



¿Tiene impacto el seguimiento? En busca de una teoría del cambio para el monitoreo educativo

Does watching help? In search of the theory of change for education monitoring

David Post

Resumen

Al final de un ciclo de 25 años, la Educación Para Todos (EPT) ha sido rigurosamente evaluada por sus triunfos y fracasos. Lo que no ha sido examinado es el impacto de los mecanismos de seguimiento en dicha iniciativa. Este ensayo muestra brevemente el progreso ocurrido desde el nacimiento de EPT en Jomtien, progreso que incluso se aceleró en el caso de algunos países. Posteriormente, se analizan dos grandes perspectivas teóricas – neo-realismo y constructivismo – que ofrecen explicaciones antagónicas en torno al rol del monitoreo. Este ensayo concluye que después de 25 años de EPT, y después de 15 años de seguimiento del cambio global, es el momento de realizar “el seguimiento del seguimiento” y evaluar su impacto en el establecimiento de la agenda y la creación de capacidades.

Palabras clave/ Monitoreo; Neo-realismo; Constructivismo; Normas Sociales; Teoría del Cambio

Abstract

In 2015 Education for All (EFA), concluded its 25-year cycle, and the Global Monitoring Report (GMR) published its final assessment of triumph and defeat in reaching the six EFA goals. Before the United Nations adopts new Sustainable Development Goals, it is essential to consider the underlying theories of monitoring. This essay addresses two basic questions and then reviews the theoretical basis of the “soft power” of monitoring. It first asks: Was there progress toward EFA goals since Jomtien? Yes, as seen from evidence presented in the GMR. Do policy reforms, state-action, and global governance promote this progress? The evidence is less clear. After touching on these questions, the essay discusses how monitoring effects change from the perspective of either neo-realism or constructivism. Both theories offer insights about monitoring, but constructivism provides a clearer view. The implications for capacity building are then discussed.

Keywords/ Monitoring; Neo-Realism; Constructivism; Social Norms; Theory of Change.



En 2015 la *Educación para Todos (EPT)*, el movimiento social más prolongado del mundo en materia educativa, concluyó un ciclo de 25 años, y el Informe sobre Seguimiento Mundial (ISM) publicó su evaluación final de triunfos y derrotas en la consecución de las seis metas de la EPT. Hoy por hoy los esfuerzos internacionales se centran en la definición de nuevos Objetivos para el Desarrollo Sostenible (incluida la educación como uno de los 17 objetivos integrales). Pero ahora también es tiempo para retroceder y hacer preguntas difíciles. Después de aclarar los canales teóricos del posible impacto del seguimiento, los futuros investigadores serán capaces de probar qué mecanismos del cambio son más eficaces para promover los objetivos de desarrollo sostenible.

Los dos supuestos detrás de los objetivos declarados son, en primer lugar, que el progreso es posible y, en segundo, que hay un algún tipo de propósito en medir, comparar, y publicar dicho progreso. El primer supuesto parece seguro, siempre y cuando los gobiernos y organizaciones internacionales se comprometan en serio con el cumplimiento de las metas que endorsan. El objetivo de este ensayo es presentar una defensa del segundo supuesto luego de una revisión crítica. Antes de que las Naciones Unidas adopten un nuevo marco en torno al monitoreo basado en nuevos objetivos que sustituirán a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y del movimiento de la EPT, y antes de que la ONU autorice una nueva rendición de cuentas del progreso de las metas, es importante determinar el efecto del monitoreo. Hacerlo requeriría un esfuerzo empírico fuera del alcance de este ensayo. No obstante lo anterior, es esencial considerar en primera instancia las teorías de monitoreo subyacentes a estos procesos.

La “esperanza” sobre los informes periódicos de la UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), además de los de la UNESCO, es que estas evaluaciones del cambio puedan promover los mismos cambios que tratan de controlar. Pero es sólo una “esperanza”, puesto que estas organizaciones no tienen ningún aparato coercitivo para que las naciones o a las organizaciones multilaterales rindan cuentas por la desatención a las declaraciones o ratificaciones nacionales de los tratados. El poder blando funciona debido a la aceptada legitimidad del sistema para evaluar e informar sobre la adhesión a las normas compartidas. ¿Cuáles fueron las normas o tratados compartidos monitoreados por el Informe de Seguimiento Mundial?

En realidad no hubo tratados de la EPT, por lo que el monitoreo del progreso educativo difiere con los informes solicitados por el derecho internacional, los que son regidos por tratados y convenciones. Por ejemplo, *la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)* requiere informes periódicos sobre posibles violaciones. También, respecto a la salud pública, existe un acuerdo casi universal sobre la necesidad de eliminar la enfermedad, reducir la mortalidad infantil, y promover la longevidad. La campaña de la OMS de *Salud para Todos* durante la década de 1980 no fue controvertida, por lo que se pudo lograr un avance sin un tratado o sanción legal. En cambio, la EPT nunca generó la unanimidad que se refleja en los objetivos de salud pública, y tampoco podía coaccionar a las naciones en su cumplimiento (ya que no hay “violaciones”). Lo que EPT generó fue algo que pocos movimientos han sostenido durante un período tan largo: un informe de progreso basado en la investigación independiente.

Sin embargo, antes de abordar la pregunta principal de este artículo acerca de cómo el monitoreo y reporte de la EPT puede promover el mismo cambio que documenta, hay dos cuestiones que, al menos, deben ser consideradas. En primer lugar, ¿hubo en efecto un progreso que necesita ser explicado? Y en segundo lugar, ¿logra cualquier agencia por sí misma causar tales cambios, o son las políticas y declaraciones en sí el efecto endógeno de cambios demográficos o económicos más profundos?

1. ¿Hubo progreso hacia las metas de la EPT desde Jomtien?

Esta es una pregunta que bien vale la cantidad de investigación que provocó. La mayor parte de dicha investigación ha sido financiada, sintetizada y publicada por el Informe de Seguimiento Mundial, cuyas conclusiones están disponibles en los idiomas de las Naciones Unidas desde 2002 (el primer informe de seguimiento de 2001 que será discutido más adelante, fue administrado por la UNESCO, escrito por el columnista del New York Times Edward Fiske, y dirigido por Abhimanyu Singh).

