

## **No todas las políticas son iguales: isomorfismo, hibridismo y endogenismo en las políticas curriculares en Latinoamérica**

*Not all policies are the same: isomorphism, hybridism and endogenism in curricular policies in Latin America*

*Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina*

José María García Garduño<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>

Rafael Ferreira de Souza Honorato<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, Bogotá – Colômbia. E-mail: josemariagarduno@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, Paraíba – Brasil. E-mail: rafaelhono@gmail.com.

### **Resumen**

Las políticas curriculares se han convertido en un tema cada vez más relevante, sin embargo, ha habido pocos avances en marcos teóricos y conceptuales específicos. Por ello, en este trabajo se ha propuesto una tipología de las políticas curriculares basada principalmente en el nuevo institucionalismo y el hibridismo, clasificándolas en isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas e híbridas) y endógenas. Esta tipología, combinada con la clasificación de C. F. Connelly y C. G. Connelly (2010), fue aplicada para analizar diez políticas curriculares implementadas en Latinoamérica, clasificándolas en formales e implícitas, así como separándolas según la tipología propuesta. Así, entre las políticas curriculares isomórficas miméticas se incluyeron el currículum transversal y la educación inclusiva. Las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la evaluación de los profesores recién llegados a la profesión se clasificaron como políticas curriculares isomórficas normativas. Las políticas curriculares isomórficas híbridas incluyeron las políticas de convivencia escolar, los proyectos institucionales/educativos y la gestión educativa. Las políticas curriculares endógenas incluyeron las políticas de vida saludable, la organización de la educación básica en ciclos de dos años y la educación básica para niños de familias campesinas migrantes. Llegamos a la conclusión de que las clasificaciones de C. F. Connelly y C. G. Connelly y la propuesta de este trabajo pueden ser herramientas útiles para analizar con más detalle el rumbo y el origen de las políticas curriculares.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Tipología. Isomórfica. Híbrida. Endógena.



### **Abstract**

*The curriculum policies have become an increasingly relevant topic, however, there have been few advances in specific theoretical-conceptual frameworks. Thus, this work proposed a typology of curriculum policies based primarily on new institutionalism and hybridism, classifying them as isomorphic (mimetic, normative, coercive, and hybrid) and endogenous. This typology, combined with the classification by C. F. Connelly and C. G. Connelly (2010), was applied in the analysis of ten curriculum policies implemented in Latin America, classifying them into formal and implicit, as well as separating them according to the proposed typology. Thus, mimetic isomorphic curriculum policies included cross-curricular and inclusive education. Programme for International Student Assessment's (PISA) assessments and evaluations of beginning teachers in the profession were classified as normative isomorphic curriculum policies. Hybrid isomorphic curriculum policies included school coexistence policies, institutional/educational project, and educational management. Endogenous curriculum policies encompassed healthy living policies, organization of basic education in two-year cycles, and basic education for children from migrant agricultural worker families. We conclude that the classifications by C. F. Connelly and C. G. Connelly and the proposal in this work can be useful tools for analyzing the direction and origin of curriculum policies in more detail.*

**Keywords:** Curriculum policies. Typology. Isomorphic. Hybrid. Endogenous.

### **Resumo**

*As políticas curriculares têm se tornado um tema cada vez mais relevante, no entanto existem poucos avanços em marcos teórico-conceituais específicos. Assim, este trabalho propôs uma tipologia de políticas curriculares baseada, principalmente, no novo institucionalismo e no hibridismo, classificando-as em isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas e híbridas) e endógenas. Esta tipologia, combinada com a classificação de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010), foi aplicada na análise de dez políticas curriculares implementadas na América Latina, classificando-as em formais e implícitas, bem como separando-as de acordo com a tipologia proposta. Desse modo, as políticas curriculares isomórficas miméticas incluíram o currículo transversal e a educação inclusiva. As avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a avaliação de professores iniciantes na profissão foram classificadas como políticas curriculares isomórficas normativas. As políticas curriculares isomórficas híbridas incluíram as políticas de convivência escolar, projeto institucional/educativo e gestão educacional. Já as políticas curriculares endógenas abrangeram políticas de vida saudável, organização do ensino básico em ciclos de dois anos e ensino básico para crianças provenientes de famílias migrantes trabalhadoras agrícolas. Concluímos que as classificações de C. F. Connelly e C. G. Connelly e a proposta presente neste trabalho podem ser ferramentas úteis para analisar mais detalhadamente o rumo e a origem das políticas curriculares.*

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Tipologia. Isomórfica. Híbrida. Endógena.

# 1 Isomorfismo, hibridismo y endogenismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: una tipología

“El curriculum como campo de la política tiene que ver en primer lugar con los debates teóricos continuos sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y quién debe ser el alumno formado”

(Konkol y Wu).

Los sistemas educativos contemporáneos pasan por reformas periódicas con el objetivo de atender a las demandas reales o percibidas como viables para resolver problemas o situaciones educativas. De hecho, las innovaciones educativas a menudo acompañan estas reformas, específicamente a través de las políticas curriculares. Las reformas educativas están inmersas en enfoques antiguos y nuevos para concebir o implementar el curriculum; es una intersección entre lo establecido y lo innovador.

La pregunta central que nos proponemos abordar en este trabajo es: ¿de dónde surgen las políticas curriculares adoptadas por los países latinoamericanos y otros a lo largo de las últimas décadas? Varios estudios comparativos han argumentado que las políticas educativas transnacionales no determinan el marco nacional de políticas educativas de un país específico (Wahlström; Sundberg, 2018). Sin embargo, algunos investigadores, como Amorim y Leite (2019), López (2017), Rodrigues y Honorato (2020) y Rodrigues, Albino y Honorato (2021), defienden el papel predominante de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en las reformas educativas y que estos organismos, en particular el Banco Mundial, no solo sirven de inspiración, sino que ejercen una influencia directa, incluso coercitiva, en las reformas educativas y políticas curriculares adoptadas. Aunque existe tal influencia, tanto estos como otros estudios no han demostrado que haya una presión directa y evidente por parte de las organizaciones internacionales, sino recomendaciones y financiamiento de proyectos.

La financiación tiene, por supuesto, una marcada influencia en la elección de determinados programas. No obstante, el monto de lo financiado no representa una parte sustancial del presupuesto dedicado a la educación por parte de los países que solicitan financiamiento. Por ejemplo, el financiamiento en dólares del Banco Mundial en 2019 a

proyectos representativos de mejoramiento de la educación superior de la región fue como sigue: Argentina obtuvo 341 millones, Brasil, 250, Colombia, 467, Costa Rica, 253, República Dominicana, 50, Ecuador, 201, Nicaragua, 55 y Uruguay, 59; Guatemala recibió 350 mil dólares. Como podrá colegirse, estos montos, proporcionalmente, son apenas una parte perceptible de los presupuestos nacionales dedicados a la financiación de la educación superior, incluso de los países pequeños.

En efecto, los organismos internacionales tienen una influencia directa o indirecta en la adopción e implementación de algunas políticas curriculares. A pesar de ello, esa influencia generalmente no es coercitiva como la que ejerce, por ejemplo, el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuando presta miles de millones de dólares a los países que atraviesan situaciones difíciles en su economía, pero impone condiciones severas para acceder a la financiación. ¿Si el Banco Mundial y otros organismos internacionales no determinan el grueso de las políticas curriculares en Latinoamérica, entonces quién las determina? Aquí se sostiene que, si bien los organismos internacionales influyen en la implementación de ciertas políticas curriculares, una parte importante de esas es producto de los isomorfismos mimético y normativo, no del coercitivo.

