

El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional¹

ÓSCAR ESPINOZA DÍAZ

Programa Anillo en Políticas de Educación Superior
de la Universidad Diego Portales y Programa
Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile

1. Introducción

Este documento tiene como propósito proporcionar una mirada exhaustiva, desde la teoría funcionalista-positivista, en relación a tres aspectos que intervienen a nivel de los sistemas educacionales y de los procesos: a) el rol que juega y debiera jugar el Estado respecto a la educación en general; b) la naturaleza, alcances y metas de cualquier reforma educacional, y c) las razones o causas que permitirían explicar por qué fracasan las reformas educacionales. Para este efecto, el documento discute, inicialmente, los principales fundamentos que guían a la teoría funcionalista y, a continuación, presenta los argumentos de quienes la sustentan en relación con los temas previamente mencionados. Junto con ello, se contrasta, en ocasiones en relación con algunos temas puntuales, la posición de los investigadores-educadores funcionalistas con aquella asumida por los científicos sociales identificados con el paradigma de la teoría crítica. Lo anterior con la intención de confrontar las ideas y posturas de los defensores de uno y otro paradigma en torno al rol de la educación y el Estado, la naturaleza y metas de la reforma educacional, y las causales que, según los representantes de dichas corrientes teóricas, permitirían explicar por qué fracasan las reformas educacionales².

¹ Este artículo contiene parte del marco teórico de mi tesis doctoral titulada "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of In (equity) in the Chilean Higher Education System (1981-1998)" (Espinoza, 2002). Las expresiones e ideas vertidas en el documento son de exclusiva responsabilidad del autor. A Mark Ginsburg, amigo y colega, vayan mis agradecimientos por sus constructivos comentarios a varias versiones previas de este artículo.

² Este estudio es de naturaleza cualitativa de carácter descriptivo-analítico y emplea fuentes secundarias de tipo documental. Dada la naturaleza eminentemente teórica del artículo y sus objetivos se utilizó la técnica del análisis de contenidos como la principal herramienta para conducir el análisis de textos.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/2 – 10 de octubre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



2. Principales supuestos de la teoría funcionalista

Una mirada general a los supuestos que guían el accionar del paradigma funcionalista y sus cultores permite concluir que los científicos sociales que adoptan esta perspectiva enfatizan aspectos tales como, la relevancia de la integración funcional, la evolución, el gradualismo, la armonía y la estabilidad (Durkheim, 1964; Parsons, 1949, 1951; Welch, 1985). Asimismo, los investigadores que apelan a la tradición funcionalista no sólo aceptan la inequidad en la sociedad, sino que ven ésta como una condición necesaria para mantener el orden normativo existente. Consecuentemente, asumen que la desigualdad no sólo es inevitable sino que es necesaria y beneficiosa para todos, dado que la sobrevivencia de los individuos está asociada a la sobrevivencia y al bienestar de la sociedad en su conjunto (Davis, 1949; Davis & Moore, 1945; Easton, 1956; Parsons, 1940)³.

Resulta importante consignar que en la teoría funcionalista a los mecanismos o instancias de resolución de problemas se les denomina instituciones. Ejemplos de estas instituciones son:

- 1) La familia que ayuda a resolver el problema del suministro de nuevos miembros.
- 2) las instituciones económicas que sirven para alimentar y vestir a la población.
- 3) Las instituciones políticas que coordinan las actividades de los diferentes sectores de la sociedad.
- 4) Las instituciones religiosas que contribuyen al mantenimiento de los valores básicos.
- 5) La educación que contribuye a resolver el problema de la formación de la juventud.

