en la reforma educativa en América Latina puede ser analizada desde la interacción entre las dimensiones de internacionalización de la educación; de la influencia de los organismos internacionales; y desde el impacto de la globalización. Respecto a la dimensión sobre la internacionalización de la educación, esta se refiere al proceso de creciente interconexión e interdependencia de los sistemas educativos a nivel global. En América Latina esta internacionalización se ha manifestado en la adopción de reformas educativas inspiradas en experiencias de otros países y en la influencia de organismos internacionales en la formulación de políticas públicas, tema que se abordará más adelante.

Sobre la segunda dimensión, los organismos internacionales entre los que se encuentran el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la UNESCO, han promovido políticas educativas basadas en principios neoliberales: descentralización, privatización, evaluación estandarizada y rendición de cuentas, centrados únicamente en el desarrollo estudiantil de habilidades laborales. Estas políticas han sido objeto de críticas por su enfoque economicista, por su falta de atención a la equidad y por su tendencia a reproducir las desigualdades sociales (Martiné, Tello y Gorostiaga 2008, 763-764).

Por tanto, desde la tercera dimensión se puede observar que la globalización ha generado cambios significativos en el contexto educativo, entre ellos el aumento del acceso a la información, la rápida evolución del conocimiento y las nuevas demandas del mercado laboral (Martiné, Tello y Gorostiaga 2008, 760,762). Estos cambios han planteado nuevos desafíos para los sistemas educativos de la región y, por ende, la reforma educativa se convierte en un concepto altamente inacabado y, por tanto, disputado mediante los cambios globales que se dan en este campo a través de ciertas ideas y prácticas educativas como el enfoque por competencias, institucionalizadas en organismos internacionales que son consensuadas o disputadas

en cada periodo político de la región. Algo similar a lo que sucedió en la década de los 90 con un énfasis desregulador y privatizador de la educación que generó desde el inicio del siglo XXI un cuestionamiento a la influencia internacional, surgido en movimientos sociales y en liderazgos políticos que propusieron alternativas que defienden una educación pública, gratuita y de calidad (Martiné, Tello y Gorostiaga 2008, 763-764).

Se puede afirmar entonces que la reforma educativa en América Latina es un proceso complejo y multifacético, influenciado por una variedad de factores internacionales y locales. La internacionalización de las políticas educativas, la globalización y la rendición de cuentas han sido elementos clave en la configuración de las reformas en la región. Sin embargo, la implementación de estas reformas ha sido heterogénea y ha generado tensiones y debates.

Es fundamental reconocer que la reforma educativa no es un proceso neutral, sino que está atravesado por intereses y visiones contrapuestas. La influencia internacional, aunque puede aportar ideas y modelos valiosos, también puede generar dependencia y limitar la capacidad de los países para desarrollar políticas educativas propias y contextualizadas. En estos casos la participación de la comunidad educativa, el fortalecimiento de las capacidades estatales y la contextualización de las políticas son elementos fundamentales. Por ello, cabe preguntarse, ¿qué se enseña en las aulas? y ¿quién enseña esos contenidos? En las siguientes secciones se expone una conceptualización más profunda y sostenida sobre la reforma educativa latinoamericana.

¿Qué enseñar cuando se reforma la educación?

Una aproximación al currículo educacional en América Latina

La reforma educativa del currículo en América Latina ha sido un proceso complejo y multifacético que ha buscado transformar la educación en la región para adaptarla a los desafíos del siglo XXI. Impulsada por diversos factores sociales, económicos y políticos, la reforma curricular ha sido objeto de intenso debate y análisis en las últimas décadas.

El currículo como espacio de disputa y construcción de identidades

El currículo escolar no es simplemente un conjunto de contenidos y objetivos de aprendizaje, sino un espacio de disputa donde se negocian y se definen los saberes considerados legítimos en una sociedad determinada (Dussel 2010, 2-3). En América Latina, la construcción de identidades nacionales ha estado históricamente ligada a la educación y, por ende, al currículo. Las reformas curriculares no son procesos

neutrales, sino que están influenciadas por relaciones de poder y por tensiones entre diferentes actores sociales (Apple 2004; Ball 1993; Ball y Junemann 2012).

El currículo participa en la producción de una autoridad cultural al legitimar ciertos saberes y procedimientos y deslegitimar otros (Dussel 2010; Imberón 2000), por ejemplo, la legitimación de las políticas de mercado en los 90 y lo contrario durante los 2000, poniendo énfasis en el rol del Estado. En este sentido, la reforma curricular no es un proceso neutral, sino que está atravesada por relaciones de poder y por tensiones entre diferentes actores sociales que buscan imponer sus visiones y sus valores en la definición de lo que se considera conocimiento válido y valioso en la sociedad.