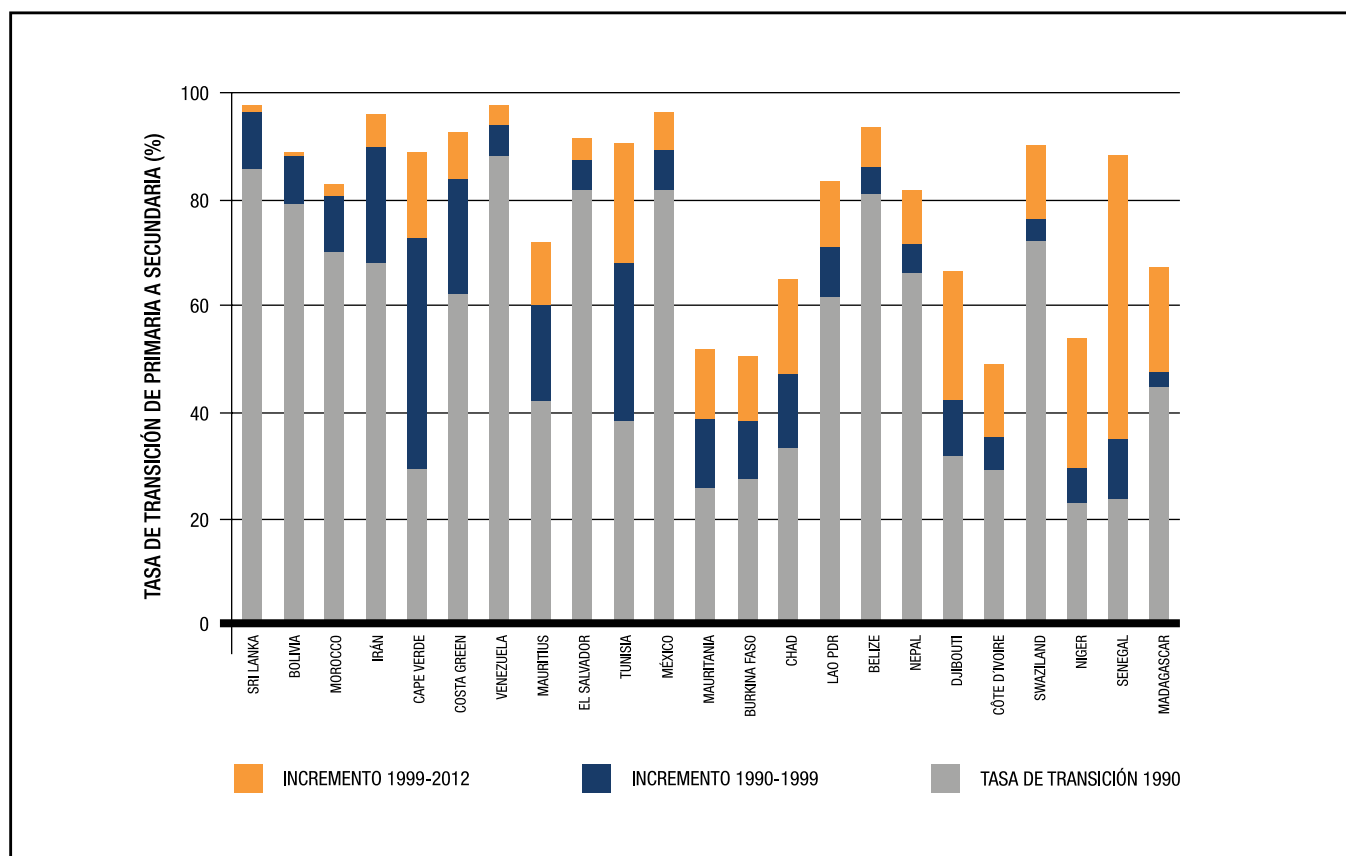


Los objetivos de 1990 formulados en Jomtien, Tailandia fueron deliberadamente imprecisos, mientras que los objetivos de la EPT se hicieron sutilmente más precisos diez años más tarde en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, Senegal. No obstante, ha sido posible documentar cambios sustanciales en seis áreas (“metas”), así como en el financiamiento de la educación para jóvenes y adultos.

Una lectura cuidadosa de la investigación de los Informes para el Seguimiento Mundial (incluyendo algunos en los que he contribuido durante el último año) muestra que hubo países que siguieron y que incluso aceleraron su progreso desde el inicio de la EPT, a pesar de que ninguno de los objetivos de la EPT ha sido completamente alcanzado a nivel mundial. Dos ejemplos ilustran el alcance y la diferencia en el cambio a nivel nacional; el primero se refiere al acceso de los jóvenes a la educación, y el segundo indica el progreso equitativo en la alfabetización de adultos.

El movimiento de la EPT nunca creó un objetivo de educación post-primaria, pero la tasa de transición de los estudiantes de primaria a los niveles inferiores de secundaria es un buen indicador de la disponibilidad de la educación básica. La Figura 1 muestra las tasas de transición en 1990 para una serie de países en los que aún había margen para el progreso. La mayoría de los países que se muestran en la Figura 1 universalizaron la educación primaria desde 1990, por lo que se podría haber esperado la disminución de sus tasas de transición como denominador de la expansión de la primaria. No obstante, todos los países que hemos considerado en el equipo del Informe de Seguimiento Mundial 2015 mostraron un cambio visible y positivo. Hasta ahora, todo bien: ¡hay un fenómeno que explicar!

Figura 1/ El crecimiento de las tasas de continuación de la primaria a los niveles inferiores de secundaria, 1990 - 2012



Fuente/ Instituto de Estadística de la UNESCO.

Notas/ Para 1990, 1999 y 2012, las barras indican el número de estudiantes en el séptimo grado como un porcentaje de los niños que habían estudiado en el sexto grado el año anterior. Los países están ordenados por el tamaño relativo del aumento desde el año 2000, comparando con el incremento durante la década de 1990. Para más detalles véase el Informe sobre Seguimiento Mundial 2015.

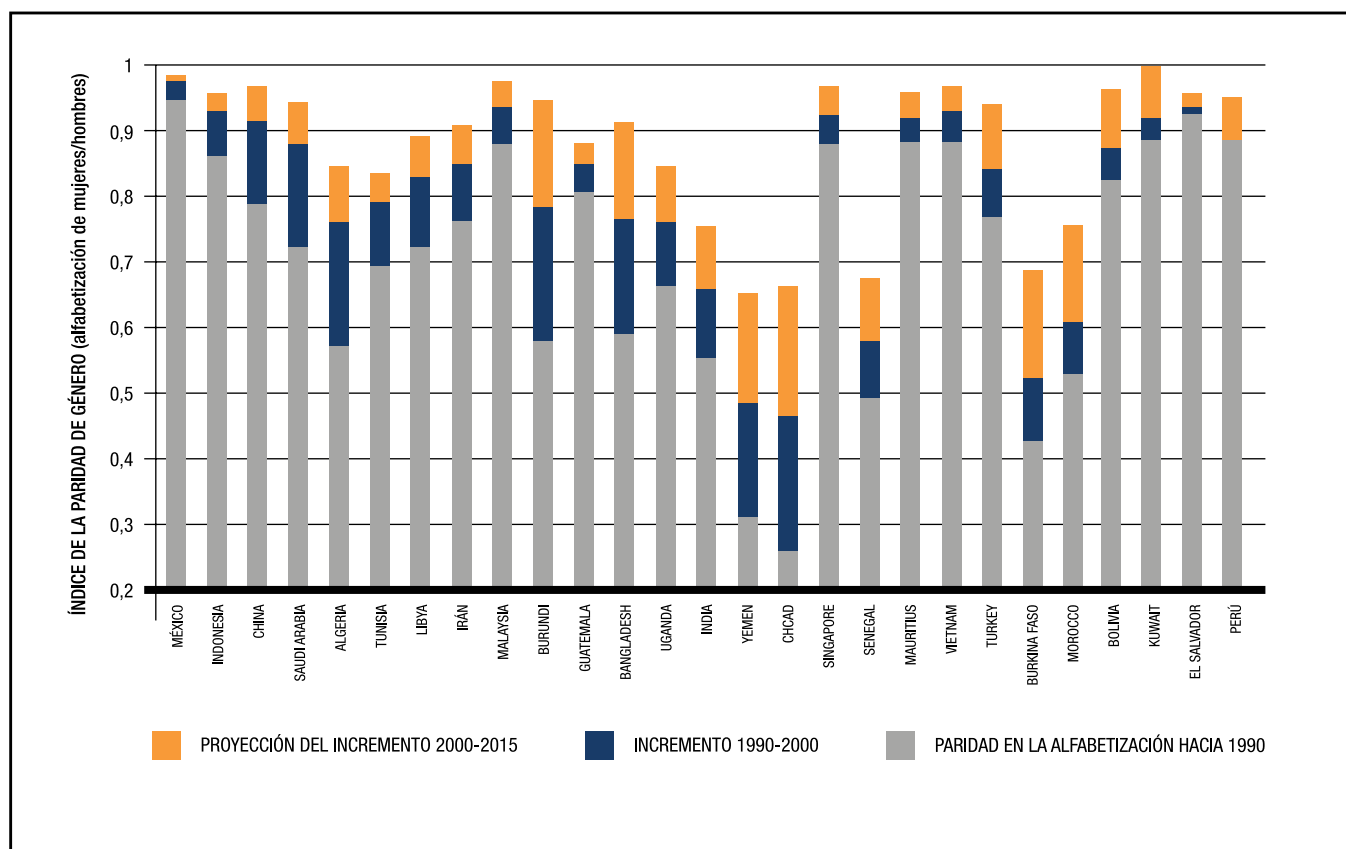
La Figura 1 también muestra el momento en que se produjo el cambio. En los países en el lado izquierdo de la Figura 1, el mayor cambio ocurrió durante la década de 1990. En los países ubicados al lado derecho claramente se aceleró su provisión de educación secundaria en los últimos años, después del Marco de Acción de Dakar, y después de que los