Tal como argumentara Durkheim (1956, 1964, 1985) en su momento, algunos autores funcionalistas establecen una analogía entre el funcionalismo y el cuerpo humano, sosteniendo que al igual que en el cuerpo humano en la sociedad cada parte o cada institución tiene una función (o funciones) específica y las distintas partes de la sociedad son inter-dependientes. Por ejemplo, la educación está conectada en modos diversos con las instituciones económicas, familiares, políticas y religiosas. Empero, los funcionalistas reconocen que la analogía orgánica no puede llevarse demasiado lejos, dado que en el organismo vivo las células están programadas por naturaleza para desempeñar sus funciones. En la sociedad estos roles son asumidos por personas que no están biológicamente programadas. Si una institución ha de funcionar con eficacia, la gente ha de ser forzada o inducida a cumplir sus roles. Es aquí donde los funcionalistas introducen los conceptos de cultura y de socialización, y abandonan la analogía orgánica.

Tres aspectos de la sociología de Durkheim (1956, 1964) fueron decisivos para el desarrollo de la sociología funcionalista de la educación. En primer término, desarrolló la tesis histórica de que las transformaciones en los sistemas educativos eran la consecuencia causal de cambios económicos y sociales externos en la sociedad considerada globalmente. En segundo lugar, afirmó que las características específicas de las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardaban una fuerte relación con las necesidades de la sociedad. Por último, como resultado de la transición de una sociedad mecánica a otra

³ Una visión radicalmente distinta es la que pregonan los cultores de la teoría crítica para quienes los temas de equidad y justicia social son prioritarios para desarrollar cualquier análisis (ver Espinoza, 2008).

orgánica, se hace precisa una mayor individualización y esto se refleja en los cambios en la pedagogía y en la organización escolar.

3. El rol de la educación y el Estado

Durante el siglo pasado la educación llegó a transformarse en un elemento determinante dentro de las funciones que le atañen al Estado moderno. De ahí que para entender los temas de poder asociados a los procesos de política educacional (diseño e implementación) es fundamental reconocer la importancia del Estado, que consta de instituciones políticas, judiciales y administrativas. Como Torres (1998, p. 14) ⁴ lúcidamente acota, “las teorías e investigación sobre el Estado revelan que un análisis del sistema educacional no puede ser aislado de cualquier análisis explícito o implícito del rol, propósito, y funcionamiento del gobierno”.

En el transcurso de las últimas décadas, el desarrollo de las relaciones entre educación y Estado ha ido acompañado por una mayor preocupación del Estado en cuanto a la eficiencia, lo que queda en evidencia a través de algunas señales como las que se enumeran a continuación: las prioridades de los medios sobre los fines; el cálculo y la medición sobre la intuición; la lógica y el intelecto sobre el sentimiento; la ciencia sobre el arte; lo técnico sobre lo reflexivo, y lo instrumental sobre lo intrínseco. En lo que respecta a esta nueva lógica imperante en las relaciones entre Estado y educación, existe cada vez mayor evidencia respecto de la preferencia del Estado por incrementar los niveles de control⁵ y poder más que promover la participación y el acceso igualitario a diferentes tipos de recursos (Gibson, 1986). Dicha situación, por lo demás, se condice con el predominio indiscutible y sin contrapeso del pensamiento neoliberal y de la doctrina económica que se sustenta en el mismo.

En el escenario anteriormente descrito, los científicos sociales que adoptan el paradigma funcionalista conciben a la educación como una institución que opera dentro de la sociedad, entendida como un sistema homeostático que siempre busca un estado de equilibrio.⁶ Lo anterior se refleja en los siguientes postulados:

- a) La educación es vista como una instancia preocupada con la iniciación del aprendizaje o el acceso a diferentes formas de conocimiento (Dearden, 1984; Hirst, 1963; Peters, 1963, 1964).
- b) La educación es vista como el medio que permite el desarrollo total de los individuos en términos morales, cognitivos y físicos de modo que ellos puedan reunir las necesidades de la sociedad (Durkheim, 1956).

⁴ Una discusión más detallada acerca de la relación entre el Estado y la educación y las teorías clásicas del Estado y la educación puede ser consultada en Carnoy (1984), Dahl (1956), Easton (1981), Held (1989) y Torres (1998, cap. 2).

⁵ Una de las principales herramientas utilizadas en este sentido es la rendición de cuentas (*accountability*) a la que deben someterse las instituciones educativas que reciben fondos del Estado.