Factores impulsores de la reforma curricular

Diversos factores han impulsado la reforma curricular en la región. Las reformas estructurales de los años 90, promovidas por el Banco Mundial y el FMI buscaron adaptar la educación a las demandas del mercado globalizado, enfocándose en la descentralización, en la eficiencia y en la calidad (Dussel 2006, 2). Estas reformas, denominadas de “segunda generación”, tuvieron un impacto significativo en la definición de los currículos nacionales.

La necesidad de mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades educativas ha sido otro factor clave en la reforma curricular. Los altos índices de repitencia, deserción e ineficiencia escolar y las brechas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, han impulsado la búsqueda de nuevas estrategias curriculares que promuevan una educación más equitativa y de calidad (Ferrer, Valverde y Esquivel 1999, 5; Ratino 1992).

Además, los cambios tecnológicos y culturales asociados a la era digital han planteado nuevos desafíos para la educación y han impulsado la necesidad de repensar el currículo. La emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado las formas de acceder, producir y compartir el conocimiento, lo que exige una adaptación del currículo para incorporar estas nuevas herramientas y desarrollar competencias digitales en los y las estudiantes (Dussel 2010, Dussel y Trujillo Reyes 2018).

Tendencias y enfoques en la reforma curricular

Las reformas curriculares en América Latina han adoptado diversos enfoques y tendencias en las últimas décadas. Una de las principales ha sido la adopción del enfoque por competencias, que busca desarrollar en los y las estudiantes habilidades

y capacidades para aplicar el conocimiento en situaciones reales, sobre todo en el ámbito laboral. Este enfoque ha sido promovido por organismos internacionales y ha sido implementado en diversos países de la región, aunque con diferentes grados de éxito y de adaptación a los contextos locales (Plá 2010).

Otra tendencia importante ha sido la incorporación de nuevos contenidos y enfoques en el currículo: la educación intercultural bilingüe, la educación ambiental, la educación para la paz y la educación en derechos humanos. Estas temáticas buscan responder a las demandas sociales y culturales de la región y promover una educación más inclusiva y comprometida con la transformación social (Moya 1998; Pinto Contreras 2009).

También se ha observado una creciente importancia de la evaluación para medir el aprendizaje y la calidad de la educación. La implementación de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional ha generado debates sobre su impacto en el currículo y en las prácticas pedagógicas, al igual que sobre la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación más integrales y formativos (Ferrer, Valverde y Esquivel 1999, 33).

El currículo y la construcción de la identidad latinoamericana

El currículo escolar también juega un papel crucial en la construcción de la identidad latinoamericana. Marolla Gajardo y Solís Saavedra (2021) analizan la manera en que se presenta América Latina en el currículo chileno, señalando una tendencia a la homogeneización identitaria con fuerte preeminencia por la historia nacional con desconexión de la historia de los procesos sociales, políticos y económicos de América Latina, y fuertemente conectada la narrativa a los procesos históricos de Estados Unidos y de Europa Occidental. Esto perpetúa desigualdades y limita una comprensión crítica de la historia y de la sociedad latinoamericana. Es fundamental que el currículo reconozca la diversidad cultural y las múltiples perspectivas históricas de la región, promoviendo una visión inclusiva y crítica de la identidad latinoamericana, algo que se ha llevado a cabo en Bolivia (2009) y en Ecuador (2016), a través de cambios en los que la convivencia intercultural es relevante en el tratamiento de la educación ciudadana.

En general, la construcción de la identidad nacional y regional en América Latina a través de los currículos escolares es un proceso complejo y multifacético, marcado por la tensión entre la búsqueda de la unidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. A lo largo de la historia se han implementado diferentes modelos educativos que, en mayor o menor medida, han buscado promover una identidad nacional específica, a menudo a expensas del reconocimiento de la pluralidad cultural.

En Bolivia, Gamboa (2009) describe la forma en que la educación ha sido utilizada para promover una identidad nacional boliviana, a menudo a expensas del reconocimiento de la diversidad cultural. El autor examina las diferentes etapas de la reforma educativa en Bolivia, desde el modelo asimilacionista del Código de Educación de 1955, que según April Howard (2025, 185, 187-188), seguía un modelo para “integrar a las poblaciones indígenas a la cultura dominante”, hasta los intentos más recientes de incorporar la diversidad cultural a través de la educación intercultural bilingüe (EIB).

Sin embargo, la aplicación de la EIB ha enfrentado dificultades y desafíos como la falta de recursos y la resistencia de algunos sectores. La Ley de Educación Avelino Siñani de 2009 buscaba cuestionar la narrativa colonial y promover la recuperación y la valoración de los conocimientos, lenguas y culturas indígenas al proponer un modelo de educación “descolonizador, liberador, antiimperialista, revolucionario y transformador” (Howard 2025, 191, 195, 213).

En Ecuador, Segovia (2024) analiza la reforma curricular implementada durante el gobierno de Rafael Correa. El autor argumenta que esta reforma, si bien se propuso integrar a los sectores más excluidos a una educación de calidad, se basó en un currículo nacional que enfatiza la ciencia y la tecnología, perpetuando una visión homogénea y “des-diferenciadora” de la población (Altmann 2017, 13, 34; González Díez, Brito Román y Gámez Ceruelo 2022, 14, 17-19). El autor plantea que esta reforma no ha logrado incorporar plenamente las demandas de reconocimiento de la diversidad cultural.