Si bien es cierto que las investigaciones sobre políticas curriculares van en aumento, especialmente en Brasil, los avances en el campo conceptual-metodológico son más escasos (Garduño; Fiad, 2023). Por lo tanto, el propósito de este trabajo fue proponer una tipología de políticas curriculares basada principalmente en el nuevo institucionalismo y el hibridismo, clasificándolas como isomórficas (miméticas, normativas o profesionalizantes y coercitivas). Sin embargo, nuestra propuesta de clasificación incluía dos nuevos tipos de políticas curriculares: un tipo híbrido, que denominamos políticas curriculares isomórficas híbridas, y otro que no encaja en el isomorfismo, denominado políticas curriculares endógenas.

Metodológicamente, la clasificación que aquí se propone fue complementada por la de Connelly, C. F. y Connelly, C. G. (2010) para analizar el origen de diez políticas curriculares implementadas en América Latina, clasificándolas según la tipología propuesta. Así, entre las políticas curriculares isomórficas se incluyeron el currículum transversal, la educación inclusiva, las pruebas PISA y la evaluación de docentes noveles. Por su parte, las políticas híbridas incluían las políticas de convivencia escolar, el diseño institucional/educativo y la gestión educativa. Las políticas endógenas incluyeron las políticas de vida saludable, la organización de la educación básica en ciclos de dos años y la educación básica para niños de

familias campesinas migrantes. Es importante señalar que, si bien este estudio ofrece un análisis inicial, existen oportunidades para investigaciones más exhaustivas que examinen en detalle la implementación y los resultados de las políticas curriculares estudiadas.

## 2 Marco conceptual

Es importante señalar que las políticas curriculares no se clasifican estrictamente como políticas educativas; más bien, están subordinadas a estas últimas (Garduño; Fiad, 2023). De hecho, surgen de las políticas educativas, como la calidad y la equidad, y se manifiestan en reformas curriculares que incluyen aspectos como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la interculturalidad, la convivencia escolar y el desarrollo profesional docente, entre otros (Honorato, 2022). Las políticas curriculares abarcan todos los programas, estrategias y acciones que influyen directa o indirectamente en el currículum. Las reformas curriculares son comunes tanto en países de la región como en otras partes del mundo.

Payne (2008) afirma que son demasiadas las reformas que se emprenden y con poco éxito en los cambios que se proponen. Los neoinstitucionalistas (Brunsson; Olsen, 2007) explican que esa continuidad y hasta exceso de reformas está asociada a que las organizaciones consideran que los resultados logrados no corresponden del todo con los objetivos que se propusieron. Entonces los estados proponen una nueva reforma para mejorar los resultados. Las reformas educativas, como otras reformas de la administración pública, pueden ser ambiguas en términos de sus objetivos, en su tecnología (cómo se llevan a cabo) o en su historia (March; Olsen, 1979). Si seguimos las ideas de los neoinstitucionalistas (Cohen; March; Olsen, 2011), no es extraño que los tomadores de decisiones primero diseñen una reforma y posteriormente la justifiquen. Es decir, primero se tiene la solución y después se busca el problema; este fenómeno es parte de la ambigüedad de las organizaciones. Las organizaciones educativas son, por propia naturaleza, ambiguas y flojamente acopladas, en términos de sus objetivos y la manera de implementarlos (Weick, 1976).

Las reformas curriculares desempeñan un papel crucial en las transformaciones educativas, organizándose en políticas curriculares subordinadas a las políticas educativas vigentes. Con todo, la confusión entre estos términos es frecuente, ya que a menudo se hace referencia a las políticas curriculares como “políticas educativas”. Esta ambigüedad puede dificultar el análisis preciso de las reformas curriculares. Para superar esta confusión y

promover una comprensión más clara, es esencial distinguir entre las políticas educativas, que establecen objetivos y directrices generales, y las políticas curriculares, que detallan cómo se alcanzarán estos objetivos. Tal distinción es crucial para el desarrollo de un campo de estudio más específico y apropiado, con sus propios marcos teóricos y conceptuales centrados exclusivamente en las políticas curriculares.

En el pasado, la educación se consideraba predominantemente una cuestión nacional, pero en la actualidad existe una creciente influencia de las políticas transnacionales (Konkol; Wu, 2015). Estas políticas adoptan diferentes formas y direcciones en los países, reflejando las diversas tradiciones sociales, culturales e históricas de cada uno. Konkol y Wu (2015) destacan que las políticas curriculares son cada vez más transnacionales, y su estudio está estrechamente relacionado con las circunstancias nacionales y las comparaciones mundiales. En general, las políticas curriculares presentes en las reformas educativas en Latinoamérica son de carácter transnacional y ejercen múltiples influencias. Si bien algunas de ellas han sido adoptadas con el apoyo y las sugerencias de organismos internacionales, esto no significa necesariamente que su adopción haya sido impuesta. Además, es importante destacar que estas influencias transnacionales no pueden generalizarse a todas las políticas que conforman el currículum, ya que también reflejan las especificidades y necesidades de cada contexto nacional.

De acuerdo con los neoinstitucionalistas (Ahrne; Brunsson, 2005), las llamadas *metaorganizaciones*, como UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), BID, OCDE/PISA, Banco Mundial, Asociación Internacional del Transporte Aéreo (IATA) y otras, desempeñan un papel importante en la estandarización de la vida global, tratando de hacerla más racional y eficiente. Prueba de ello es la existencia de una gran variedad de objetos, espacios y normas que son relativamente similares en los distintos países, como los espacios escolares, las bibliotecas, los enchufes eléctricos, los cargadores de teléfonos móviles, así como el tamaño de los lápices y bolígrafos, entre otros elementos. Los neoinstitucionalistas también señalan que esta normalización se extiende a normas que regulan incluso características comunes de los productos, como los ataúdes utilizados en muchos países.

Ahrne y Brunsson (2005) señalan que las metaorganizaciones están formadas por organizaciones nacionales que se unen voluntariamente. Al decidir unirse a una metaorganización, las organizaciones nacionales tienen que renunciar a cierta autonomía. Sin embargo, las metaorganizaciones ejercen una regulación más laxa. Pocas metaorganizaciones –como el FMI– tienen poder para imponer medidas coercitivas a sus miembros para garantizar

el cumplimiento de las normas establecidas; por lo general, se trata de recomendaciones o normas que se siguen para obtener una especie de legitimidad externa.

El isomorfismo organizacional se manifiesta cuando las organizaciones y sus productos son similares entre sí, caracterizando la formación de un campo o área de la vida institucional que incluye proveedores clave, organismos reguladores similares, productos y servicios con características similares (DiMaggio; Powell, 1983). Una vez establecido este campo, las organizaciones tienden a parecerse más entre sí. Los autores señalan que las principales fuerzas que influyen en el isomorfismo son la competencia entre organizaciones y la profesionalización. En el contexto de las organizaciones educativas – como ministerios, agencias, consejos, secretarías y escuelas –, las principales fuerzas que pueden promover el isomorfismo son, sobre todo, la profesionalización y la competencia entre iguales.

Los funcionarios educativos y las comunidades epistémicas indagan sobre las mejores prácticas. Es común que se mire a Singapur, Finlandia y, más recientemente, a China y Corea. Cabe señalar que una parte importante de las innovaciones educativas que más tarde se transforman en políticas curriculares se han iniciado en Estados Unidos y luego mimetizadas alrededor del orbe. Los sistemas educativos buscan conocer políticas y prácticas curriculares exitosas. Latinoamérica no es la excepción, nuestros países procuran adoptar, e implementar, prácticas exitosas; algunas son productos de las recomendaciones de la UNESCO y la OCDE. DiMaggio y Powell (1983) señalan que no necesariamente el isomorfismo conduce a una mejora del desempeño de las organizaciones, sino que constituye una fuerza que las legitima.