⁶ Los investigadores y “*policy makers*” que fundamentan sus planteamientos sobre la base de la teoría crítica, en contraste, han enfatizado que el sistema educacional es el espacio en el cual, por un lado, diversas soluciones a los problemas relacionados con la liberación personal y la igualdad social son sometidas a prueba, y por otro, el terreno donde las luchas sociales son libradas. Sobre esa base, Carnoy y Levin (1985) han argumentado que el análisis crítico debería explicar no sólo el rol de la educación en la preservación de las estructuras sociales en los países capitalistas de manera inalterable, sino también su rol en aquellos cambios sociales que ocurren o deberían ocurrir. Por ejemplo, la educación como fenómeno macro ha sido definido por Martin Carnoy (1990) como un instrumento fundamental de cambio en sociedades revolucionarias.

- c) La educación es un vehículo para promover la socialización de los individuos.
- d) La educación es concebida como un mecanismo que permite asignar diferentes roles a los individuos en la sociedad contemporánea (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).
- e) La educación es visualizada como un medio para desarrollar ciertas habilidades de carácter físico, intelectual, y moral de los individuos que son demandadas por la sociedad en su conjunto (Parsons, 1959).
- f) La educación debería ser un agente de cambio social y una fuerza dirigida a implementar los ideales de la sociedad (Dewey, 1940, 1958; Havighurst & Neugarten, 1962; Salomón, 1986).
- g) La educación debería ser vista como el instrumento principal para el logro y fortalecimiento de la democracia (Dewey, 1929, 1958).

Los investigadores que se identifican con la perspectiva funcionalista sostienen que el Estado es un mecanismo neutral que balancea las relaciones intrasociales y que se encuentra por sobre los conflictos de clase. En efecto, la existencia de clases sociales es raramente mencionada, la sociedad, desde esta mirada, es pluralista y consiste de numerosos grupos de presión que participan en el sistema al amparo de normas y regulaciones establecidas por el Estado (Harris, 1979; Havighurst & Neugarten, 1962). En concordancia con el planteamiento anterior, Dewey (1954) expresaba que el Estado es la organización de lo público que persigue la protección de los intereses compartidos por sus miembros. Asimismo, basado en supuestos que pertenecen a la teoría del pluralismo democrático (ver Holmes, 1992) se cree que el poder en las sociedades occidentales es competitivo, fragmentado y difuso, y el Estado por sí mismo es visto como un instrumento neutral que intercede entre los intereses en pugna existentes en toda sociedad. Consecuentemente, se asume que la principal función del Estado es promover ajustes menores de manera que el sistema actual pueda trabajar en forma más eficiente⁷.

4. Naturaleza, alcances y metas de la reforma educacional

Tanto la naturaleza, los alcances como las metas perseguidas por toda reforma educacional son percibidas de distintas maneras por los expertos. En efecto, la visión que se tiene de uno y otro fenómeno está supeditada fundamentalmente a la tradición filosófico-teórica a la cual pertenezcan los expertos. En esa perspectiva, este apartado del artículo considera los postulados que sustentan los seguidores de la teoría funcionalista sobre la materia.

Los investigadores que adoptan perspectivas funcionalistas estiman que el cambio/reforma⁸ en educación debe ser entendido como movimientos progresivos hacia estadios superiores del desarrollo

⁷ Sin embargo, investigadores marxistas y neo-marxistas han criticado profusamente la teoría del pluralismo democrático debido a que este excluye por definición la posibilidad de que la función del Estado podría ser sostener y legitimar el poder de un grupo social o clase en particular. En segundo lugar, esta teoría limita su crítica de los sistemas educacionales a propuestas tendientes a mejorar estos mediante reformas (Miliband, 1969; Sarup, 1982; Westergaard & Resler, 1975).