avances comenzaran a ser rastreados y publicitados por el Informe de Seguimiento. En al menos un caso la propia EPT desempeñó un papel directo. Senegal – anfitrión del Foro Mundial de Educación en 2000 – utilizó el Marco de Acción de Dakar en su justificación para extender la educación gratuita y obligatoria en 2004, y la EPT también ayudó a conciliar posiciones entre los defensores de la educación administrada por el estado y aquellos que defienden la educación administrada por entidades religiosas (Villalón y Bodian 2012).

Un indicador diferente de progreso es la alfabetización equitativa de adultos. El Marco de Acción de Dakar declaró no sólo que los países deberían mejorar la alfabetización, sino que se debería poner atención especial a la alfabetización de las mujeres, puesto que la mayoría de los analfabetos pertenecen a dicho género (al menos de acuerdo a los registros de los censos nacionales que en aquel entonces estaban siendo utilizados para medir la alfabetización como una variable binaria). El ISM 2015 ha revelado que sólo un puñado de los países con bajos niveles de alfabetización aumentó sus tasas para lograr los ambiciosos objetivos fijados en Dakar. Sin embargo, las tasas de alfabetización de las mujeres están aumentando más rápido que las tasas de los hombres, por lo que las tasas de alfabetización de las mujeres se están moviendo hacia una paridad considerable con la alfabetización de los hombres. La Figura 2 muestra la paridad de alfabetización en torno a 1990, alrededor de 1999, y la paridad estadística estimada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS por sus siglas en inglés) para 2015. Al igual que en la Figura 1, las tendencias para la paridad de las mujeres se presentan en los países donde se contó con información para estos tres puntos de tiempo y donde dicha paridad fue originalmente baja. Hubo evidentes cambios y nuevamente, esto es una buena noticia. Principalmente para las mujeres que viven en estos países, pero también para los investigadores de la educación: hay algo que investigar y explicar. El lado izquierdo de la Figura 2 muestra los países que hicieron los mayores progresos durante la década de 1990. El lado derecho muestra los países en los que se produjo una mayor paridad, principalmente desde Dakar (y desde que el progreso de los países comenzó a ser monitoreado).

Figura 2. El crecimiento de la paridad de género en las tasas de alfabetización, 1990 – 2015



Fuente/ Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nota/ Los países están ordenados por el tamaño relativo de mayor paridad de género desde el año 2000, comparado con el incremento durante la década de 1990. Las tasas de alfabetización son auto-reportados por los miembros del hogar en el censo nacional o en una encuesta a los hogares; no se basan en evaluaciones directas de la alfabetización. Para más detalles véase el Informe sobre Seguimiento Mundial 2015.



2. ¿Acaso las reformas de la política públicas, las acciones del Estado y la gobernanza mundial promueven este progreso?

Respecto a la pregunta de cómo el monitoreo puede promover la educación, subyace una gran suposición. Existe una premisa que debe quedar clara, ya que también ha sido cuestionada y problematizada: las acciones planificadas por los Estados y sus lobbistas – así va este supuesto – impulsan la expansión y la mejora educativa. Si bien parece una premisa razonable, la cuestión se ha debatido durante generaciones de investigación educativa comparada (es un debate evitado, curiosamente, por los profesionales y organizaciones que respaldan a EPT). La cuestión es si *las políticas siempre pueden ampliar* las oportunidades educativas o si son del todo intrascendentes. Alternativamente, se debe considerar que la matrícula educativa podría crecer de forma exponencial en función otros factores como la urbanización, la población, o el crecimiento económico; al igual que sucede con los caminos pavimentados y la energía eléctrica distribuidos por el mundo, aún incluso sin un movimiento mundial de “Electricidad para Todos.”

Esta pregunta sobre la causalidad concierne a los teóricos sociales clásicos. El materialismo dialéctico considera la educación sólo como el subproducto de las estructuras económicas que se benefician de la clase dominante.” La clase que tiene a su disposición los medios de producción material tiene al mismo tiempo el control de los medios de producción espiritual,” escribe célebremente Marx en *La Ideología Alemana*. Max Weber compartía con Marx la visión de la educación como un epifenómeno, como una atracción secundaria. Weber vio la escolarización como una consecuencia de la necesidad de la nueva autoridad burocrática de “conocimientos especializados” y, por lo tanto, de la necesidad de formar expertos (Collins 1979). Emile Durkheim veía la división del trabajo como parte fundamental de la educación y a los programas escolares como funciones para preparar a los trabajadores en una economía diversificada y como cemento social. Los legados de estos puntos de vista clásicos asignaron a la educación sólo un papel de apoyo en un guión protagonizado por otros actores principales.

Pero ese guion estuvo bajo una nueva y audaz dirección cuando los teóricos del capital humano y la modernización comenzaron, durante la década de 1960, a guiar las acciones de las Naciones Unidas. Juntos dieron por sentado que la educación puede ser una fuerza para el cambio y no simplemente un subproducto económico, no desempeñando así meramente un papel secundario. Los defensores de la educación se convirtieron en protagonistas importantes.

Este protagonismo alcanzó su apogeo durante la “Década del Desarrollo” de las Naciones Unidas, 1960-1970, cuando el Secretario General de las Naciones Unidas fue presionado por la Asamblea General (en la Resolución 1710, de Diciembre 1961) para promover la educación con el fin de promover el desarrollo económico. Se le solicitó al Secretario General tomar “medidas para acelerar la eliminación del analfabetismo, el hambre y las enfermedades.” La Asamblea General también pidió nuevas medidas “para la promoción de la educación en general, así como, la formación profesional y técnica en los países en desarrollo.” Estas y otras medidas (incluyendo la reforma agraria) debían conducir a la meta de una tasa crecimiento anual del 5% establecida por la Resolución de Desarrollo de la Década.

Los optimistas supuestos de los planificadores de recursos humanos, teóricos del capital humano y teóricos de la modernización fueron problematizados en la década de 1970 puesto que la prosperidad material no se materializó en todas partes. También para entonces se hizo evidente que la educación se estaba expandiendo rápidamente, a menudo sin absolutamente ningún tipo de planificación, más bien como consecuencia de una mayor demanda social por parte del público. Habían conocidos casos históricos – Japón después de la Restauración de Meiji, según Ronald Dore (1976) –, donde la acción del estado precedió al crecimiento educativo. Pero hay otros muchos casos en los que la legislación para universalizar la enseñanza gratuita (como en la Ley de Educación de 1944 para Inglaterra y Gales), fue precedida por un período de expansión, y vino después de que la mayoría de los niños ya asistían a la escuela. La Ley fue menos un catalizador y más bien una manifestación de una amplia transformación social y un movimiento político. En las teorías de los sistemas mundiales (de las cuales Immanuel Wallerstein [2004] es el líder más prominente), se explica que hay un flujo de ideas y formas de organización que se produce independientemente de los planes por parte de cualquier Estado-Nación.