### **3 Clasificación de las políticas curriculares**

En general, la investigación curricular no tiende a diferenciar entre tipos de políticas curriculares; se han estudiado como si todas pertenecieran a la misma categoría. Empero, es importante señalar que no todas las políticas curriculares son iguales. Hasta donde sabemos, la única clasificación publicada de políticas curriculares es la de Connelly, C. F. y Connelly, C. G. (2010). Estos autores han contribuido a llenar parte del vacío existente clasificando las políticas en función de su inclusión dentro o fuera del curriculum. Según esta clasificación, existen tres tipos de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas o prudenciales (Garduño; Fiad, 2023). Las políticas curriculares formales se expresan en documentos oficiales que indican lo que se enseñará a los alumnos y se incluyen en los documentos curriculares. Las

políticas implícitas, en cambio, no están incluidas directamente en el curriculum, pero influyen en él indirectamente, como la evaluación docente, las pruebas nacionales, los almuerzos o meriendas escolares, que son programas o acciones paralelas al curriculum, pero que afectan a su aplicación. Finalmente, las políticas discretas o prudenciales se refieren a la implementación del curriculum por parte de los docentes, quienes deciden, adaptan o incluso ignoran las políticas prescritas en el documento curricular según su propio criterio y “discreción”. Aunque esta tipología es esclarecedora, puede enriquecerse con nuestra propuesta de clasificación, que explicamos a continuación.

### **3.1 Políticas curriculares isomórficas**

La gestión organizativa trata de adaptar sus estructuras y procedimientos a las expectativas del contexto mediante mecanismos isomórficos. DiMaggio y Powell (1983) definen tres mecanismos a través de los cuales se produce el cambio isomórfico: isomorfismo mimético, isomorfismo normativo e isomorfismo coercitivo. En el contexto educativo, las políticas curriculares isomórficas son aquellas adoptadas por una organización educativa a partir de la imitación de otras instituciones o modelos considerados legítimos o exitosos. Este tipo de isomorfismo se produce cuando la incertidumbre en el entorno educativo es elevada o cuando los objetivos educativos no están claramente definidos. Así, para ganar legitimidad o seguir un modelo percibido como eficaz, una organización educativa puede optar por modelar su curriculum a partir de lo que practican otras instituciones o de las directrices recomendadas por las autoridades educativas, los organismos internacionales o las normas mundiales reconocidas. En última instancia, las políticas curriculares isomórficas reflejan una tendencia a la conformidad con las prácticas establecidas más que a la innovación o la diferenciación.

La propuesta de C. F. Connely y C. G. Connelly (2010) clasifica las políticas curriculares de acuerdo con su incidencia: directa, implícita y discreta. Nuestra propuesta es que las políticas curriculares también pueden clasificarse en función de su origen. Entendemos que los factores isomórficos (miméticos, normativos y coercitivos) influyen en la adopción e incorporación de las políticas curriculares en las reformas educativas. Sin embargo, hemos ampliado el campo de influencia incluyendo en la clasificación dos nuevos tipos de políticas curriculares: un tipo híbrido, que denominamos políticas curriculares isomórficas híbridas, y otro que no se incluye en el isomorfismo, denominado políticas curriculares endógenas. Por tanto, es posible clasificar las políticas curriculares, en función de su origen, en: isomórficas



miméticas, isomórficas normativas, isomórficas híbridas y endógenas. A continuación, explicaremos cada una de estas tipologías.

### **3.1.1 Políticas curriculares isomórficas miméticas**

El presupuesto central del que parte este tipo de isomorfismo es que las organizaciones que comparten el mismo entorno tienden a emplear las mismas prácticas (Kostova; Roth, 2002; Claeys; Jackson, 2012). Según DiMaggio y Powell (1983), dos fuerzas impulsan este tipo de isomorfismo: la incertidumbre y la legitimación. La incertidumbre es una fuerza impulsora del isomorfismo institucional porque las organizaciones tratan de reducir la incertidumbre de su entorno imitando a otras organizaciones consideradas exitosas. La legitimación es una fuerza impulsora del isomorfismo institucional porque las organizaciones buscan ser aceptadas y reconocidas por su entorno.

Este proceso puede observarse en diferentes contextos, incluido el educativo. Por ejemplo, las escuelas de un mismo país o región tienden a adoptar las mismas prácticas curriculares y pedagógicas. Esto puede explicarse por la influencia de factores como las políticas educativas gubernamentales, las expectativas de la sociedad y la presión de los pares. Posiblemente puede ser el tipo más común en las políticas curriculares. Varias políticas se adoptan tomando en consideración innovaciones ocurridas en otras latitudes para resolver algún problema en específico. En México, el programa “Mochila Segura”, que se implementó en la década pasada, dedicado a revisar manualmente las mochilas de los alumnos al ingreso al centro escolar en busca de armas de cualquier tipo, nos recuerda las revisiones de las mochilas en Estados Unidos con detectores de metales. No sabemos si los agentes que propusieron esta política curricular en México tuvieron presente que algo parecido ya había sido implantado años antes en Estados Unidos, donde varias escuelas revisaban a los estudiantes de bachillerato para prevenir el ingreso de armas.

Por otro lado, algunas políticas curriculares miméticas se adoptan para legitimarse ante la sociedad y las comunidades profesionales. Es posible que los ministerios nacionales, o provinciales, que adoptaron el constructivismo y la educación por competencias hayan tomado tal decisión por una suerte de legitimación ante la sociedad y el mundo. Hasta donde llega nuestro conocimiento, no existen evidencias firmes que indiquen que este tipo de políticas curriculares fomente significativamente un mejor desempeño académico en las pruebas

nacionales o internacionales, o que sean las únicas asociadas a un alto desempeño académico. Sin embargo, ambos enfoques se han constituido en el sello curricular de varias reformas a lo largo y ancho del planeta.

### **3.1.2 Políticas curriculares isomórficas normativas**

El isomorfismo normativo está intrínsecamente relacionado con la profesionalización y la estandarización de productos y procesos, especialmente en el contexto de las políticas curriculares. DiMaggio y Powell (1983) señalan que la profesionalización es la principal fuente de este isomorfismo, definiéndola como el “esfuerzo colectivo de los profesionales por definir las condiciones y métodos de su trabajo y controlar la ‘producción de productores’” (DiMaggio; Powell, 1983, p. 152). Basándose en aportaciones anteriores de Larson (1977) y Collins (1979), estos autores señalan que la profesionalización implica una colaboración para establecer normas y directrices que orienten la práctica profesional (Maldonado, 2005; Torres; Dias, 2011).

En esta profesionalización influyen diversas fuentes, como el intercambio de personal entre instituciones educativas, instituciones internacionales de formación y comunidades epistémicas. Estas interacciones facilitan la difusión y legitimación de normas y prácticas comunes en el ámbito educativo, contribuyendo a la normalización de los procesos y productos educativos. Por ejemplo, las universidades desempeñan un papel crucial en la formación de profesores y profesionales de la educación, transmitiendo conocimientos y prácticas que se consideran adecuados y legítimos para el ámbito educativo.

Por tanto, el isomorfismo normativo en las políticas curriculares surge de este proceso de profesionalización, representando una convergencia en torno a normas, métodos y prácticas comunes en educación. Estas políticas se configuran a partir de la colaboración entre profesionales del ámbito y reciben la influencia de diversas fuentes de profesionalización, lo que se traduce en la estandarización del currículum y los procesos educativos en diferentes contextos.

Ejemplos concretos de ello son las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica e o Currículo Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação), instituidas en Brasil para definir los conocimientos y habilidades esenciales que los profesores necesitan desarrollar para trabajar en la educación básica. Esta política curricular isomórfica normativa garantiza que

los futuros profesores estén preparados para implementar eficazmente la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en las clases, alineando la formación docente con los objetivos educativos establecidos. Otros ejemplos de políticas curriculares isomórficas normativas son las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, los Parâmetros Curriculares Nacionais y los proyectos político-pedagógicos de las escuelas.