⁸ Desde la perspectiva de la teoría crítica se argumenta que las iniciativas relativas a políticas educativas y reformas educacionales deben ser entendidas como procesos de luchas ideológicas y sociales que se manifiestan en el contexto social, político y económico (Apple, 1986; Carnoy y Samoff, 1990). Estas luchas pueden ocurrir en el contexto de dinámicas contradictorias dentro de la economía, el Estado y la educación tanto en el nivel local, nacional como mundial (Dowidar, 1975; Ginsburg, 1991; Wallerstein, 1975).

societal que buscan enfrentar las necesidades de la sociedad en su conjunto o los desequilibrios sistémicos (Paulston, 1977, 1983). En este respecto, la reforma educacional, con frecuencia, ha sido concebida en términos de evolución permanente y progreso, lo cual involucra ajustes incrementales en el sistema dentro de la estructura dada, propósito, y marco normativo que guían el accionar de las instituciones educacionales y los sistemas (Buchert, 1998; Neave, 1988; Soltis, 1988). Cuando la "reforma" ocurre en el sistema educacional, ésta debe ser considerada como el resultado de la interacción entre la sociedad y las escuelas, y tiene lugar sobre la base de los siguientes cinco pasos: "1) una necesidad emerge en la sociedad; 2) se le asigna a la escuela la tarea de satisfacer dicha necesidad; 3) el cambio en la estructura del sistema educacional busca acomodarse a la nueva función; 4) el nuevo rol es asumido por las escuelas, y 5) cambios latentes y manifiestos tienen lugar en la sociedad como consecuencia de las nuevas funciones educacionales" (Paulston, 1977, pp. 380-381).⁹

Las reformas educacionales, con frecuencia, son diseñadas con el propósito de lograr eficiencia, lo cual "encubre no sólo una reducción de la calidad de la educación ofrecida, sino que además intenta incrementar los niveles de productividad en educación, particularmente en el sector público" (Welch, 1998, p. 158). En efecto, de acuerdo a la tradición funcionalista, las reformas educacionales se han centrado en aspectos tales como la equidad, el acceso y la calidad con el objeto de alcanzar una efectividad superior y mayor eficiencia en los sistemas educacionales mediante la incorporación de mecanismos de financiamiento alternativos y medidas para reducir costos (Buchert, 1998).

Con frecuencia, las reformas educacionales han sido estudiadas en situaciones de cambio de los sistemas educacionales con relación a distintos aspectos, incluyendo entre otros: a) número de estudiantes, profesores, administradores, y edificios; b) objetivos perseguidos; c) diseño de políticas y el sistema administrativo; d) procesos de elaboración de presupuestos y de financiamiento; e) nivel de financiamiento; f) organización del sistema; g) currículo; h) pedagogía; i) criterios de selección, evaluación, y promoción para estudiantes y gente ligada con los sistemas educacionales (profesores, administradores, etc.) (Ginsburg y otros, 1990; Sack, 1981). En este sentido, los científicos sociales ven o evalúan de diferentes maneras el éxito de las reformas educacionales dependiendo de la trinchera desde la cual abordan el objeto de estudio.

Desde un punto de vista funcionalista, las reformas educacionales han sido diseñadas para lograr una o más de las siguientes metas:

- a) Un rápido aumento en el número de estudiantes, profesores, servicios e instalaciones.
- b) Modificar los contenidos del currículo.
- c) Un incremento en la eficiencia del sistema educacional (Simmons, 1983). Asimismo, sugieren que la meta de cualquier reforma educacional es mejorar la eficiencia del sistema educacional a través de una apropiada administración institucional, así como mediante la mejora de la efectividad del sistema que permita conseguir algunos resultados a través de la introducción de técnicas como el análisis costo-beneficio y el análisis costo-efectividad (Merriitt & Coombs, 1977; Psacharopoulos, 1980, 1986; Spaulding, 1988).

⁹ Algunos autores sostienen que mientras la reforma educacional parece involucrar cambio, en rigor ésta puede servir como un tipo de ritual que provee una poderosa forma de legitimación simbólica, dando la apariencia de una transformación científicamente controlada y encubriendo los actuales modos en los cuales el *statu quo* es reproducido (Popkewitz, 1982, 1988).