La crítica recibida no desmerece la sofisticación de esta reforma curricular. Siguiendo a Segovia Torres (2021;2022), se logró actualizar la educación ciudadana con un enfoque integral que abarca la memoria histórica, la legalidad y la ética pública (Siede 2013) mediante la implementación de Historia, Educación Ciudadana y Filosofía en el tramo final de la secundaria. Además, estos contenidos se expandieron a todas las áreas del conocimiento como actividades transversales, promoviendo la reflexión sobre la forma en que se ejerce la ciudadanía, incluso desde las matemáticas o la literatura. Si bien se observa una perspectiva latinoamericana y una crítica a visiones hegemónicas como la anglosajona liberal, en consonancia con el enfoque multiétnico del Ecuador carece de profundidad política, pero es un patrón de la formulación curricular en la región al presentar la misma característica que Chile, México, Colombia, Guatemala, República Dominicana y Paraguay (Cox et al. 2014).

Aunque la inclusión de la interculturalidad en los sistemas educativos constituye un avance crucial para el reconocimiento de la diversidad cultural como parte constitutiva de la identidad latinoamericana, la realidad es que su implementación enfrenta numerosos desafíos. La incorporación de la multiculturalidad en la educación

en América Latina ha sido un proceso gradual y desigual. En México, el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural busca atender la diversidad lingüística y cultural del país a pesar de los desafíos en la formación docente, en la elaboración de materiales educativos y en la participación comunitaria (Moya 1998). En Guatemala, las organizaciones indígenas han jugado un papel importante en la promoción de la educación bilingüe intercultural y en la recuperación de las lenguas mayas, en un contexto marcado por el conflicto armado interno y por la lucha por los derechos de los pueblos indígenas (Moya 1998). En Colombia, la etnoeducación se centra en la autonomía, en la participación comunitaria y en la interculturalidad, reconociendo la diversidad étnica y los derechos de los pueblos indígenas (Moya 1998).

Estos casos, junto con los análisis de los currículos de Chile, Bolivia y Ecuador, muestran que la construcción de la identidad latinoamericana a través del currículo escolar es un proceso complejo que debe considerar la diversidad cultural y las múltiples perspectivas históricas de la región. La interculturalidad se presenta como un eje fundamental en la producción de la identidad latinoamericana, por lo que resulta necesario abogar por un proyecto político que articule la multiculturalidad latinoamericana (López 2009) dentro de los procesos sociales, políticos y económicos de la región y no tan solo que se trate de un agregado curricular.

En definitiva, los currículos en América Latina son diversos y reflejan las tensiones y los debates sobre la identidad y la diversidad cultural en la región. Si bien algunos currículos han perpetuado visiones homogeneizantes y asimilacionistas, también existen experiencias que buscan la descolonización del conocimiento y la construcción de una sociedad intercultural. Normativamente, resulta fundamental que los currículos escolares promuevan una visión crítica e inclusiva de la historia y de la cultura, que reconozcan y valoren la diversidad y que fomenten la participación ciudadana en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por lo que la formulación curricular juega un papel fundamental en la construcción de la identidad latinoamericana y en la formación de ciudadanos que valoren y respeten la diversidad cultural.

Desafíos y tensiones en la reforma curricular

Finalmente, es necesario indicar que la reforma curricular en América Latina enfrenta diversos desafíos y tensiones. En primer lugar, existe una tensión entre la necesidad de adaptar el currículo a las demandas globales y la importancia de preservar la diversidad cultural y lingüística de la región. La implementación de enfoques curriculares homogéneos puede llevar a la pérdida de identidad cultural y a la exclusión de saberes y prácticas locales (Moya 1998; Pinto Contreras 2009).

En segundo lugar, la reforma curricular se enfrenta al desafío de la implementación efectiva en las escuelas. La falta de recursos, la formación docente inadecuada y la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos, pueden obstaculizar la implementación de nuevos enfoques y contenidos curriculares (Dussel 2006, 26; Miranda López 2018). En tercer lugar, la incorporación de las TIC en el currículo plantea desafíos pedagógicos y tecnológicos. La falta de infraestructura adecuada, la brecha digital entre docentes y estudiantes y la necesidad de desarrollar nuevas prácticas pedagógicas que aprovechen el potencial de las tecnologías, son algunos de los obstáculos que deben superarse para lograr una integración efectiva de las TIC en la educación (Dussel y Trujillo Reyes 2018).

En este sentido, la infraestructura educativa, curricular y no curricular, influye significativamente en el aprendizaje. Miranda López (2018) destaca la precariedad de la infraestructura en muchos países latinoamericanos, especialmente en escuelas vulnerables, y la necesidad de políticas integrales que aborden la infraestructura física y la curricular. La falta de recursos y la desigualdad en el acceso a una infraestructura educativa adecuada pueden limitar el impacto de las reformas curriculares y perpetuar las brechas educativas.