### **3.1.3 Políticas curriculares isomórficas coercitivas**

DiMaggio y Powell (1983) explican que el isomorfismo coercitivo es un fenómeno complejo que se manifiesta cuando las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, se enfrentan a presiones, tanto formales como informales, para ajustarse a ciertas normas o estándares impuestos externamente. Estas presiones pueden proceder de diversas fuentes, como instituciones gubernamentales, organismos reguladores, organizaciones internacionales e incluso las expectativas culturales de la sociedad. Por ejemplo, algunas metaorganizaciones, como la Unión Europea, e instituciones financieras, como el Banco Mundial y el FMI, establecen requisitos para ser miembro o recibir apoyo financiero, lo que puede llevar a las organizaciones a ajustarse a sus directrices para mantenerse en línea. Esta adaptación puede dar lugar a la homogeneización de las organizaciones, la reducción de las diferencias y la expansión de la burocracia, por lo que resulta esencial que las organizaciones desarrollen estrategias que busquen un equilibrio entre la adaptación a las exigencias externas y la preservación de su identidad y singularidad.

De este modo, las políticas curriculares, bajo la influencia del isomorfismo coercitivo, son moldeadas por estándares o normas impuestos desde el exterior, lo que se traduce en una conformidad forzada para garantizar la legitimidad institucional en el entorno en el que operan. Por ejemplo, en el contexto educativo, las políticas curriculares de isomorfismo coercitivo pueden surgir cuando las instituciones educativas están obligadas a seguir un curriculum mínimo establecido por el gobierno o por agencias reguladoras. Podríamos destacar la adopción de políticas curriculares específicas, como en el caso de la Base Nacional Comum Curricular en Brasil. Estas exigencias limitan la autonomía de las escuelas en la definición de contenidos y métodos de enseñanza, obligándolas a ajustarse a directrices externas para garantizar su validación institucional.

Además, influencias informales, como las expectativas de los padres sobre el proceso educativo de sus hijos, también pueden ejercer presiones coercitivas sobre las políticas curriculares de las escuelas. La influencia informal de los padres sobre el curriculum preescolar en México es un claro ejemplo de cómo las políticas curriculares pueden ser moldeadas por el isomorfismo coercitivo informal. A pesar de la resistencia de maestros y especialistas, la exigencia de los padres de que los niños empiecen a aprender a leer y escribir antes de los seis años ha ejercido una fuerte presión sobre las instituciones educativas, llevándolas a modificar el curriculum hasta tal punto, incluso sin imposición directa de las autoridades educativas. Este escenario muestra cómo las expectativas de los padres, como parte de la sociedad, pueden influir significativamente en las políticas curriculares de las escuelas, demostrando la naturaleza coercitiva del isomorfismo en este contexto educativo.

### **3.1.4 Políticas curriculares isomórficas híbridas**

El estudio seminal de Canclini (2013, p. iii) define al hibridismo como aquellos “procesos culturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”. El autor ilustra este proceso con lo ocurrido con el “*spanGLISH*” en la música y las artes. La música y la cocina son ejemplos de hibridaciones, de fusiones; tanto el “*spanGLISH*” como la cocina mexicana son híbridos, una fusión del inglés con el español, por un lado, y una fusión de la cocina indígena con la española, por el otro. El *rock* es una fusión del *blues* con la música *country*, entre otros géneros. Por su parte, la cumbia, uno de los ritmos más populares en Latinoamérica, se ha hibridado con la música nortea/texana, con los ritmos andinos e, incluso, con el *rock*. Canclini (2003) afirma que los cambios en los modos de producción traen consigo una cultura internacional popular que organiza a los consumidores con estilos de vida no homogeneizados, pero sí compartidos: vestimenta, ídolos, películas, héroes deportivos etcétera.

Podemos considerar al hibridismo curricular un orden entre lo mimético y lo híbrido. Claeeyé y Jackson (2012) estudiaron las organizaciones no gubernamentales en Sudáfrica; su conclusión fue que esas organizaciones han adquirido rasgos de las organizaciones de lucro y que también han asumido algunos valores del pueblo Xhosa/Bantú, es decir, son organizaciones que se han hibridado.

En cuanto al estudio formal del hibridismo dentro del campo del curriculum, Moreira (1990) comenzó a abordarlo a finales de la década de los 80 del siglo pasado. El autor señalaba que el campo del curriculum en Brasil se había conformado con la influencia estadounidense. Con base en las ideas de Ragatt, Moreira (1990) denominó a este proceso “transferencia educativa” (*educational borrowing*), la cual entendía como el movimiento de ideas, de modelos institucionales y prácticas de un país a otro. Posteriormente, este autor (Moreira, 2003) y Lopes y Macedo (2003), basados en las ideas de García Canclini, denominaron a este proceso “hibridación curricular”.

La hibridación y el isomorfismo del curriculum no son fenómenos recientes. En países de la región latinoamericana, las ideas de Spencer y Comte inspiraron la educación positivista. En México, por ejemplo, Gabino Barreda, alumno de Augusto Comte, introdujo ese tipo de educación. A finales del siglo XIX y principios del XX, se hibridaron las ideas educativas de Herbart, Froebel y Pestalozzi en la organización curricular de este lado del Atlántico (Meneses, 1986).

Asimismo, a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del XX, tanto en España como en Latinoamérica, se dio otro movimiento pedagógico/curricular conocido como Escuela Nueva (Monés, 1999; Moreira, 1990; Meneses, 1983). Las ideas educativas de algunos educadores como Ovide Decroly, Freinet María Montessori y, especialmente, John Dewey fueron inspiradoras de los sistemas escolares de España, Argentina, Brasil, Colombia y México, que mezclaron las ideas de esos pedagogos con las suyas propias, dando lugar a movimientos pedagógicos nacionales.

Aquí se denominan políticas curriculares híbridas a aquellas que, en Latinoamérica, o en cualquier otra región, se han conformado por dos o más innovaciones, movimientos o políticas, creando una política curricular nueva. El hibridismo no necesariamente es deliberado; a veces, responde a la creatividad y a los recursos de los proponentes de esas políticas, como son las comunidades epistémicas, y los funcionarios y diseñadores de las reformas curriculares. Estos agentes pueden mirar a otros sistemas y mimetizar una política ya hibridada, o bien hibridar dos o más políticas para crear una nueva.

### **3.2 Políticas curriculares endógenas**

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE), el término “endógeno” se refiere a aquello que se origina “en virtud de causas internas”. El concepto de “endogenismo” se utiliza aquí para identificar las políticas curriculares locales que surgen en nivel nacional o local para resolver problemas específicos relacionados con el curriculum. Estas políticas denominadas endógenas pueden aplicarse de forma sincrónica o asincrónica en relación con innovaciones similares en otras regiones. Sin embargo, a diferencia de las políticas curriculares miméticas isomórficas, las endógenas no son necesariamente el resultado de la imitación o adopción de prácticas de otros países. Surgen como respuesta a demandas locales y no tienen el mismo nivel de generalización que las políticas isomórficas. Por lo tanto, se consideran endógenas debido a su origen interno y a la necesidad de resolver cuestiones específicas relacionadas con el curriculum.