Los investigadores que utilizan como referente el paradigma funcionalista, asocian el concepto de “éxito” con aspectos capaces de ser cuantificados y medidos, tales como: número de estudiantes, profesores, administradores o edificios, y además ellos relacionan el concepto de “éxito” con cuestiones organizacionales y criterios para la evaluación y selección de estudiantes. Por ejemplo, para algunos funcionalistas se podría sostener que una reforma educacional es exitosa si como consecuencia de ésta aumenta el número de estudiantes que ingresa al sistema en cualquiera de sus niveles, sin importar las características socioeconómicas de aquellos estudiantes. Además, el “éxito” de una reforma educacional depende de una amplia participación y apoyo popular, compromiso de liderazgo, persistencia, flexibilidad permanente y alto grado de responsabilidad en la fase de implementación. De la misma forma, las reformas intentan reconocer las necesidades e intereses de aquellos que directamente experimentan sus efectos, lo cual implica que el consenso tiene que estar presente en el desarrollo de cualquier reforma (Simmons, 1983). Dos condiciones deberían estar presentes para afirmar que una reforma educacional está logrando sus metas y, consecuentemente, está siendo exitosa: a) la existencia de una política apoyando la reforma que debería ser concreta y factible en cuanto a objetivos y propósitos, y b) una política que apoyase cualquier tipo de reforma debería estar basada en relaciones causa-efecto probadas por la investigación (Psacharopoulos, 1989, 1990)¹⁰.

5. ¿Por qué fracasan las reformas educacionales?

Los expositores del paradigma funcionalista asumen que el concepto “fracaso” está normalmente asociado a problemas de implementación de las políticas o ineficiencias en la administración de aspectos, tales como: los mecanismos de financiamiento, la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el gobierno, el currículo, etc.¹¹ Asumen, además, que el concepto “fracaso” está normalmente vinculado a problemas de implementación de las políticas o ineficiencias en la administración de varios aspectos, incluyendo los mecanismos de financiamiento, la calidad de la enseñanza, la infraestructura, el gobierno, el currículo, etc.

Los autores que representan la tradición funcionalista, han ofrecido distintos argumentos para explicar por qué las reformas educacionales persisten o fallan, entre los cuales cabe enumerar:

- a) Los responsables del diseño de políticas no son capaces de diagnosticar apropiadamente los problemas y/o promover las soluciones más indicadas y, como resultado de ello, los problemas y soluciones no son aparejados correctamente.
- b) Los diseñadores de políticas utilizan lecciones erróneas del pasado.

¹⁰ Para los seguidores de la teoría crítica, en cambio, el éxito de una reforma educacional está vinculado a diversos factores, incluyendo: la provisión de igualdad de oportunidades educacionales, el acceso a recursos de todo tipo, y entornos apropiados. Sin la presencia de esas variables difícilmente se podría implementar una reforma educacional que se orientase a la consecución de una sociedad más justa e igualitaria que satisfaga las necesidades de todos los grupos sociales. En concordancia con este argumento, se ha llegado a concluir que la “reforma”/cambio educacional llegaría a ser exitosa si elimina el “privilegio educacional” y el “elitismo” y crea una sociedad más igualitaria (Apple, 1986, 1988; Bowles & Gintis, 1976; Carnoy, 1976; Paulston, 1977, 1983).

¹¹ En cambio, quienes adoptan la teoría crítica como su mayor referente piensan que el fracaso, dadas las funciones explícitas e implícitas de una reforma educacional, es consecuencia directa de los problemas latentes en las sociedades capitalistas, donde las desigualdades y las relaciones sociales de producción han sido reproducidas en el transcurso del tiempo. En efecto, algunos académicos partidarios de la teoría crítica creen que las reformas recurrentes rara vez transforman instituciones educacionales, debido a que las elites nunca las planean ni menos las ejecutan para tales propósitos (Carnoy & Levin, 1976; Ginsburg, 1991).