En el campo de la educación comparada, este argumento encontró una nueva expresión en las contribuciones de John Meyer y sus estudiantes. Meyer (1971) publicó su primer análisis en la Revista de Educación Comparada mostrando que



la expansión de la educación era autónoma de políticas o intenciones particulares. Una conclusión más radical, publicada más tarde con sus colaboradores fue que “la educación se ha expandido por todas partes en función de la población disponible para ser educada y del nivel de educación vigente en 1950. La educación se expandió por todo el mundo independientemente de las limitaciones y los estímulos que las estructuras económicas, políticas y sociales proveyeron en épocas anteriores” (Meyer et al., 1977, p. 255).

Una posibilidad es que se produjo la emergencia de un consenso mundial del público y los gobiernos sobre el valor de la educación. Esta idea llevó eventualmente a una teoría de la “cultura mundial”, con valores compartidos sobre la igualdad del valor individual de los potenciales ciudadanos (Boli y Thomas 1999). Esta interpretación nunca ha sido plenamente aceptada por los críticos, que son escépticos del incremento de los valores universales acerca de la educación y que ven profundas diferencias culturales y políticas en todo el mundo. Los críticos también señalan que, si se enfoca a nivel nacional, las acciones del Estado y de política local claramente pueden dar forma a la construcción de la educación (Fuller y Rubinson 1992; Anderson-Levitt 2003; Carney et al 2012). Y, sin embargo, el crecimiento exponencial general es innegable si nos acercamos a ver la evidencia de amplios períodos históricos. En todas las regiones, y con muy pocas excepciones, la educación se ha ampliado – para las niñas, las minorías y los pobres – sin tener en cuenta las diferencias en las políticas de gobierno particulares.

Esta expansión pone en relieve la necesidad de un poco de humildad al evaluar el impacto de la EPT o su seguimiento. El patrón de crecimiento exponencial a largo plazo representa un desafío especial para los investigadores que desean interpretar la aceleración en cualquier momento particular como un efecto de los acontecimientos históricos (ya sea un “efecto de Jomtien” o un “efecto Dakar”). Si la educación está en una clara expansión exponencial, entonces preguntar si el cambio se aceleró después de un año determinado tendería a conducir a una conclusión positiva. Siempre y cuando se considere los efectos de techo,¹ por lo general parece que el progreso se acelera en los años posteriores a cualquier presunto acontecimiento, ya sea la caída del muro de Berlín, los ataques terroristas del 2001, o los foros mundiales en Jomtien y Dakar. Como se observa en las Figuras 1 y 2, algunos países hicieron mayores progresos durante la década de 1990, en términos de tasas de transición a la escuela secundaria o en la paridad de las mujeres en la alfabetización. Algunos países incluso han hecho más progresos después de 2000. Pero todos los países hicieron progresos en relación a su situación en 1990.

3. Pistas para una teoría del cambio

Por lo tanto, ha habido un progreso hacia las metas de la EPT. Y ha habido contabilidad pública y periódica sobre este cambio. Si la observación ayuda a promover el progreso, entonces, ¿cuál sería el mecanismo explicando esta asociación? Una posibilidad es que la aparente causalidad se invierta: sólo los países ya suscritos a los objetivos de la EPT y que son capaces de mejorar la educación estarían de acuerdo en unirse a un movimiento en el que deben compartir información sobre sí mismos. En este sentido, las convenciones de los tratados o las declaraciones informales como la EPT simplemente afirman la coincidencia de los valores ya existentes entre las partes en un acuerdo. Sin embargo, esta posibilidad no puede explicar el cambio, cuando casi todos los países se unen en una declaración mundial (como ocurre con la EPT) o ratifican una convención de los tratados casi universalmente (como sucede con la CDN).

Existe más investigación sobre el cambio con motivo de los acuerdos de derechos humanos que sobre las declaraciones de educación. En la década de 1990, los teóricos del derecho comenzaron a entender que los tratados y declaraciones no se limitan a reflejar los intereses de sus signatarios, sino que también se les socializa mediante el cambio del discurso y la formulación de problemas. Una forma en que esto podría suceder es mediante la redefinición de los temas que son considerados “problemas”. Como Burstein (1991, p. 346) escribió sobre los Estados Unidos, la política exterior, como construcción social, se crea a través de interacciones entre las organizaciones. Esto significa que las políticas se pueden cambiar en parte por el reconocimiento del problema y el establecimiento de la agenda, y esto es probable no sólo en el interior de los países, sino también a escala mundial

¹ El “efecto techo” se refiere a la desaceleración del crecimiento de cualquier cambio demográfico ya que la población se acerca al 100% de saturación. Es más difícil y toma más tiempo el reducir las tasas de analfabetismo a la mitad si un país comienza con una tasa de alfabetización del 95% que si su punto de partida es una tasa de 50% de la alfabetización.



Las normas y las expectativas mundiales de los países (ya sea en materia de derechos humanos, medio ambiente, protección de los derechos de autor, o educación) se expresan a través de convenciones de tratados dentro del sistema jurídico de las Naciones Unidas. Al menos para algunos casos, hay evidencia de que pueden ayudar a proteger los derechos de los ciudadanos de los países firmantes (para revisión ver Hafer-Burton de 2012). Boyle y Kim (2009) mostraron que la ratificación de un país de los tratados de derechos del niño y humanos afectó indirectamente el bienestar de los niños mediante el empoderamiento de las organizaciones de la sociedad civil. Byun et al. (2014) mostraron además que el momento de la ratificación de un tratado de trabajo infantil se relaciona con el grado de la desventaja sufrida por niños trabajadores en su competencia académica.

Un ejemplo de cómo los acuerdos internacionales afectan a la educación puede ser visto desde la ratificación de la CDN realizada por México. Indirectamente, la CDN cambió las políticas educativas y la concientización respecto al trabajo infantil por medio del reconocimiento de las actividades de los niños fuera de las escuelas como problemáticas. La Convención impuso como requisito obligatorio la presentación de informes a la Comisión de los Derechos del Niño. Este reporte a impulsó la concientización por diversos agentes, así como del gobierno mexicano (Post y Sakurai 2001). Hubo una competencia entre los defensores de los derechos de los niños sobre los términos del debate y los ideales a ser invocados para defenderlos. Las relaciones de competencia entre distintas coaliciones políticas, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y el Estado de México crearon una “licitación” pública para promover los derechos y el bienestar de los niños. La competencia sobre los términos del debate y las evidencias se llevó a cabo ante autoridades internacionales, como el UNICEF y la OIT. El proceso dio lugar a una mayor publicidad respecto al trabajo infantil como un problema, así como a la propuesta de soluciones para abordar el trabajo infantil por parte de organizaciones no gubernamentales y grupos políticos de oposición. Estas soluciones consideraron escuelas más inclusivas y relevantes.

No hay nada particular o único sobre la movilización competitiva de México realizada por los diferentes actores que, cada uno por sus propios motivos, problematizaron el trabajo infantil y buscaron mejorar la educación. En base a su análisis de las campañas de derechos humanos, Rise y Sikkink (1999) encontraron que

los procesos de socialización comienzan cuando los actores adaptan su comportamiento de acuerdo con la norma por razones que inicialmente son instrumentales. Los gobiernos quieren permanecer en el poder, mientras que las ONGs nacionales buscan el medio más eficaz para reunir a la oposición. Sin embargo, cuanto más predicen con el ejemplo, más se enredan en un discurso moral del que no podrán escapar en el largo plazo (P. 16).

En los últimos años, los científicos políticos han demostrado que un régimen de derechos humanos – una vez que se ha adherido a los gobiernos – comienza un espiral de actividad que conduce a la conciencia y demanda pública.