En resumen, las políticas curriculares endógenas son aquellas que se crean en un país o región sin estar influidas por factores miméticos. Son políticas locales formuladas para responder a problemas específicos de la educación. Sus artífices ven en la adopción de este tipo de políticas una forma de resolver o mitigar problemas educativos específicos. Apenas estamos empezando a explorar el endogenismo; es necesario investigar con más detalle los orígenes y resultados de este tipo de política curricular. Se supone que varios países han desarrollado y aplicado políticas endógenas en algún momento. Para comprender en detalle su origen, sería necesario llevar a cabo una investigación con sus creadores, expertos y funcionarios que hayan promovido o presenciado la aplicación de estas políticas.

## **4 Análisis de políticas curriculares isomórficas, híbridas y endógenas**

La Tabla 1 resume las políticas curriculares que se analizan en esta sección. El criterio de selección de las políticas curriculares aquí analizadas fue que la mayoría de ellas estuviera presente en dos o más países de la región, sin importar si mantienen su vigencia.

**Tabla 1** – Políticas curriculares isomórficas, híbridas y endógenas en América Latina.

Isomórficas			Endógenas
Miméticas	Normativas	Híbridas	
Curriculum transversal (formal)	Pruebas PISA (implícita)	Convivencia escolar (formal)	Vida saludable (formal)
Educación inclusiva (formal)	Evaluación de primer ingreso a la profesión docente (implícita)	Proyecto institucional/educativo (implícita)	Organización de educación básica en ciclos de dos años (formal)
		Gestión educativa (implícita)	Educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (formal)

Fuente: Organizada por los autores, 2023.

## 4.1 Políticas curriculares isomórficas miméticas

### 4.1.1 Curriculum transversal

La idea de explorar un conjunto de disciplinas bajo un tema común no es nueva; el enfoque interdisciplinario, que involucra diferentes campos del conocimiento (Barnes, 2018), ha sido una constante histórica en el desarrollo curricular, desde los tiempos de la enseñanza basada en proyectos de Herbart y Kilpatrick hasta las propuestas progresistas de Dewey y el enfoque interdisciplinario de Piaget. El concepto de curriculum transversal surgió en Inglaterra con la Ley de Reforma Educativa de 1988. Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando el Consejo Nacional del Curriculum publicó una serie de guías en las que animaba a los centros y a los profesores a adoptar un enfoque transversal, abordando temas como la comprensión económica e industrial, la promoción de la salud, la orientación profesional, la educación ambiental y educación para la ciudadanía (Collins, 2012).

En Latinoamérica, Colombia fue el primer país en adoptar temas transversales en el curriculum, en 1994 (Colombia, 1994). Posteriormente, Brasil adoptó esta política en 1997 (Brasil, 1997). Los parámetros brasileños señalan que los temas transversales no constituyen nuevas áreas del curriculum; que la transversalidad presupone un tratamiento integrado de sus áreas y las cuestiones que están inmersas en los temas. Los temas transversales incluyen seis áreas: ética (respeto mutuo, justicia, diálogo, solidaridad), orientación sexual (cuerpo, relaciones de género, prevención de enfermedades de transmisión sexual), medio ambiente y salud, pluralidad cultural y ciudadanía, trabajo y consumo.

México, en 2006 (Garduño; Reyes, 2013) incluyó como temas transversales educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género. Estos ejes del curriculum transversal se modificaron recientemente (México, 2022). Argentina implementó los contenidos transversales en el 2008 (Argentina, 2008).

#### **4.1.2 Educación inclusiva**

La educación inclusiva es una política curricular muy extendida internacionalmente. En Estados Unidos, país pionero en este tipo de enfoque, la aceptación de alumnos con discapacidades leves en las clases ordinarias tuvo lugar a finales de los años 1970 y principios de los 1980. Según Stainback y Thousand (1995), en 1986, el Departamento de Educación promulgó la Iniciativa de Educación Ordinaria, destinada a unificar la educación ordinaria y la especial. A finales de los 1980 y principios de los 1990, la inclusión fue ganando aceptación tanto entre los profesores como entre los padres. En España, surgieron iniciativas similares en la década de 1980, siguiendo el ejemplo de Estados Unidos (Rosel *et al.*, 2023).

En 1993, la ONU recomendó a los países miembros igualar las oportunidades a personas con discapacidad (Rosel *et al.*, 2023). Colombia fue uno de los primeros países de la región en tener una política curricular de inclusión y cuyos primeros esfuerzos se plasmaron en la Ley 115 (Colombia, 1994). Si bien en México los esfuerzos por integrar la educación regular con la especial datan de los años 70 del siglo pasado, la inclusión se volvió como política curricular en la década de los 1990. Esta política no vino de nuestro vecino del norte, sino de España, quien contó con la asesoría de los académicos españoles Antonia Casanova, Ignasi Puigdemívol y Victoria Reyzábal (Cedillo *et al.*, 2000).

### **4.2 Políticas curriculares isomórficas normativas**

#### **4.2.1 Pruebas PISA**

Las pruebas PISA comenzaron a aplicarse en 2000, a 28 países miembros y cuatro invitados. En la última aplicación de la prueba, en 2022, participaron 81 naciones, entre países miembros e invitados. Tanto para miembros de países desarrollados como otros miembros emergentes, las pruebas PISA se han convertido en el barómetro de la calidad de la educación mundial. De acuerdo con una estudiosa noruega (Sjøberg, 2017), el PISA debe ser entendido



como un fenómeno social y como un proyecto político que tiene influencia en el discurso educativo y político de los países participantes. Esta influencia abarca a los países europeos y de Norteamérica (Bialecki; Jakubowski; Wiśniewski, 2017). En contraste, en Estados Unidos, debido su alto grado de descentralización, la influencia es de carácter estatal y local (Engel; Frizzell, 2015).

En Brasil, ante cada resultado de la prueba PISA que se divulga, los sistemas de educación pública de São Paulo y Minas Gerais etc. toman nuevas medidas, como horas de clase adicionales, distribución de nuevos materiales, nuevos programas de formación docente y bonos de desempeño a las escuelas cuyos estudiantes han alcanzado puntajes sobresalientes (Mascia, 2020, p. 275).

Como se sabe, los países de la región se encuentran debajo del promedio. Los resultados de PISA 2022 indican que Chile fue el mejor evaluado de la región, ocupando el lugar 37; le sigue Uruguay, en el 53, México, en el 57, Perú, en el 59, Costa Rica en el 63, Colombia, en el 64, Brasil, en el 65 y Argentina, en el 66. Guatemala, El Salvador, República Dominicana y Paraguay ocuparon los lugares 77, 78, 79 y 80, respectivamente (Ortiz *et al.*, 2023).

PISA es ya una política curricular isomórfica normativa-implícita en todo el mundo. A través del PISA, la OCDE regula suavemente la calidad educativa mundial, convirtiéndose en juez y garante de la eficacia de los sistemas educativos de los países participantes. Los países latinoamericanos se encuentran en la “cola” de la lista; con la excepción de Chile, ningún otro país se acerca a los puestos cercanos a la media mundial. ¿Existen posibilidades reales de que los países latinoamericanos mejoren su clasificación actual? Con la excepción de Chile, parece que el resto de los países no tienen muchas esperanzas de acercarse a la puntuación media de la prueba. Así lo demuestran los resultados de los exámenes de los países latinoamericanos en las dos últimas décadas.

Varios estudiosos han cuestionado el papel que PISA tiene en el curriculum (Popkewitz, 2020; Mascia, 2020). Los resultados están afectando las políticas curriculares en nivel mundial. Tal parece que ahora lo único que importa es preparar a los estudiantes para que sean exitosos en lectura, matemáticas y ciencias. El resto de las disciplinas curriculares no importa tanto. La OCDE, como tribunal de la calidad educativa mundial, advierte que hay países que no alcanzan los estándares deseables que la misma organización determina.