- c) Los diseñadores de políticas hacen planteamientos erróneos respecto de los propósitos o metas educacionales.
- d) Los diseñadores de políticas no conducen evaluaciones de efectividad de los programas antes de implementar la reforma de alguno de estos.
- e) Los diseñadores de políticas han encarado persistentes dilemas que involucran difíciles decisiones cuando se trata de abordar valores que están en conflicto unos con otros.
- f) Las reformas son vagamente establecidas, lo cual a menudo implica que éstas no llegan a implementarse.
- g) Las restricciones financieras no fueron consignadas o fueron simplemente ignoradas por quienes están a cargo de la formulación de políticas.
- h) Las relaciones entre instrumentos y resultados son inconsistentes, produciendo insuficiente evidencia/información o un modelo teóricamente sin validez (Cuban, 1988; Kirst, 1988; Metz, 1988; Psacharopoulos, 1986, 1989, 1990; Silberman, 1971).

Como resultado de sus fallas al momento de ser implementadas, en palabras de Cuban, “las reformas retornan una y otra vez. No exactamente como antes o bajo las mismas condiciones, pero ellas persisten” (Cuban, 1990, p. 11) ¹².

6. Comentario final

Una revisión exhaustiva de la literatura revela la inexistencia de estudios que den cuenta de una sistematización y asociación de los distintos aportes teóricos que han realizado intelectuales vinculados a la tradición funcionalista en relación con fenómenos tales como la relación Estado-educación, la naturaleza, alcances y metas de toda reforma educativa, y las causales que explicarían el fracaso o éxito de las reformas. De ahí que el presente artículo ha pretendido llenar parte del vacío teórico existente con un análisis de los trabajos de autores que de una u otra forma han hecho contribuciones teóricas relevantes y que permiten entender como el paradigma funcionalista-positivista asimila y proyecta a través de la teoría y el discurso las temáticas abordadas en este artículo.

La discusión aquí esbozada responde a una tradición teórica-metodológica que ha tenido un predominio casi sin contrapeso en las últimas décadas, y que sigue concitando enorme interés tanto en el ámbito investigativo como en las esferas superiores de gobierno (particularmente, entre los “*policy makers*”, los tomadores de decisiones, y las autoridades). No obstante, tal como se planteó en un artículo anterior publicado en esta misma revista (ver Espinoza, 2008) la teoría crítica se ha erguido como una alternativa que

¹² Algunos cultores de la teoría crítica, en contraste, han argumentado que existen cuatro factores relevantes que permiten explicar por qué la retórica y la acción de la reforma educacional con frecuencia no son completamente logradas: a) insuficiente compromiso para producir cambios por parte de los grupos de elite que buscan legitimar su poder político (Campbell, 1982); b) limitado apoyo de las elites económicas locales y los grupos de poder fuera del país (Altbach, 1982; Carnoy, 1976); c) restricciones de financiamiento debido a sociedades y estados que están siendo afectados por crisis económicas y fiscales, y d) oposición o resistencia de actores sociales, tales como educadores y padres, para cambiar el rumbo de las iniciativas promovidas por las elites (Ginsburg, 1991).

ha ido aglutinando seguidores en forma creciente. De ahí, que en algunos fragmentos del presente texto se haga alusión a los planteamientos que realizan los cultores de la teoría crítica, de modo de establecer contrastes y contrapuntos que permitan entender los postulados de uno y otro referente.

Tampoco puede desconocerse la existencia y riqueza de otros referentes teóricos como el interpretivista y el constructivista, respecto de los cuales cabría acometer estudios y análisis como el que aquí se presenta para, de ese modo, tener una mirada que permita una mayor comparabilidad en torno a sus supuestos y postulados.