Hacia un nuevo paradigma curricular

Pinto Contreras (2009) propone un cambio de paradigma hacia un currículo centrado en el aprendizaje y que considere la diversidad y complejidad de América Latina. Este enfoque se basaría en el diálogo, en la construcción social del conocimiento y en la participación activa de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Además, enfatiza la necesidad de una autonomía profesional de la escuela, del docente y de una alianza entre la escuela, la familia y la comunidad para lograr una educación integral y pertinente a las necesidades de la región. En este sentido, Santa María y Solís Tipian (2020) y Santa María et al. (2021) destacan la importancia de abordar factores entre los que se encuentran la inclusión, la igualdad de género, el financiamiento adecuado, la relevancia de las bases curriculares y los currículos educativos, la evaluación y su relación con el currículo, las estrategias pedagógicas, la justicia educativa, la convivencia escolar, el diálogo y la participación de los actores educativos y sociales para lograr una educación más justa e igualitaria.

De esta manera, Riera de Montero (2004) nos recuerda la importancia de adaptar el currículo a las demandas y a las tendencias globales. La sociedad del siglo XXI, caracterizada por la interconexión, por la globalización y por los avances tecnológicos, exige un replanteamiento de las concepciones y prácticas educativas. El currículo debe ser redimensionado para satisfacer las necesidades cambiantes y para

formar ciudadanos competentes capaces de participar activamente en la sociedad del conocimiento. Es necesario un currículo flexible y dinámico que promueva el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación a los cambios constantes.

Por tanto, la reforma educativa del currículo en América Latina es un proceso continuo y complejo que requiere un enfoque integral y participativo. Es fundamental abordar los desafíos identificados en la literatura: la persistencia de desigualdades, la necesidad de adaptación a las demandas globales y locales, la implementación efectiva en las escuelas, la incorporación de las TIC y la formación docente que responda a las necesidades y a los desafíos de la sociedad contemporánea y que contribuya al desarrollo humano y social de América Latina.

Es crucial que la reforma curricular no sea un proceso aislado, sino que se convierta en parte de una transformación más amplia del sistema educativo que promueva la justicia social, la democracia y el desarrollo sostenible. De esta manera, es posible conceptualizar la reforma educativa a través del currículo como un documento que materializa las ideas e intereses de quienes formulan las políticas educativas en un periodo específico. Pero, este material no es viable sin unos agentes preparados para ponerlo en acción en las aulas, por lo que resulta relevante preguntarse acerca de la formación docente para entender qué tipo de perfiles buscan producir las reformas educativas en América Latina.

¿Quién enseña? La reforma educativa de la formación docente en América Latina

La formación docente en América Latina ha sido objeto de profundas reformas en las últimas décadas con el objetivo de mejorar la calidad educativa y de responder a los desafíos de un mundo globalizado. Sin embargo, estas reformas han generado intensos debates y controversias, revelando tensiones y contradicciones que requieren un análisis conceptual exhaustivo. A continuación, se explora la manera en que se entiende la reforma educativa de la formación docente en América Latina.

La formación docente en el contexto neoliberal

Las reformas educativas implementadas en América Latina desde los años 90 han estado fuertemente influenciadas por el paradigma neoliberal que promueve la privatización, la descentralización y la lógica de mercado en la educación. En este contexto, la formación docente ha sufrido transformaciones para adaptarse a las nuevas demandas del sistema, lo que ha generado diversas problemáticas. Cardelli y Duhalde (2001, 51-52) señalan que estas políticas han transformado la educación en un “mercado educativo”,

impactando la formación docente y generando falta de integración entre formación inicial y continua, rigidez curricular y desconexión con la realidad sociocultural.

Esta visión de la educación ha tenido profundas implicaciones en la labor docente. Cornejo (2006) ahonda en la forma en que el trabajo docente se ha visto afectado en este contexto, resaltando la alienación burocrática del docente y la pérdida de control sobre el proceso educativo. Las reformas, según el autor, han precarizado y sobrecargado el trabajo docente, aumentando el control externo y generando una falsa autonomía.

Además de los efectos en la formación y en el trabajo docente, las reformas neoliberales también han generado un clima de conflictividad en el ámbito educativo. Gentili et al. (2004) argumentan que los conflictos docentes, principalmente en torno a cuestiones salariales y laborales, se han intensificado en este marco. Los autores critican la falta de una visión más amplia que aborde la complejidad de la problemática docente, evidenciando las limitaciones de un enfoque puramente economicista en la educación.

Tensiones y contradicciones en la formación docente

La reforma de la formación docente en América Latina ha estado marcada por una serie de tensiones y contradicciones que reflejan las complejidades del proceso de cambio educativo. Una de las principales tensiones se refiere a la relación entre la formación docente y las demandas del mercado laboral. Las reformas han buscado alinear la formación con las necesidades del mercado, enfatizando competencias y habilidades específicas. Sin embargo, esta visión instrumental de la formación ha sido criticada por reducir la educación a una mera preparación para el empleo, descuidando su dimensión cultural y humanística.