El enigma que permanece es ¿por qué cualquier país cedería su soberanía nacional? Como Simmons (2009) preguntó: “¿Por qué un gobierno soberano aceptaría explícitamente el someter sus prácticas en derechos nacionales a estándares y, cada vez más, al escrutinio del resto del mundo?” (p. 59). Tal vez una respuesta es que estos “acuerdos” son ilusorios. Los politólogos en una tradición neorrealista argumentan que los estados nunca conceden *voluntariamente* la soberanía sobre los asuntos internos, y suponen que cualquier cambio provocado por la presión internacional debe resultar de incentivos, la amenaza de fuerza (o la aplicación), o la coacción. Risse y sus colegas (2013) han resumido útilmente los mecanismos, los modos y la lógica subyacente de cambio que ha sido teorizada en la literatura de los derechos humanos (véase el cuadro 1).

Cuadro 1/ Posibles efectos de los regímenes de derechos humanos

Mecanismos	Modos de interacción social	Lógica de acción subyacente
Coerción	Uso de la fuerza, Administración de la justicia	Autoridad jerárquica
Incentivos	Sanciones, Recompensas	Lógica de consecuencias
Persuasión	Discusión, Denuncia pública, Poder discursivo	Lógica de la discusión y / o lógica de lo apropiado
Creación de capacidades	Construcción de instituciones, educación, formación	Creación de las precondiciones para la lógica de consecuencias o de lo apropiado

Fuente/ Risse, Ropp y Sikkink 2013, p. 16.



Así, los neo-realistas se centran en la coerción y los incentivos para los estados-nación que se encuentran bajo un orden jurídico internacional o una alianza de poder. Por el contrario, los constructivistas enfatizan la persuasión y el potencial para la creación de capacidades de los acuerdos globales. La creación de capacidades es fundamental para los Estados débiles que cuentan con capacidades limitadas para aplicar los acuerdos, incluso cuando sus líderes tienen la intención de hacerlo en el momento de unirse a un movimiento como el de la EPT. ¿Cuál de estas interpretaciones tiene mayor sentido de la función de monitoreo y difusión de la información sobre el progreso en la educación?

Neo-realismo

Como primera respuesta a esta pregunta, parece que las perspectivas neorrealistas en el poder pueden aclarar algunos elementos del movimiento de la EPT. Los países pueden no haber entrado voluntariamente en la declaración pero, en cambio, podrían haber sido presionados por actores no estatales (Chabbott 1998; Chabbott 2003; Mundy y Murphy 2001). Los países también pueden haber sido incentivados con la promesa de una mayor asistencia financiera por parte de los donantes. En cualquier caso, una interpretación neo-realista podría ayudar a explicar la importancia del monitoreo y la difusión de información. El acceso a la información juega un papel clave en la aplicación de los tratados legales. La información sobre la desigualdad educativa puede dar a los grupos de interés nacionales las herramientas para montar un exitoso desafío legal a los gobiernos.² Otro tipo de aplicación podría ser a través de desincentivos económicos para ignorar el aparente consenso mundial. Durante la década de 1980, como la recesión económica había creado dependencia en donantes y prestamistas internacionales, la ayuda a los países empezó a estar condicionada a ajustes sobre sus gastos y a priorizar ciertas reformas educativas (Samoff 1994; Klee et al.2012). Lo que podría parecer, a primera vista, como una expresión de una “cultura mundial” en apoyo de la educación ha sido interpretado algunas veces como resultado de la dominación (Carney et al.2012).

En estrecha relación con el poder coercitivo de los desincentivos estaba la promesa de los incentivos para el aseguramiento del progreso, una característica también razonable desde una perspectiva neo-realista. El Marco de Acción de Dakar célebremente afirmó que “ningún país que esté comprometido seriamente con la educación para todos se verá frustrado en el logro de este objetivo por falta de recursos”, y se prometió nueva ayuda internacional a los países que se comprometían a alcanzar los ambiciosos objetivos de la EPT. El monitoreo del progreso fue sugerentemente vinculado – aunque nunca de forma explícita – al apoyo financiero de los socios internacionales. Aunque el tema del financiamiento no es el foco de este ensayo, algo se debe decir sobre el éxito del ciclo de retroalimentación previsto entre el monitoreo y el apoyo financiero. Por desgracia, la historia es breve. Al inicio de movimiento de la EPT, los economistas trataron de estimar los costos y la ayuda internacional necesaria para universalizar la educación primaria (Haddad 1990; Colclough y Lewin, 1993). Pero, incluso antes de la creación del ISM, no se pudo encontrar evidencia de algún efecto sustancial de la EPT en el aumento de los donativos durante la década de 1990 (Bennell y Furlong 1998). La sumatoria de la evaluación financiera del ISM 2015 muestra que las respuestas de los donantes en el Marco de Dakar, fueron en el mejor de los casos anémicas. La estructura coordinadora de la EPT no ajustó los esfuerzos de los países con el apoyo internacional para lograr los objetivos. ¿Qué pasa específicamente con el ciclo de retroalimentación que se ocupa del monitoreo de la actividad de los donantes? El ISM ha estado informando regularmente sobre las lagunas en el financiamiento, pero no parece haber ningún impacto de dicha información sobre el progreso del país en la disponibilidad de fondos adicionales. Los donantes y los gobiernos respondieron más a la movilización nacional que a las evaluaciones mundiales de progreso. Es poco probable que el monitoreo promoviera la EPT por su vinculación con el financiamiento, y por lo tanto la interpretación neo-realista de la recopilación y la difusión de información parece dudosa. Nunca han habido vínculos ni acuerdos explícitos entre el seguimiento del progreso educativo y la iniciativa “Fast Track” (luego “Global Partnership for Education”).

² Por ejemplo, un grupo de investigadores presentaron un escrito legal Amicus Curiae al Tribunal Interamericano de Derechos Humanos para apoyar el caso de dos niñas de origen haitiano en la República Dominicana y a quienes se les había negado el derecho a la educación (Yean y Bosico v. República Dominicana, Caso No. 12.189). En el corto plazo, la demanda dio lugar a una sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que exigió que el gobierno dominicano reformara la política pública para abordar la discriminación histórica de sus sistemas de registro de nacimiento y educación. Sin embargo, en el largo plazo, desde 2005, han habido reveses políticos y legales para este progreso, y la ciudadanía se encuentra todavía en el limbo para muchos niños haitiano-dominicanos. Incluso acuerdos legalmente vinculantes que demanda respetar el derecho internacional no cambian necesariamente acciones estatales.



Constructivismo

Una perspectiva constructivista probablemente ofrece un argumento y una explicación aún más fuerte del monitoreo de lo que hace el neo-realismo. Salvo en los casos más extremos y excepcionales, los tratados de derechos humanos (y, posiblemente, las declaraciones no obligatorias, como la EPT) afectan el cambio de políticas a través de la persuasión y la creación de capacidades, y no bajo la hipótesis de las sanciones e incentivos del neo-realismo. Los movimientos globales como la EPT funcionan mediante la difusión de la información, lo que puede afectar las ideas y los cálculos estratégicos de los públicos. Que los regímenes internacionales de derechos humanos difunden información es un supuesto de investigación sobre cómo ese efecto mejora dichos regímenes. En palabras de Hafer-Burton (2012), “para los regímenes el socializar o persuadir a las personas a defender los derechos humanos, deben transmitir alguna información nueva que cambie las creencias de las personas sobre el valor y la pertinencia de sus acciones. ...” (P.283).