Bibliografía

- ALTBACH, P. G. (1982): "Servitude of the mind? Education, dependency, and Neocolonialism", en: ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R., y KELLY, G. (Eds.): *Comparative education*, pp.469-484. New York: Macmillan.
- APPLE, M. (1986): "Ideology, reproduction and educational reform", en: ALTBACH, P. G., y KELLY, G. (Eds.): *New approaches to comparative education*, pp.51-71. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- (1988): "What reform talk does: Creating new inequalities in education", en: *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 272-281.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- BUCHERT, L. (1998): *Education reform in the South in the 1990s*. Paris, France: UNESCO.
- CAMPBELL, D. (1982): "Experiments as arguments", en: *Knowledge: creation, diffusion, utilization*, 3 (3), pp. 327-337.
- CARNOY, M. (1976): "International educational reform: the ideology of efficiency", en: CARNOY, M., y LEVIN, H. (Eds.): *The limits of educational reform*, pp. 245-268. New York: Longman.
- (1984): *The state and political theory*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- (1990): "Education and the transition state", en: CARNOY, M., y SAMOFF, J., con BURRIS, M. A.; JOHNSTON, A., y TORRES, C. A.: *Education and social transition in the third world*, pp.63-96. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- CARNOY, M., y LEVIN, H. (Eds.) (1976): *The limits of educational reform*. New York: Longman.
- CARNOY, M., y LEVIN, H. (1985): *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CARNOY, M., y SAMOFF, J., con BURRIS, M. A.; JOHNSTON, A., y TORRES, C. A. (1990): *Education and social transition in the third world*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- CUBAN, L. (1988): "Why do some reform persist?", en: *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 329-335.
- (1990): "Reforming again, again, and again", en: *Educational Researcher*, 19 (1), pp. 3-13.
- DAHL, R. (1956): *Preface to democratic theory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DAVIS, G.; WANNA, J.; WARHURST, J., y WELLER, P. (1993): *Public policy in Australia*, 2nd edition). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- DAVIS, K. (1949): *Human society*. New York: MacMillan.
- DAVIS, K., y MOORE, W. (1945): "Some principles of stratification", en: *American Sociological Review*, X, April, pp. 242-249.
- DEARDEN, R. F. (1984): *Theory and practice in education*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- DEWEY, J. (1929): *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- (1940): "My pedagogic creed", en: RATNER, J. (Ed.): *Education today*, pp. 3-17. New York: G. P. Putnam's Sons.
- (1954): *Public and its problems*. Denver, CO: Swallow.
- (1958): *Philosophy of education (Problems of Men)*. Ames, IA: Littlefield, Adams & Co.

- DOWIDAR, M. (1975): "Economic development in the dependent world", en: WALLERSTEIN, I. (Ed.): *World inequality: origins and perspectives on the world system*, pp.48-71. Montreal, Canada: Black Rose Books Ltd.
- DURKHEIM, E. (1956): "Education: its nature and its role", en: DURKHEIM, E.: *Education and sociology* (traducido por S.D. Fox), pp. 61-90. New York: Free Press.
- (1964): *The rules of sociological method*. New York: Free Press.
- (1985): "El carácter y las funciones sociales de la educación", en: IBARROLA, M. de (Comp.): *Las dimensiones sociales de la educación*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- EASTON, D. (1981): "The political system besieged by the state", *Political Theory*, 9 (3), pp. 303-325.
- EASTON, E. (1956): "Limits of the equilibrium model in social research", en: *Behavioral Science*, 1, pp. 96-104.
- ESPINOZA, Ó. (2002): "The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in the Chilean higher education system (1981-1998)". Tesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh.
- (2008): "La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica", en: *Revista Iberoamericana de Educación* 45/1 (Enero). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2106Espinoza.pdf>.
- GIBSON, R. (1986): *Critical theory and education*. London, England: Hodder & Stoughton.
- GINSBURG, M. (Ed.) (1991): *Understanding educational reform in global context. Economy, ideology, and the state*. New York: Garland Publishing.
- GINSBURG, M.; COOPER, S.; RAGHU, R., y ZEGARRA, H. (1990): "National and world system explanations of educational reform", en: *Comparative Education Review*, 34 (4), pp. 474-499.
- HARRIS, K. (1979): *Education and knowledge*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- HAVIGHURST, R. J., y NEUGARTEN, B. L. (1962): *Society and education*, 2nd edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- HELD, D. (1989): *Political theory and the modern state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HIRST, P. H. (1963): "Philosophy and educational theory", en: *British Journal of Educational Studies*, 12 (1), pp. 51-64.
- HOLMES, M. (1992): *Educational policy for the pluralist democracy: the common school, choice and diversity*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- KIRST, M. (1988): "Recent state education reform in the United States: looking backward and forward", en: *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 319-328.
- MERRITT, R., y COOMBS, F. (1977): "Politics and educational reform", en: *Comparative Education Review*, 21, pp. 247-273.
- METZ, M. H. (1988): "Some missing elements in the educational reform movement", en: *Educational Administration Quarterly*, 24 (4), pp. 446-460.
- MILIBAND, R. (1969): *The state in capitalist society*. London, England: Quartet.
- NEAVE, G. (1988): "Education and social policy: demise of an ethic or change of values?", en: *Oxford Review of Education*, 14 (3), pp. 273-283.
- PARSONS, T. (1940). "An analytical approach to the theory of social stratification", en: *American Journal of Sociology*, XLV (Mayo), pp. 841-862.
- (1949): *The structure of social action*. New York: The Free Press.
- (1951): *The social system*. Glencoe: The Free Press.
- (1959): "The school class as a social system", en: *Harvard Educational Review*, 23 (4), pp. 297-318.
- PAULSTON, R. (1977): "Social and educational change: conceptual frameworks", en: *Comparative Education Review*, 21 (2-3), pp. 370-395.
- (1983): "Conflicting theories of educational reform", en: SIMMONS, J. (Ed.): *Better schools. International lessons for reform*, pp.21-70. New York: Praeger.
- PETERS, R. (1963): *Authority responsibility and education*, 2nd edition. New York: Paul S. Ericksson.
- (1964): *Education as initiation*. London, England: Evans.