Otra tensión importante se relaciona con la autonomía profesional de los docentes. Aunque las reformas promueven la descentralización y la autonomía escolar, otorgando mayor poder de decisión a escuelas y docentes, esta autonomía se ve limitada por estándares curriculares y por evaluaciones externas. Esto genera un sentimiento de pérdida de control y de desprofesionalización entre los docentes, evidenciando la contradicción entre el discurso de la autonomía y la realidad de un control externo cada vez mayor.

Finalmente, existe una tensión entre la formación teórica y la práctica docente. A pesar de que las reformas buscan fortalecer la formación práctica, promoviendo la vinculación entre teoría y práctica, la implementación enfrenta dificultades. La falta de tiempo y de recursos, la desconexión entre instituciones formadoras y escuelas y la persistencia de modelos tradicionales centrados en la transmisión de

conocimientos, obstaculizan una verdadera integración entre teoría y práctica en la formación docente. Por lo que se observa, la reforma educativa, por lo menos en lo referente a la formación docente, se vuelve altamente problemática por la falta de control que tienen los hacedores de políticas en los procesos de implementación en las escuelas en las que las reformas o la profesionalización del docente se ve enfrentada a sedimentaciones institucionales locales, a valores y a prácticas que se contradicen con las formas de hacer docencia presentadas en las reformas.

Perspectivas y desafíos de la política docente

A pesar de las tensiones y contradicciones, la reforma presenta perspectivas y desafíos para lograr una educación de calidad. Torres (2000a, 2000b) propone un cambio de paradigma, pasando de ver a los docentes como meros agentes de la reforma a considerarlos sujetos activos del cambio. Este cambio implica reconocer su autonomía profesional y su capacidad de tomar decisiones informadas, valorando su experiencia y su conocimiento en el proceso de transformación educativa.

En cuanto a la formación inicial docente, Vaillant (2019, 48) plantea la necesidad de superar el modelo tradicional y adoptar un enfoque integral que articule teoría y práctica, que desarrolle competencias y que promueva la colaboración entre instituciones formadoras y centros educativos. Este enfoque busca formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la educación actual, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

La participación de las organizaciones de profesores en las reformas también es crucial para lograr cambios exitosos. Trejo Catalán (2020) destaca la importancia de la negociación y del diálogo entre docentes y autoridades educativas, reconociendo el papel de estas organizaciones en la defensa de los derechos laborales y en la democratización de la educación.

Finalmente, Saravia y Flores (2005) ofrecen un análisis detallado de la formación docente en América Latina, incluyendo formación inicial y continua. Resaltan la diversidad de contextos y de enfoques en la región y manifiestan la necesidad de un modelo que responda a las demandas actuales y a la diversidad cultural, reconociendo la importancia de adaptar la formación docente a las realidades locales y a las necesidades específicas de cada contexto.

Conceptualizaciones de la formación docente en la reforma educativa

La reforma educativa de la formación docente en América Latina ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que reflejan las diferentes perspectivas ideológicas y los

intereses en juego. Desde la perspectiva neoliberal, la formación docente se enfoca en la adquisición de competencias técnicas y habilidades específicas, evaluadas en términos de eficiencia y productividad. Esta visión ha sido criticada por reducir la educación a una lógica de mercado, descuidando aspectos fundamentales como las condiciones laborales y el derecho a la educación.

En contraste, otras conceptualizaciones enfatizan la importancia de la reflexión crítica, de la participación democrática y de la transformación social en la formación docente. La profesionalización docente, entendida como la adquisición de conocimientos y habilidades especializados y del desarrollo de una identidad profesional y de un compromiso ético, también es un aspecto clave en la conceptualización de la reforma.

La reforma educativa también ha sido un escenario de conflicto y de resistencia por parte de docentes y de sus organizaciones, pues luchan por defender sus derechos laborales y su autonomía profesional frente a las políticas neoliberales y a las reformas que afectan sus condiciones de trabajo. Desde el punto de vista antropológico, lo anterior se convierte en una disputa entre valores y prácticas locales que se confrontan y se defienden de perspectivas exteriores que llegan desde lo nacional o de lo global, a través de procesos de implementación de políticas de formación docente. Algunos autores consideran la reforma un proceso de cambio y de transformación social donde los docentes son agentes que contribuyen a construir una sociedad más justa y democrática. Esta visión reconoce el papel fundamental de los docentes en la formación de ciudadanos críticos y participativos, capaces de transformar la realidad social.