La influencia reguladora de los indicadores publicados no es ejercida principalmente por el organismo de promulgación de la información. Como Davis et al. (2012) han demostrado, en muchos casos, “los indicadores tienen efectos reguladores principalmente porque han sido adoptados como guías para la conducta adecuado de los actores dentro del Estado que configuran las decisiones nacionales de gobierno en la gestión pública nacional” (p.16). El prestigio que acompaña a las evaluaciones positivas puede incentivar a los países a tratar de actualizar su estado mundial mediante su respuesta tanto a las presiones nacionales como internacionales (Banco Mundial, 2015, p. 44). Los países también podrían utilizar la información para deliberadamente imitar o tomar prestadas características organizativas (Phillips 1999, 2000).

Una inspiración para la recopilación y difusión de la información –en los derechos del niño, la salud mundial, las condiciones de trabajo, o la corrupción proviene de los reportes de las organizaciones de la sociedad civil. Estas incluyen, por ejemplo, *Anti-Slavery Internacional* (fundada en 1839) y Amnistía Internacional (en 1961), ambas de las cuales se opusieron directamente a violaciones de los derechos humanos por parte de los gobiernos. Sin embargo, hubo otra inspiración más inmediata para el monitoreo de las metas de la EPT. Como movimiento social, la EPT se compone de gobiernos que públicamente - aunque de manera informal- acordaron metas para su propio progreso nacional. El seguimiento de la EPT por lo tanto, no se opone abiertamente a los gobiernos, sino que en cambio, difunde su progreso o retroceso hacia sus propios objetivos declarados. En este sentido, el seguimiento en la educación tiene una deuda con el Observatorio Helsinki, que fue establecido para supervisar el cumplimiento de los Acuerdos de Helsinki por la Unión Soviética.³ Después que el Observatorio de Helsinki fue establecido en 1978, otros fueron creados para América (1981), Asia (1988), África (1989) y el Medio Oriente (1990). Los grupos de vigilancia independientes eventualmente se fusionaron para crear el actual Observatorio de Derechos Humanos (Neier 2012). Los informes de estos grupos de vigilancia sirven como una plantilla para el seguimiento de los progresos en la educación.⁴ Ellos efectúan los cambios hablando directamente a los ciudadanos, no con los gobiernos, ya que estos últimos poseen información previa sobre sus propias violaciones de los derechos (o su falta de progreso educativo). Simmons (2009) sostiene que:

Nadie se preocupa más por los derechos humanos que los ciudadanos que han sido potencialmente empoderados por [derechos] tratados. Ningún autor externo - o incluso transnacional - tiene tantos incentivos para hacer que un gobierno mantenga sus compromisos como lo hacen grupos importantes de sus mismos ciudadanos. Los ciudadanos se movilizan estratégicamente. Pero estos cálculos estratégicos están influenciados por lo que valoran (o llegan a valorar), así como por la probabilidad de tener éxito en el logro de dichos valores. Un régimen de tratados internacionales tiene el potencial para influir tanto en los componentes ideacionales como en los estratégicos del valor esperado por la movilización (p.154).

Desde una interpretación teórica constructivista, la información funciona porque los Estados no son el único ni el principal agente del cambio educativo. Las ONGs y los movimientos sociales transnacionales – entre los cuales la EPT es un

³ Los Acuerdos de Helsinki eran parte de la Conferencia de 1975 sobre Seguridad y Cooperación (celebrada en Helsinki) entre Estados Unidos, Canadá, la Unión Soviética y los países europeos. Estos acuerdos permitieron el monitoreo independiente de los derechos en los Estados signatarios.

⁴ El éxito del Observatorio de Helsinki y su descendencia, al final de la Guerra Fría, probablemente inspiró el movimiento de la EPT a adoptar un enfoque de derechos humanos, mientras que restó importancia a las expectativas y a la agenda temprana de la Década para el Desarrollo. Una consecuencia podría haber sido que la investigación sobre los beneficios de la educación pareciera menos urgente de lo que había sido para los investigadores de la UNESCO antes de la EPT. Un enfoque renovado respecto al desarrollo sostenible pudo reactivar la investigación de las consecuencias sociales y económicas de las diferentes formas de educación para jóvenes y adultos. También se puede conectar monitoreo de la educación con otros “Observadores” que han continuado adoptando una visión desarrollista del progreso social, incluido la ONG Social Watch y el propio Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, ambos de los cuales siguieron menos la tradición del Observatorio de Helsinki que la del Informe sobre el Desarrollo Mundial del Banco Mundial, que comenzó en 1978. Los detalles sobre los primeros Informes sobre Desarrollo se encuentran en Yusuf et al. 2009.



ejemplo primordial – son igualmente importantes aún y cuando carecen de recursos financieros o de poder coercitivo. Las Naciones Unidas han legitimado la entrega de información del ISM porque la ONU tiene “poderes generativos” (Barnett y Finnemore 2009). Es capaz de “constituir o construir nuevos actores en la política mundial, crear nuevos intereses en los actores, y definir tareas internacionales compartidas.” El monitoreo del progreso o la falta del mismo, contribuye a definir mientras se centra la atención en dichas tareas compartidas. Sin embargo, como Hafer-Burton (2012, p. 283) ha admitido, “sorprendentemente sabemos muy poco sobre qué información en realidad transmiten los regímenes internacionales de derechos humanos y para qué público, o cómo esto afecta la toma individual de decisiones respecto a dichos derechos” (p.283).

La experiencia de la EPT nos puede ayudar a abordar la pregunta más amplia planteada por Hafer-Burton de cómo la información incide en el cambio. En el caso de la EPT, los nuevos actores no estatales han utilizado las concesiones de las declaraciones de derechos humanos para influir en la política interna. En el que continúa siendo el estudio más importante del foro Jomtien, Colette Chabbott (1998; cf. Chabbott 2003) muestra que “los profesionales internacionales del desarrollo ... utilizan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras declaraciones existentes como base para la redacción de declaraciones y planes de acción, que son formulados en términos de derechos humanos y repetidos tan a menudo, que ningún Estado-Nación podría resistir la invitación a aceptarlos por unanimidad”(p.9). El análisis de Chabbott del papel desempeñado por el desarrollo profesional en Jomtien, se amplificó en un estudio realizado por Mundy y Murphy (2001), respecto a la defensa del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. La organización coordinadora de la Campaña Mundial por la Educación apremió a los creadores del movimiento de la EPT a adoptar como un objetivo central la educación gratuita (no sólo asequible).

¿Cómo podrían los gobiernos alterar su apoyo a la educación como consecuencia de la observación de organismos nacionales o internacionales, que luego difundirán los antecedentes de estos países? En el lado positivo, los partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil y las ONGs pueden utilizar la información difundida por una fuente – no partidista – legitimada internacionalmente, como una herramienta para cabildear para el cambio. Sin embargo, también podría haber consecuencias negativas por la publicidad negativa. Hace veinticinco años, la información sobre el progreso y los fracasos (por ejemplo, acerca de alcanzar la cobertura primaria universal o la igualdad de género), se encontraba mucho menos disponible. Hace tiempo, los líderes del gobierno estaban más dispuestos a unirse al club mediante el apoyo a los movimientos sociales, en respuesta a la presión de grupo y a las exhortaciones para hacer lo correcto. Firmar una declaración, o incluso un tratado de convenciones, no representaba ningún costo para los gobiernos represivos o negligentes puesto que no había forma de verificar el cumplimiento.