Es como si los multimillonarios del mundo fueran los únicos en tener una opinión sobre la riqueza de los individuos del planeta y determinaran que el único indicador válido es el

tamaño de su cuenta bancaria. Es poco probable que la gente corriente tenga una cuenta de ese tamaño. Esta brecha no se debe únicamente a fallos en la educación financiera de la gente corriente. La disparidad entre países pobres y ricos no se ha superado, al menos desde el siglo XX. Pueden pasar varias décadas para que se supere el bajo rendimiento de los países latinoamericanos en PISA y para que la región se acerque a la media de la OCDE. Popkewitz (2020, p. 296) lo resume brillantemente: “PISA y otros instrumentos similares son una expresión del pensamiento utópico sobre el progreso humano que combina ideas políticas, sociales y económicas”.

#### **4.2.2 Evaluación a docente de nuevo ingreso a la profesión**

Estados Unidos fue pionero en la aplicación de esta política curricular implícita, que más tarde se convirtió en una política mimética/profesionalizadora en todo el mundo. Desde mediados de los años 1980, el Departamento de Educación del Estado de Nueva York exige a los profesores de primaria un máster para obtener la certificación profesional completa (Cuny, 2024). A principios de la década de 1980, el estado de California empezó a utilizar el “*California Basic Educational Skills Test (C Best)*” como examen para conceder permisos de trabajo a los profesores recién titulados. Actualmente, este estado norteamericano está experimentando medidas alternativas (Commission on Teacher Credentialing, 2021), como altas calificaciones en el *Scholastic Aptitude Test (SAT)*.

El examen de primer ingreso a la profesión se ha vuelto una norma isomórfica. En 1992, Linda Darling Harmond contribuyó al diseño de los primeros estándares para evaluar la idoneidad de los docentes de nuevo ingreso a la profesión. Esa innovación se extendió a varios estados de EEUU. (Garduño, 2017). A principios del presente siglo, esta política fue promovida por los organismos internacionales como OCDE, UNESCO y Banco Mundial (Cagija; Olivos, 2016). Entre los países latinoamericanos, Colombia fue el primero en adoptar esta política en 2002 (Colombia, 2023) y Chile hizo lo mismo en 2006 (Chile, 2020).

### 4.3 Políticas curriculares isomórficas híbridas

#### 4.3.1 Gestión educativa

La “gestión educativa”, o la “nueva gestión educativa”, es una política curricular implícita. Un híbrido latinoamericano, con aportes españoles, de la teoría de las relaciones humanas y el movimiento brasileño de gestión. Cabe resaltar que los términos “gestión educativa” y “gerencia educativa” – este último también empleado en Sudamérica – fueron empleados en Brasil desde la década de los 30 del siglo pasado (Sander, 2005).

Acorde con nuestras pesquisas, el primer asomo de este movimiento tuvo que ver con lo que se denominó gestión pedagógica de la escuela. Este nombre dio pie a un libro coordinado por Ezpeleta y Furlán (1992) editado por la UNESCO con ese mismo título. Ahí, Gimeno Sacristán (1992) colaboró con un capítulo clave sobre este tema. Gimeno Sacristán emplea referencias de autores anglosajones para fundamentar sus puntos de vista sobre la importancia de la gestión y la autonomía en los procesos escolares. El autor destaca las diferencias entre administrar y gestionar, como las establece el diccionario de la RAE: “administrar” implica una “autoridad vertical”; en cambio, “gestionar” se asocia con un papel más incluyente y participativo: tramitar, diligenciar. Otro capítulo sobresaliente de este libro es el de Guiomar Namó de Mello (Mello; Silva, 1992). La autora trajo a colación el movimiento de gestión educativa brasileño que promueve el papel de la democratización y autonomía en la gestión de las escuelas. El pensamiento de esta autora fue traducido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México (Mello, 1998).

La segunda fase de este híbrido se vio influida por contribuciones sudamericanas y mexicanas. Se utilizó el trabajo de Schmelkes (1995) para vincular el proyecto de la escuela mexicana a la mejora de la calidad a través de la gestión participativa. Las contribuciones sudamericanas fueron esenciales en esta fase. Casassus (1997) presentó dos modelos de gestión educativa, el normativo *versus* el prospectivo. Posteriormente, el mismo autor (Casassus, 2002) diferenció dos tipos de gestión. La gestión de tipo A se caracteriza por estilos gerenciales rígidos, verticalistas, homogéneos y objetivos. Por el contrario, los estilos de gestión de tipo B tienden a ser abstractos, inciertos, flexibles, ascendentes, diversos y subjetivos.

Otra protagonista de este movimiento es Pozne (2000). En la misma tesitura que Casassus, esta autora hace una diferenciación entre administración escolar y gestión educativa estratégica. La autora caracteriza a la administración escolar por tener baja presencia en lo

pedagógico, dar énfasis a rutinas y tenerlas cerradas a la innovación, y por la presencia de una autoridad. La gestión educativa estratégica es opuesta: está centrada en lo pedagógico, en el trabajo en equipo, en la apertura a la innovación, en una visión compartida etcétera.

Aunque en las caracterizaciones de Cassasus (1997; 2022) y Pozner (2000) no se citan las fuentes, estas tienen semejanzas con la teoría organizacional de la contingencia de Burns y Stalker (2006) de la década de los 60 del siglo pasado, la cual opone las organizaciones mecánicas a las organizaciones orgánicas; las primeras son organizaciones centralizadas, con un liderazgo vertical, homogéneo y responsabilidades definidas (Burns; Stalker, 2006). Por otro lado, las organizaciones orgánicas tienden a ser descentralizadas, con un liderazgo compartido, trabajo en equipo y la asignación de tareas no tan definida como en las mecánicas.

Asimismo, las diferencias entre administración escolar y gestión educativa estratégica tienen sus raíces en el movimiento de las relaciones humanas iniciado por Elton Mayo en la década de los 1930, el cual demostró la importancia de las emociones y del trabajo en equipo. Este movimiento criticó la administración científica de Taylor (Khandwalla, 1977).

En suma, la gestión educativa latinoamericana es un híbrido que toma del movimiento democrático de las escuelas de Brasil y de los generados en los países anglosajones; en estos se inspira el trabajo de Sacristán, de Pozner y Cassasus. Además, los perfiles de gestión de Casassus y Pozner tienen tintes del movimiento de las relaciones humanas y de la teoría de la contingencia de Burns y Stalker.

#### **4.3.2 Proyecto educativo de centro/proyecto educativo institucional/proyecto escolar**

El método de proyectos fue creado por William Kilpatrick, profesor del Teachers College de la Universidad de Columbia. Kilpatrick (1918, p. 6) define al método de proyectos como un “acto propositivo que típicamente constituye una unidad valiosa de la vida”. El autor clasifica los proyectos con base en cuatro tipos de propósitos: 1) crear una forma externa, como dibujar un barco o escribir una carta; 2) disfrutar de una experiencia estética; 3) resolver un problema por medio de una actividad intelectual; y 4) obtener un grado de habilidad o aprendizaje.

El método del proyecto fue evolucionando hasta convertirse en el “Proyecto Educativo de Centro”. Esta innovación es un híbrido español promovido en la Universidad de Barcelona

por Serafín Antúnez y sus colaboradores. En lugar de centrarse en un propósito de aprendizaje específico, como en el método de Kilpatrick, el Proyecto Educativo de Centro abarca toda la gama de objetivos y actividades de la escuela, tratando de implicar a alumnos, profesores, directores, padres e incluso a toda la comunidad. Antúnez *et al.* (1992, p. 20) definen este proyecto como “el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar”. Antúnez (1998) destaca que, para validar esta propuesta, tuvo la oportunidad de contrastarla con otras y con las opiniones de colegas.