La reforma educativa de la formación docente en América Latina es un proceso complejo y multifacético porque viene a ser la dimensión agencial y performativa del concepto, debido a que implica desde los formuladores cuestionar y transformar las prácticas docentes. Lo cual es altamente desafiante porque son los docentes los agentes que en última instancia ponen en circulación las reformas propuestas. Por lo que requiere un enfoque integral y participativo donde todos los actores involucrados —docentes, instituciones formadoras, autoridades educativas y la sociedad en su conjunto—, trabajen de manera lo más cooperativa posible para construir una formación docente que responda a los desafíos del siglo XXI a nivel local, regional y nacional.

La reforma educativa en América Latina: consideraciones finales para una aproximación conceptual

La reforma educativa en América Latina constituye un proceso complejo y multifacético que busca transformar los sistemas educativos para mejorar su calidad, eficiencia y equidad. A través de políticas públicas que abarcan desde la estructura del sistema y

el currículo hasta la formación docente y el financiamiento, se intenta responder a las demandas sociales por una educación de calidad y a los desafíos propios de la región (Bautista Blas y Sánchez Martínez 2017). Sin embargo, la implementación y los resultados de estas reformas varían considerablemente entre los países y sus determinados contextos, dificultando una conceptualización única y universal.

En la región, se observa una transición desde modelos educativos tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos, hacia enfoques constructivistas y participativos que buscan fomentar el desarrollo integral de los y las estudiantes y su capacidad de aprender a aprender (Vásquez Campos et al. 2023, 106-107). Este proceso se ve influenciado por factores internos entre los que se encuentran las demandas sociales y los cambios políticos y económicos. También por factores externos donde sobresalen la globalización y la influencia de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, los cuales han impactado en la definición de agendas y de modelos de reforma, especialmente desde la década de los 90 (Bautista Blas y Sánchez Martínez 2017, 2, 7-8).

Las reformas educativas en América Latina enfrentan diversos desafíos. Entre ellos destacan la necesidad de equilibrar la descentralización con la garantía de estándares nacionales, mejorar la calidad educativa sin aumentar las desigualdades, profesionalizar la docencia en un contexto de recursos limitados y asegurar un financiamiento sostenible para la educación (Di Gropello 1999, 155).

En este contexto, se identifican varios enfoques en las reformas educativas que se tensionan entre sí. La descentralización, por ejemplo, busca transferir responsabilidades y recursos a los Gobiernos locales para mejorar la eficiencia y adaptar las políticas a las necesidades de cada territorio (Di Gropello 1999, 155). Sin embargo, puede generar problemas de equidad y de coordinación si no se acompaña de mecanismos adecuados de regulación y financiamiento (Rivas y Scasso 2020). Otro enfoque se centra en la evaluación y en la rendición de cuentas mediante sistemas estandarizados de evaluación y de mecanismos que promuevan la responsabilidad de los y las docentes y de las escuelas por los resultados académicos (Bautista Blas y Sánchez Martínez 2017, 17). Este enfoque ha sido criticado por su énfasis en los resultados y por su potencial impacto negativo en la autonomía docente y en la creatividad pedagógica.

También se observan reformas que priorizan la equidad, buscando reducir las desigualdades en el acceso y en la calidad de la educación a través de medidas como la ampliación de la cobertura, la inversión en educación compensatoria y la promoción de la inclusión (Peters 2012, 112). Finalmente, la influencia de organismos internacionales, por ejemplo, la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, han promovido modelos de reforma basados en la eficiencia, en la evaluación y en la rendición de

cuentas, generando un intenso debate sobre la pertinencia de estas propuestas en el contexto latinoamericano (Bautista Blas y Sánchez Martínez 2017, 7-8).

Es crucial reconocer que cada modelo y enfoque presenta sus propios desafíos y limitaciones. La elección del modelo de reforma más adecuado dependerá del contexto específico de cada país y de los objetivos que se busquen alcanzar. Esta heterogeneidad de la reforma educativa latinoamericana, a nivel político y en la producción de políticas, siguiendo la propuesta de Shore, Wright y Però (2011), invita a profundizar en el estudio etnográfico de estos procesos, observando la producción de leyes, currículos, guías docentes y textos escolares como materiales antropológicos que revelan las creencias, los valores, las ideas y las prácticas que sustentan las formas específicas de hacer política educativa en cada contexto.

En conclusión, la reforma educativa en América Latina es un concepto de múltiples significaciones contextuales. Estas están basadas en áreas comunes como la superación de la desigualdad socioeconómica, la producción de herramientas integrales para la vida adulta de los y las estudiantes, la formación docente de calidad en contexto, los currículos que aborden la contemporánea digitalización de la sociedad globalizada y una constante relación tensada con organismos internacionales en los procesos de formulación e implementación.