Hoy, por el contrario, ¿podría una vigilancia exitosa guiar la resistencia de algunos gobiernos hacia la adopción de metas universales comunes, inclusive hacia las metas universales para la educación? Un debate actual dentro del sistema de las Naciones Unidas gira sobre la universalidad versus los objetivos nacionales específicos que deberían ser incluidos en los objetivos de Desarrollo Sostenible (incluyendo los objetivos defendidos por la UNESCO). Algunos gobiernos parecen más reticentes ahora que en 1990 para abrazar a los objetivos universales que más tarde se convierten en mandatos para “nombrar y avergonzar”. Esto demuestra el poder casi instantáneo de la recopilación y la difusión de información en la era de Internet. Los ministerios se dan cuenta hoy más que en 2000, y desde luego más que en 1990, lo que significa ser “monitoreado”. Uno de los participantes en el Foro de Dakar fue Cream Wright, quien posteriormente se convirtió en jefe de educación de la UNICEF. En un comentario reciente, Wright (2014) instó a una mayor apropiación del movimiento de la EPT por parte de los países. “Es hora de que los países sean dueños de la EPT. Los países no deberían tener que abrazar... objetivos y metas que no son realistas.... Un país debería adoptar metas que están dentro de su alcance y para que pueda ejercerse de lleno la agencia”.

4. ¿Construcción de capacidades?

La necesidad de la apropiación local de un movimiento global subraya el cuarto canal teórico mediante el cual Risse et al. (2013) plantean la hipótesis de que los regímenes de derecho tienen un efecto sobre el cambio a través de la construcción de capacidades para que las naciones se puedan monitorear a ellas mismas. De hecho, este era un objetivo im-



plícito del movimiento de la EPT. En Jomtien los países prometieron que “cada país, en la determinación de sus propias metas y objetivos intermedios... establecerá, dentro del proceso, un calendario para armonizar y programar actividades específicas. Jomtien prevé una responsabilidad compartida en donde “los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo evaluarán los logros y emprenderán revisiones integrales de la política a nivel regional y mundial.”

Esto no se hizo más preciso que en el Marco de Acción de Dakar que, aunque a menudo se refería al “monitoreo”, nunca se especificaron exactamente las entidades responsables de hacer esto en los diferentes niveles. Tampoco la DFA señala las consecuencias de no proveer la información para el monitoreo, ni ofrecer incentivos para la cooperación con el monitoreo. Por el contrario, el DFA afirmó que “ él corazón de las actividades de EPT yacen el plano nacional. Los foros nacionales de la EFA se fortalecerán o establecerán para apoyar los logros de la EPT. Todos los ministerios y las organizaciones relevantes de la sociedad civil nacional serán representados sistemáticamente en estos foros “(párrafo 17). La DFA también afirmó (apartado 18) que:

La participación sistemática de, y la coordinación con, toda la sociedad civil y otras organizaciones regionales y subregionales es esencial. Los foros regionales y subregionales de la EPT mantendrán vínculos orgánicos, y rendirán cuentas a los foros nacionales de EPT. Sus funciones serán: coordinar todas las redes pertinentes; establecer y monitorear metas regionales / subregionales; apoyo; dialogar sobre políticas públicas; la promoción de asociaciones y la cooperación técnica; el intercambio de mejores prácticas y lecciones aprendidas; el monitoreo y la presentación de informes para la rendición de cuentas; y promover la movilización de recursos.

La apropiación nacional y regional de la EPT y la coordinación de los actores fue importante para Abhimanyu Singh, quien ayudó a planear el Foro Mundial de Educación de Dakar después de servir como el coordinador nacional de la EPT para la India. Él no sólo presidió el comité global de redacción del Marco de Acción de Dakar, pero también fue el director del primer informe de monitoreo post-Dakar. En ese informe (UNESCO 2001), la actividad de la EPT en el plano nacional, a través de alianzas con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), se consideró de suma importancia (p.11). El informe también identifica el establecimiento de foros nacionales de la EPT y su calidad como un importante indicador de progreso, encontrando con preocupación que 48 de los 66 países que respondieron a una encuesta no tenían capacidad para la recolección o el seguimiento de datos (p.24). Singh (2014) ha revisado con decepción la imposibilidad de desarrollar capacidades nacionales de monitoreo, al comentar que “la expectativa de que la ISM estimularía la preparación de los informes anuales de seguimiento para evaluar los progresos de la EPT en los países y regiones que aún no se ha materializado.”

Construir una capacidad para lograr el cambio puede ser poco realista para un informe que ni siquiera se tradujo completamente a todos los idiomas de la ONU. La posibilidad de conectar con los públicos y la creación de capacidades nacionales sigue siendo una oportunidad para el futuro monitoreo. La difusión electrónica de mensajes (al menos en inglés) puede ayudar con este objetivo. De acuerdo con una revisión independiente externa del ISM en 2014 (UNESCO 2014), hubo en promedio más de 13.000 visitas a la página de Facebook de ISM cada semana y un total de 125.000 visitas particulares a sus columnas en el blog en línea. Tal vez debido a las barreras del idioma, esta circulación (como con los informes impresos) es mejor entre los lectores pertenecientes a organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, gobiernos y agencias de desarrollo. Una encuesta de 384 usuarios del ISM reportó que el informe proporciona mucha menos información a la opinión pública en general, más allá de los profesionales de la educación. Desde una perspectiva teórica constructivista, sí parece haber más oportunidades para promover la capacidad de mediante una mayor penetración más allá de las ONG existentes y las OSC y organizaciones de desarrollo. Sin embargo, para comenzar a promover esto se requeriría la descentralización de los medios para analizar la información. La ISM ha comenzado recientemente a hacer esto con una interfaz para los conjuntos de datos perteneciente a las encuestas de hogares (aunque todavía sólo en Inglés).

Aparte de los obstáculos técnicos y relacionados con el lenguaje para la creación de capacidades, hay otro obstáculo teórico que se debe considerar con el fin de avanzar más. A medida que el movimiento de la EPT se hizo más similar a una organización jerárquica – tanto a nivel mundial como dentro de los países, se logrará una mayor eficiencia. Pero la participación desde las bases – esencial para una participación a nivel nacional en el monitoreo – puede descuidarse, sobre todo en países como Ghana, donde hay relativamente pocos usuarios de Inglés en la vida cotidiana a pesar de



que la principal coalición de la EPT utiliza Inglés en sus relaciones con socios internacionales. Una encuesta realizada a actores de la educación en Ghana encontró que la Coalición para la Campaña de la Educación Nacional de Ghana (GNECC por sus siglas en inglés), mientras visible a nivel internacional y en la Alianza Mundial para la Educación, fue “lamentablemente inadvertida” fuera de la capital. Strutt y Kepe (2010) encontraron que el movimiento de la EPT había efectivamente delegado los objetivos de política pública formulados a nivel mundial a una OSC sin raíces profundas en las comunidades locales. Haciéndose eco de los comentarios de Cream Wright, su crítica presionaba una mayor apropiación de la agenda internacional. Sin embargo, también observaron provocativamente que “no ha habido voluntad por parte de los donantes, las organizaciones internacionales y las ONG internacionales a renunciar, o al menos compartir su poder de decisión. Como tal, el mayor potencial de lo que los procesos de desarrollo podrían aprovechar, la participación y la apropiación local, se ha sacrificado....” (P.274).

5. Conclusión: ¿Chamán o meteorólogo?

Sólo recientemente se ha intentado ver la educación con la esperanza de mejorarla mediante la observación a países. El primer catálogo sistemático de las políticas, los procesos y los resultados en educación creció de la fe que el aprendizaje liberaría a la humanidad de la ignorancia, la pobreza y el despotismo. M.A. Jullien catalogó las prácticas educativas de los cantones suizos (condados) mediante la recopilación de las respuestas de detallados cuestionarios a los administradores escolares. El propósito de Jullien no era cambiar la educación en otros lugares, sino discernir principios generales que podrían ser utilizados para mejorar las escuelas en Francia. Siguiendo a Jullien, Victor Cousins trajo sus observaciones de Prusia a Francia, una vez más con la idea de mejorar las políticas francesas. Estadounidenses como Horace Mann y Mann Butler recorrieron Europa para traer nuevas ideas a sus sistemas estatales de educación. Habrían estado desconcertados por la noción de que su investigación se utilizara para efectuar un cambio en las escuelas en Prusia o Suiza.