Las características de esta política curricular híbrida reflejan la influencia de los movimientos de *self-management* (autogestión) que tuvieron lugar en los años 1980 y principios de los 1990 en los países anglosajones, así como el método de proyectos. Esto se traduce en el fomento de la autonomía, la participación y la toma de decisiones colegiada.

En Latinoamérica, el Proyecto Educativo de Centro se convirtió en política curricular implícita en un gran número de países. Colombia fue de los primeros en implementar el Proyecto Educativo Institucional, en 1994 (Colombia, 2017). En México, se le denominó “proyecto escolar” y se implementó en 1997, con la asesoría directa de Serafín Antúnez y apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnico y Científica México-España (México, 1999). A principios de este siglo, el proyecto escolar mexicano se convirtió en un instrumento para otorgar recursos económicos a las escuelas para comprar equipo, mejorar la planta física y el desarrollo docente; se conoció como Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Chile implementó el Proyecto Educativo Institucional junto con las instauraciones de las escuelas de jornada de tiempo completo (Chile, 2015).

### 4.3.3 Convivencia escolar

En la década de los años 1990, ante los brotes y aumento de violencia y acoso en las comunidades y escuelas latinoamericanas, surgió la “convivencia escolar” como política curricular para combatir estos problemas (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019). Inicialmente, surgió como una política curricular implícita; es decir, era un programa paralelo o complementario del curriculum; posteriormente, se convirtió en una política formal. La convivencia escolar es una política curricular híbrida. Sus orígenes se remontan a las recomendaciones de la UNESCO en el informe de Jack Delors “La educación encierra un

tesoro”, así como a las declaraciones de Jomtien, Dakar y la Conferencia Internacional de Educación, en el contexto de la educación ciudadana y la educación para la paz (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Chile, 2002).

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) señalan que la convivencia escolar se ha integrado bajo conceptos diferentes e, incluso, contradictorios, que en ocasiones han propiciado una visión negativa del ambiente escolar. La hibridez de esta política curricular se integra desde tres enfoques: 1) convivencia como estudio del clima escolar de la violencia y su prevención, 2) convivencia como educación socioemocional y 3) convivencia como educación para la ciudadanía. De acuerdo con estas autoras, los enfoques no son simétricos: los países de la región pueden enfatizar uno o más. Lo podemos constatar en que el enfoque colombiano, que parece más inclinado a la formación ciudadana y derechos humanos (Colombia, 2013). Por otro lado, la convivencia escolar mexicana se inclina más a la prevención de la violencia y la educación socioemocional (México, 2022); en cambio, el enfoque chileno parece más orientado hacia el clima escolar (Chile, 2019).

## **4.4 Políticas curriculares endógenas**

### **4.4.1 Vida saludable**

Aunque la UNESCO lleva promoviendo la vida sana desde 2015 (UNESCO, 2021), la promoción de la salud en el curriculum ha estado presente desde hace varias décadas. Sin embargo, en este siglo, ante la amenaza que suponen la obesidad, la diabetes y otros problemas de salud, esta política ha adquirido un carácter más vinculante. Ahora promueve hábitos alimentarios saludables, regula los productos que se pueden consumir en la escuela, prohíbe o limita la venta o el consumo de productos considerados perjudiciales para la salud de los alumnos y fomenta la actividad física.

Se trata fundamentalmente de una política curricular endógena, adoptada por los países de la región en función de sus necesidades percibidas, y no debe considerarse necesariamente una acción mimética. Brasil parece ser uno de los primeros países en haber implementado esta política en 2007, a través del Programa Saúde na Escola, con el objetivo de promover la salud y la educación integral de los estudiantes (Brasil, 2007). En 2009, Colombia, a través de la Ley 1.355, declaró la lucha contra la obesidad y la promoción de la actividad física (Colombia, 2009). En México, en 2010, se declaró la lucha contra el sobrepeso y la obesidad (México,

2010), lo que se tradujo en la prohibición o limitación de la venta de alimentos y bebidas con alto contenido calórico, además de fomentar el incremento de la actividad física en las escuelas primarias. En estas y otras naciones, la creación de políticas de vida saludable ha sido principalmente endógena.

#### **4.4.2 Organización del curriculum en ciclos de dos años**

Esta innovación surgió en México en la década de los años 30 del siglo pasado. No dudamos de que, en otros países, pudo haber aparecido antes. En México fue producto del movimiento de la escuela rural que encabezó el gran educador Rafael Ramírez Castañeda. Este autor narra las experiencias de los maestros rurales para organizar el curriculum en escuelas multigrado:

Otros maestros ingeniosos, considerando las circunstancias de que las diferencias de programa entre un grado y otro de los dos que componen cada ciclo son tal leves han ideado organizar su trabajo docente agrupando de dos en dos, por ciclos, los seis grados de la escuela (Ramírez, 1938, p. 10).

Como se puede deducir, esta idea surgió de manera endógena y fue experimentada por maestros rurales mexicanos, hace casi un siglo, debido a la necesidad de impartir varios grados; es decir, surgió como una política prudencial o discreta que después se convirtió en una política endógena.

En la reciente reforma educativa mexicana (México; 2022) se retomó este enfoque – posiblemente sin conocimiento de sus antecedentes – como innovación, estableciendo la organización de la educación básica en seis etapas, desde preescolar hasta noveno grado (educación secundaria). La educación primaria se divide en tres ciclos de dos años. El documento señala que, bajo esta nueva organización curricular, “los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por asignaturas y se articulan junto a situaciones que son relevantes para el sujeto y la comunidad, a partir de puntos de conexión comunes entre las disciplinas que integran cada campo” (México, 2022, p. 140).

Hoy, esta organización curricular, transformada en política curricular, no es exclusiva de las escuelas multigrado. Varios países han optado por organizar la educación básica en ciclos, como Argentina, Francia e Inglaterra (Dussel, 2020). Desde 1996, Brasil ha adoptado

este enfoque, de acuerdo con los Parâmetros Curriculares Nacionais, organizando la enseñanza primaria en cuatro ciclos de dos años (Brasil, 1997).

#### **4.4.3 Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)**

Es común que los países tengan programas educativos para adaptar a los inmigrantes de otras regiones a las circunstancias nacionales. En Estados Unidos y otros países, la integración de los niños extranjeros mediante clases en su lengua materna y en inglés como segunda lengua se lleva a cabo desde hace varias décadas (Cardoza, 2019). La atención educativa a niños inmigrantes es común en muchos países, tanto a este lado como al otro del Atlántico. Lo que es menos común es la atención a alumnos que sufren migración interna dentro de su propio país. En México, los jornaleros agrícolas migrantes, principalmente del sur del país, van a trabajar con sus familias a estados del centro y norte del país. Los padres trabajadores, al viajar con sus familias, a menudo provocan que los niños abandonen la escuela en su lugar de origen.

Ante ese problema, el gobierno mexicano creó el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) para proporcionar atención a los niños que interrumpen sus estudios en su lugar de origen para viajar con sus padres. El gobierno crea aulas móviles que siguen la ruta de la jornada laboral agrícola de las familias y les proporciona profesores, libros y material.

El PRONIM tiene su propio curriculum con una orientación intercultural bilingüe; provee atención educativa en la lengua materna de los escolares entre los 3 y 16 años de edad, hablantes de 36 lenguas. Los ciclos escolares son de 400 horas y los estudios son reconocidos por el sistema educativo nacional. Opera en los centros educativos ubicados en las comunidades y en los campamentos agrícolas de destino de esta población (México, 2020).

Este programa es una política curricular endógena que actualmente sigue operando en México. Las evaluaciones que se han realizado del programa han sido favorables, empero hay informes de que algunos gobiernos estatales que reciben a los migrantes no les brindan apoyo suficiente (Solera, 2008).