Referencias

- Albornoz, Orlando. 2005. “¿Hacia dónde vamos en educación?” *El Globo*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. <http://ieee.unsl.edu.ar/librosggratis/gratis/dondevamos.pdf>.
- Altmann, Philipp. 2017. “La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano”. En *Repensar la Interculturalidad*, editado por Jorge Gómez Rendón, 13-36. Guayaquil, Ecuador: UArtes Ediciones.
- Aparicio, Pablo Christian. 2006. “El impacto de las reformas educativas y la constitución del nuevo escenario socio educativo de los jóvenes en América Latina. Una aproximación crítica”. *Revista Iberoamericana de Educación* 39 (2): 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3922585>
- Apple, Michael. 2004. “Cultural Politics and the Text”. En *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, editado por Stephen Ball, 179-195. Londres: Routledge.
- Ball, Stephen. 1993. “What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13 (2): 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

- Ball, Stephen, y Carolina Junemann. 2012. "Four: Policy Influence, Boundary Spanners and Policy Discourses". En *Networks, New Governance and Education*, 77-103. Bristol: Bristol University Press.
- Bautista Blas, Emmanuel, y Erizel Sánchez Martínez. 2017. "La inferencia de las políticas educativas internacionales en América Latina: un análisis de las reformas educativas en Brasil, Perú y México". Ponencia presentada en el XXXI Congreso Alas. Montevideo, del 3 al 8 de diciembre. <https://lc.cx/KSEdbg>
- Baxter, Jorge. 2016. "Who Governs Educational Change? The Paradoxes of State Power and the Pursuit of Educational Reform in Post-Neoliberal Ecuador (2007-2015)". Tesis doctoral, University of Maryland.
- Beech, Jason. 2007. "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina". *Pensamiento Educativo* 40 (1): 153-173.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25503>
- Braslavsky, Cecilia, y Gustavo Cosse. 2006. "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (2): 1-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>
- Brunner, José Joaquín. 2001. "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 47-89. Santiago de Chile: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963>
- Cardelli, Jorge, y Miguel Duhalde. 2001. "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía* 308: 30-33.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Cornejo, Rodrigo. 2006. "El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales". *Revista de Psicología* 15 (2): 9-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/264/26415201.pdf>
- Cox, Cristián, Martín Bascopé, Juan Carlos Castillo, Daniel Miranda y Macarena Bonhomme. 2014. "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares". *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14*. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Di Gropello, Emanuela. 1999. "Los modelos de descentralización educativa en América Latina". *Revista de la CEPAL* 68: 153-170. <https://lc.cx/pUsW2L>

- Dussel, Inés. 2006. “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Inter-gubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, del 11 al 13 de mayo. <https://lc.cx/oHhCfz>
- 2010. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- 2014. “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22 (24): 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.
- Fernández Aguerre, Tabaré. 2004. “De las ‘escuelas eficaces’ a las reformas educativas de ‘segunda generación’”. *Estudios Sociológicos* 22 (65): 377-408. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806505.pdf>
- Ferrer, Guillermo, Gilbert Valverde y Juan Manuel Esquivel. 1999. “Aspectos del currículum prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos”. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/217>
- Gentili, Pablo, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindín. 2004. “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. *Educación y Sociedad* 25 (89): 1251-1274. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- González Brito, Adolfo. 2000. “Precisiones conceptuales al principio de equidad”. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 26 (1): 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069762>
- González Díez, Javier, Juan Carlos Brito Román, y Virginia Gámez Ceruelo. 2022. “Educación para la ciudadanía intercultural en Ecuador: Historia, límites y retos para el futuro”. *Nullius: Revista de pensamiento crítico en el ámbito de Derecho* 3 (1): 1-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5816191>
- Guzmán, Carolina. 2001. “Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico”. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (8): 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hernández, Fernando. 2003. “El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales”. *Educere* 7 (23): 433-440. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602317.pdf>
- Imbernón, Francisco. 2000. “Escuela y multiculturalidad”. *Pensamiento Educativo* 26 (1): 153-171. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25657>
- López, Luis, ed. 2009. *Interculturalidad y multiculturalidad: conceptos clave para la educación en contextos diversos*. Buenos Aires: Noveduc.

- Magendzo, Abraham. 2000. "La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna". *Pensamiento Educativo* 26 (1): 173-200.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25659>
- Mardones, R., C. Cox, A. Farías y C. García. 2014. "Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento". En *Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas 2014*, 215-46. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marolla Gajardo, Felipe, y Camila Solís Saavedra. 2021. "América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica". *Revista Colombiana de Educación* 82: 61-81
<https://www.redalyc.org/journal/4136/413672173003/html/>
- Martiné, Eduardo Héctor, César Gerónimo Tello y Jorge Manuel Gorostiaga. 2008. "Globalización y reforma educativa en América Latina: una discusión inacabada". *Educere* 12 (43): 759-765. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570012.pdf>
- Martínez Boom, Alberto. 2003. "La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas". *Revista Colombiana de Educación* 44: 61-73.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Martinic, Sergio. 2001. "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 27: 17-33. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002702.pdf>
- 2010. "La evaluación y las reformas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3 (3): 31-43.
<https://doi.org/10.15366/riee2010.3.3.002>
- Martinic, Sergio, y Éder da Silva Silveira. 2022. "La escuela y el tiempo escolar en América Latina". *Reflexão e Ação* 30 (2): 244-250.
<https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.17235>
- Martinic, Sergio, y Marcela Pardo. 2001. *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Buenos Aires: PREAL / CIDE.
- McGinn, Noel, y Luis Porter. 2005. "El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 35 (3-4): 77-113. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035404.pdf>
- McMeekin, Robert. 2006. "Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina". En *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, editado por Javier Corvalán y Robert McMeekin, 19-49. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Medina Payarez, Iván José. 2019. "Retos de las reformas educativas en América Latina". *Hojas y Hablas* 17: 103-117. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a7>