- POPKEWITZ, T. (1982): "Educational reform as the organization of ritual: stability as change", en: *Journal of Education*, 164 (1), pp. 5-29.
- (1988): "Educational reform: rhetoric, ritual, and social interest", en: *Educational Theory*, 38 (1), pp. 77-93.
- PSACHAROPOULOS, G. (1980): *Higher education in developing countries: a cost benefit analysis*. Staff Working Paper # 440. Washington, D.C.: World Bank.
- (1986): *Financing education in developing countries: an exploration of policy options*. Washington, D.C.: World Bank.
- (1989): "Why educational reforms fail: a comparative analysis", en: *International Review of Education*, 35 (2), pp. 179-195.
- (1990): *Why educational policies fail: An overview of selected African experiences*. Discussion Paper # 82. Washington, D.C.: World Bank.
- SACK, R. (1981): "A typology of educational reforms". *Prospects*, 11, pp. 39-59.
- SALOMON, M. (1986): "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en: *Perfiles Educativos*, 8. CISE-UNAM.
- SARUP, M. (1982): *Education, state and crisis: A Marxist perspective*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- SILBERMAN, C. (1971): *Crisis in the classroom*. New York: Alfred Knopf.
- SIMMONS, J. (Ed.). (1983): *Better schools. International lessons for reform*. New York: Praeger.
- SOLTIS, J. (1988): "Reform or reformulation?", en: *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 241-245.
- SPAULDING, S. (1988): "Prescriptions for educational reform: dilemmas of the real world", en: *Comparative Education*, 24, pp. 5-17.
- TORRES, C. A. (1998): *Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- WALLERSTEIN, I. (1975): "The present state of the debate on world inequality", en: WALLERSTEIN, I. (Ed.): *World inequality: origins and perspectives on the world system*, pp.12-28. Montreal, Canada: Black Rose Books, Ltd.
- WELCH, A. (1985): "The functionalist tradition and comparative education", en: *Comparative Education*, 21 (1), pp. 5-19.
- (1998): "The cult of efficiency in education: comparative reflections on the reality and the rhetoric", en: *Comparative Education*, 34 (2), pp. 157-175.
- WESTERGAARD, J., y RESLER, H. (1975): *Class in a capitalist society: a study of contemporary Britain*. London, England: Heinemann.