El lenguaje que ahora utilizamos para investigar y difundir el conocimiento sobre el movimiento Educación para Todos difiere de recientes proyectos de investigación en la educación comparada. Para “monitorear” la salud entre países, o para monitorear el crecimiento económico, la pobreza, la desigualdad en el mundo, o monitorear el progreso del mundo hacia las metas educativas compartidas, significa más que simplemente “seguir”, “observar”, o “registrar” cambios a través del tiempo. Más bien, la intención es auditar a los estados nacionales y la sociedad civil, para juzgarlos, y mantenerlos a cuenta, mediante una analogía con la contabilidad fiscal.

Un título previo de trabajo para el Informe sobre Seguimiento Mundial 2015 fue “¿Qué *hemos* logrado?” (El subrayado es mío). Afortunadamente, este título fue rápidamente cambiado. Las personas con el trabajo de monitorear las tendencias no tienen el poder divino de cambiar la dirección con que sopla el viento. Por otra parte, la observación no deja de tener efecto. Si tiene éxito, pone de relieve algunas ideas (mientras oscurece otras) y cambia la forma en que la gente común habla de la educación.

En este ensayo he intentado solamente abordar las cuestiones teóricas básicas sobre los procedimientos en los que la investigación y la presentación de informes por los monitores - ya sean que estén vinculados a la EPT o con otros objetivos - podrían efectuar un cambio a nivel nacional. Esperemos que, después de una reflexión más profunda, seamos capaces de generar preguntas empíricas que pueden ser investigadas en los próximos años. Todavía sabemos poco acerca de cuándo y por qué los informes de seguimiento entran en el discurso político y se utilizan en la legislación. ¿Dónde son ocupados por las instituciones nacionales, las organizaciones de docentes, los líderes religiosos? ¿Cómo utilizan las ONGs los informes de seguimiento elaborados por la ISM y por otras agencias? Estas preguntas pueden ser abordadas a través de fuentes documentales y por cuidadosos estudios de caso sobre el cambio de políticas que sean complementados con entrevistas. Después de 25 años de Educación Para Todos, y después de 15 años de seguimiento del cambio global, es el momento de realizar “el seguimiento del seguimiento” y evaluar su impacto en el establecimiento de la agenda y la creación de capacidades.



Bibliografía

- Benavot, A. (2015, 4 de julio). *Future EFA goals/Interviewer: P. Razquin*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Anderson-Levitt, K. (Ed). (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barnett, M. y Finnemore, M. (2009) Political Approaches. En S. Daws and T.Weiss *The Oxford Handbook on the United Nations*. DOI: 10.1093 / oxfordhb / 9780199560103.003.0002
- Bennell, P. y Furlong, D. (1998). Has Jomtien Made any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s. *World Development*, 26,45-59.
- Boli, J. y Thomas, G. (eds.). (1999). *Constructing World Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Boyle, E. y Minzee, K. (2009). International Human Rights Law, Global Economic Reforms, and Child Survival and Development Rights Outcomes. *Law & Society Review*, 43, 455-90.
- Burstein, P. (1991). Policy Domains: Organization, Culture, and Policy. *Annual Review of Sociology*, 17,327-350.
- Byun, S., Henck, A., y Post, D. (2014). Cross-national variations in student employment and academic performance: The roles of national context and international law. *Comparative Education Review*,55,621-652.
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56,366-393
- Chabbott, C. (1998). Constructing Educational Consensus: International Development Professionals and the World Conference on Education For All. *International Journal of Educational Development*, 18,207-218.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Nueva York: Psychology Press.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York: Academic Press:.
- Colclough, C., y Lewin, K. (1993). *Educating All the Children: Strategies and Priorities for Primary Schooling in the South*. Oxford: Clarendon Press.
- Davis, K., Fisher, A, Kingsbury, B., & Merry, S. (2012). *Governance by Indicators: Global Power through Quantification and Rankings*. New York: Oxford University Press
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press, 1976.
- Education for Change, Ltd. (2014). *External Evaluation of the Education for All Global Monitoring Report*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/External_evaluation_GMR_final.pdf
- Fuller, B. y Rubinson, R. (Eds). (1992). *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger.
- Haddad, W. (1990). Education For All: The Role of International Aid. *Prospects* 20:525-536
- Hafner-Burton, E., y Tsutsui, K. (2005). Human Rights in a Globalizing World: The Paradox of Empty Promises. *American Journal of Sociology* 110: 1373-411.
- Hafner-Burton, E. (2012). International Regimes for Human Rights. *Annual Review of Political Science*, 15,265 -286
- Klees, S., Samoff, J. y Stromquist, N. (Eds.) 2012. *World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense
- Meyer, J., Ramirez, F., Rubinson, R, y Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50,242-58.
- Meyer, J. (1971). Economic and Political Effects on National Educational Enrollment Patterns. *Comparative Education Review*, 15,28-43.



- Mundy, K. y Murphy, L. (2001). Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. *Comparative Education Review* 45:85-126.
- Neier, A. (2012). *The International Human Rights Movement: A History*. Princeton Univ. Press.
- Phillips, D. 1989. "Neither a borrower nor a lender be? The problems of cross-national attraction in education," *Comparative Education*. 25(3), 267-274.
- Phillips, D. 2000. Learning from elsewhere in education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative Education*. 26: 297-307.
- Post, D. y Sakurai, R. (2001). Recognizing a Problem: The Impact of Global Politics on Child Labor Advocacy in Mexico. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice* , 3,120-155.
- Risse, T., y Sikkink, K. (1999). The socialization of international human rights norms into domestic practices. Pps. 1-38 En T. Risse, S.Ropp, and K.Sikkink, (eds.) *The Power of Human Rights: International Norms and Domestic Change*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Risse, T., Ropp, S., y Sikkink, K. (2013). *The Persistent Power of Human Rights: From Commitment to Compliance*. New York: Cambridge University Press.
- Samoff, J. (Ed.). (1994). *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment, and Human Resources*. New York and London: Cassell.
- Wallerstein, Immanuel (2004). *World Systems Analysis: An Introduction*. Durham, NC: Duke University Press.
- Singh, A. (2014). The Dakar process: Substance over politics. <https://efareport.wordpress.com/2014/08/27/the-dakar-process-substance-over-politics/>
- Simmons, B. (2009). *Mobilizing for Human Rights: International Law in Domestic Politics*. New York: Cambridge University Press.
- Strutt, C. y Kepe, T. (2010). Implementing Education for All—Whose agenda, whose change? The case study of the Ghana National Education Campaign Coalition. *International Journal of Educational Development*, 30,369–376
- Wright, C. (2014). Engaging with EFA: Where have all the lessons gone? <https://efareport.wordpress.com/2014/11/06/engaging-with-efa-where-have-all-the-lessons-gone/>
- UNESCO. (2001). *Monitoring Report on Education For All*. Paris: UNESCO.
- Villalón, L. y Bodian, M. (2012). Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal. Gainesville, USA, Center for African Studies, University of Florida. (Working paper in series on Africa Power and Politics.)
- World Bank. (2015). *World Development Report: Mind, Society, and Behavior*. Washington, D.C.: World Bank.
- Yusuf, S., Deaton, A., Dervis, K., Easterly, W., Ito, T., y Stiglitz, J. (2009). *Development Economics through the Decades: A Critical Look at 30 Years of the World Development Report*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.world-bank.org/handle/10986/2586>

Datos del autor

David Post

Profesor de Educación en Penn State University; fue Analista Principal de Políticas, UNESCO.

Correo electrónico de contacto: post@psu.edu

Fecha de recepción: 21/03/2015.

Fecha de aceptación: 07/09/2015.