- Miranda López, Francisco. 2018. "Políticas de infraestructura educativa y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes: un análisis comparado en países de América Latina". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 9 (13): 154-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572537>
- Moya, Ruth. 1998. "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 17: 105-187. <https://doi.org/10.35362/rie1701105>
- Ornelas, Carlos, ed. 2020. *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Peters, Stefan. 2012. "¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina". *Nueva Sociedad* 239: 102-121. <https://lc.cx/cU7bxs>
- Pinto Contreras, Rolando. 2009. "La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja". *Posgrado y Sociedad* 9 (1): 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662325>
- Plá, Sebastián. 2010. "Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 10: 65-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610008>
- Ratinoff, Luis. 1992. "Necesidades de educación básica y prioridad política de la reforma de la educación primaria". *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* 28: 25-32. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092863_spa
- Reimers, Fernando. 2002. "La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 32 (1): 9-70. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032102.pdf>
- Riera de Montero, Eddy. 2004. "Perspectivas curriculares en América Latina". *Revista Ciencias de la Educación* 4 (1): 193-204. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/124384>
- Rivas, Axel. 2015. *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC / Instituto Natura.
- Rivas, Axel, y Martín Scasso. 2020. *Las llaves de la educación: estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rivero, José. 2000. "Reforma y desigualdad educativa en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 23: 103-133. <https://doi.org/10.35362/rie2301008>

- Santa María, Héctor, y Martín Albino Solís Tipian. 2020. "Análisis de la política educativa: revisión sistemática en América Latina". *Journal of Business and Entrepreneurial* 4 (2): 25-39. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.129>
- Santa María, Héctor, Felipe Ostos, Sonia Romero y Danny Ventosilla. 2021. "Política educativa en América Latina". *Revista Innova Educación* 3 (2): 321-334. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>
- Saravia, Luis Miguel, e Isabel Flores. 2005. *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Lima: Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Schieffelbein, Ernesto. 1995. "La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción". *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* 37: 3-31. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262497_spa
- Schneider, Ben Ross. 2024. *Routes to Reform: Education Politics in Latin America*. Nueva York: Oxford University Press.
- Segovia Torres, Jorge David. 2021. "Is Citizenship Enhanced by Adding Social Sciences Subjects to the School Curriculum?". Ponencia presentada en la ECPR General Conference. Evento virtual, del 30 de agosto al 3 de septiembre. <https://ecpr.eu/ViewDocument.aspx>
- 2022. "Educational reform, polarization and multiculturalism. A case study on the curricular implementation of multicultural populism in Ecuador, South America". Ponencia presentada en la ECPR General Conference. Evento híbrido en University of Innsbruck, del 22 al 26 de agosto de 2022. <https://ecpr.eu/ViewDocument.aspx>
- Shore, Cris, Susan Wright y Davide Però, eds. 2011. *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Nueva York: Berghahn Books.
- Siede, Isabelino. 2013. "Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI". *Reseñas de Enseñanza en la Historia* 11: 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137565>
- Suasnábar, Claudio. 2017. "Los ciclos de reforma educativa en América Latina 1960, 1990 y 2000". *Revista Española de Educación Comparada*, (30): 112-135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Tedesco, Juan Carlos, y Néstor López. 2002. "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1): 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120103.pdf>
- 2013. "Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo 'Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina'". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2): 9-32. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024001.pdf>

- Tenti Fanfani, Emilio (Coord.). 2010. “Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina”. https://lc.cx/nkPh_n
- Torres, Rosa María. 2000a. “Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina”. *Ciencia y Sociedad* 25 (3): 368-394.
<https://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>
- 2000b. “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”. *Perspectivas* 30 (2): 1-21. <https://lc.cx/ozGDwb>
- Trejo Catalán, José Humberto. 2020. “La participación de las organizaciones de profesores en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010)”. *Cadernos Prolamp-USP/Brazilian Journal of Latin American Studies* 19 (36): 89-114. <https://lc.cx/yLvJiP>
- Vaillant, Denise. 2019. “Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos”. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23 (3): 35-52.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vásconez Campos, Miguel Eduardo, Rubén Darío Luna Naula, Jennifer Paola Rojas Ávila y Viviana Isabel Quito Molina. 2023. “Los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX: retos en el siglo XXI”. *Mamakuna, Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, 20: 105-116.
<https://doi.org/10.70141/mamakuna.20.809>