## 5 Sumario y Conclusiones

Dentro del campo del curriculum, la investigación sobre políticas curriculares está cobrando mayor importancia en la región latinoamericana. Sin embargo, los marcos teórico-conceptuales que orientan los estudios sobre este tema no se han desarrollado en consonancia con esta importancia. Por ejemplo, las políticas curriculares se estudian sin diferenciarlas unas de otras. El trabajo de Connelly y Connelly (2010) fue pionero en la clasificación de las políticas curriculares; el criterio de clasificación de estos autores se basa en la incidencia que dichas políticas tienen en el curriculum: a la incidencia directa, plasmada en los documentos curriculares oficiales, la denominaron “políticas curriculares formales”. Los autores denominaron “políticas curriculares implícitas” a una incidencia que no está plasmada en los documentos, pero que tiene efectos visibles en la marcha del curriculum. Por otro lado, se denomina “políticas curriculares prudentiales o discretas” a la incidencia de los docentes que se da a discreción, o prudentialmente, de acuerdo con sus propios criterios. Aunque esta clasificación es significativa para diferenciar los tipos de políticas curriculares, sigue siendo insuficiente, ya que no abarca el origen de las políticas.

Estudios como los citados en este trabajo señalan la influencia decisiva de los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO etc.) en la adopción de políticas educativas que, *strictu sensu*, son políticas curriculares. Si bien esta influencia es visible e importante, los neoinstitucionalistas señalan que estas y otras metaorganizaciones ejercen una regulación suave, no coercitiva. La investigación hasta ahora realizada no ha demostrado tal coerción. Esta situación nos llevó a indagar más sobre el origen de las políticas curriculares. La pregunta que nos planteamos fue ¿cuál es el origen de las políticas curriculares? La respuesta fue que no todas las políticas son originadas en las metaorganizaciones u organismos internacionales, sino que hay diversas fuentes que, desde luego, no las excluyen.

Basándonos en nuestra investigación, las políticas curriculares pueden clasificarse, en función de su origen, en: isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas, híbridas) y endógenas. De este modo, podemos analizar los orígenes y las influencias que subyacen a estas políticas de forma más exhaustiva y precisa. Esto nos permite comprender mejor la diversidad de factores que configuran las políticas curriculares en diferentes contextos. Al examinar las políticas latinoamericanas desde esta nueva perspectiva, podemos asignarlas a categorías específicas, lo que demuestra la validez y utilidad de nuestra tipología ampliada. Este enfoque

nos proporciona una comprensión más profunda de la dinámica de las políticas y nos orienta hacia un enfoque más amplio y contextualizado de la evaluación de los efectos en los contextos.

Finalmente, consideramos que la clasificación de Connelly, C. F. y Connelly, C. G. (2010) y la ofrecida en este trabajo pueden enriquecer la realización de análisis más detallados de las políticas curriculares; el camino es largo y apenas si se ha empezado a recorrerlo. Es preciso que los investigadores de la materia aporten y experimenten marcos conceptuales como los propuestos.

## Referencias

AHRNE, G.; BRUNSSON, N. Organizations and meta-organizations. **Scandinavian Journal of Management**, v. 21, n. 4, p. 429-449, 2005.

AMORIM, F. C. L. de.; LEITE, M. J. dos S. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 1, p. 28-41, 2019.

ANTÚNEZ, S. **El proyecto educativo de centro**. Barcelona: Grao, 1998.

ANTÚNEZ, S. *et al.* **Del proyecto educativo a la programación de aula**. Barcelona: Graó, 1992.

ARGENTINA. **Resolución CFE n° 45/08, de 29 de mayo de 2008**. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral/Programa nacional de educación sexual integral Ley nacional n° 26.150. Buenos Aires: Ministerio de Educación/Consejo Federal de Educación, 2008.

BARNES, J. **Applying cross-curricular approaches creatively**. Nueva York: Routledge, 2018.

BIAŁECKI, I.; JAKUBOWSKI, M.; WIŚNIEWSKI, J. Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). **European Journal of Education**, v. 52, n. 2, p. 167-174, 2017.

BRASIL. **Decreto n° 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponible en: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>. Consultado en: 13 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Consultado en: 13 nov. 2023.

BRUNSSON, N.; OLSEN, J. P. **La reforma de las organizaciones**. México: Ed. CIDE, 2007.

BURNS, T; STALKER, G. M. Mechanistic and organic systems. *In: MINER J. (ed.). **Organizational Behavior***. Nueva York: M. E. Sharpe, 2006. p. 209-214.

CAJIGA, Y. C.; OLIVOS, T. M. Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 120, p. 1-24, 2016. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2283>. Consultado en: 10 dez. 2023.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Random House Mondadori, 2013.

CANCLINI, N. G. Noticias recientes sobre la hibridación. **Revista Transcultural de Música**, v. 7, p. s/p, 2003. Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias>. Consultado en: 10 dez. 2023.

CARDOZA, K. **How schools are responding to migrant children**. Education Week, abr. 2009, 2019. Disponible en: <https://www.edweek.org/leadership/how-schools-are-responding-to-migrant-children/2019/04>. Consultado en: 10 dez. 2023.

CASSASUS, J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *In: UNESCO (ed.). **Seminario Internacional***. Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile: OREALC UNESCO, 1997. p. 13-28.

CASSASUS, J. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002. Disponible en: <https://docs.google.com/presentation/d/1h9gCgPzciJGYGOy0DFdinc5T4rKv7Kop7E9KOaE99mo/edit#slide=id.p26>. Consultado en: 10 dez. 2023.

CEDILLO, I. G. *et al.* **La integración educativa en el aula regular**. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP, 2000.

CHILE. **¿Qué es la prueba inicia?** Santiago de Chile: MINEDUC, 2020. Disponible en: [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/prueba\\_inicia.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/prueba_inicia.pdf). Consultado en: 13 nov. 2023.

CHILE. **Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. **Política de convivencia escolar**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002.

CHILE. **Política nacional de convivencia escolar**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2019. Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Consultado en: 13 nov. 2023.

CLAEYÉ, F.; JACKSON, T. The iron cage re-revisited: Institutional isomorphism in non-profit organisations in South Africa. **Journal of International Development**, v. 24, n. 5, p. 602-622, set. 2012.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. El bote de basura como modelo de elección organizacional. **Gestión y política pública**, v. 20, n. 2, p. 247-290, 2011.

COLLINS, P. Cross-curricular learning in the secondary school. **Worcester Journal of Learning and Teaching**, v. 7, 2012. Disponible en: [https://eprints.worc.ac.uk/1640/1/Phil\\_Collins\\_Cross\\_Curricular\\_Learning\\_in\\_the\\_Secondary\\_School.pdf](https://eprints.worc.ac.uk/1640/1/Phil_Collins_Cross_Curricular_Learning_in_the_Secondary_School.pdf). Consultado en: 10 dez. 2023.

COLLINS, R. **The Credential Society**. New York: Academic Press, 1979.

COLOMBIA. **Carrera docente**. 2023. Disponible en: <https://mineduccion.gov.co/1780/w3-article-191109.html>. Consultado en: 13 nov. 2023.

COLOMBIA. **Ley 115, de febrero 8 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia, 1994. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Consultado en: 10 dez. 2023.

COLOMBIA. **Ley 1.355, de 14 octubre de 2009**. Por medio de la cual se define la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a esta como una prioridad de salud pública y se adoptan medidas para su control, atención y prevención. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia, 2009. Disponible en: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1355\\_2009.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1355_2009.htm). Consultado en: 10 dez. 2023.

COLOMBIA. **Ley 1.620, del 15 de marzo de 2013**. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, D. C: El Congreso de Colombia, 2013. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-20139>. Consultado en: 13 nov. 2023.

COLOMBIA. **Proyecto educativo institucional-PEI**. 2017: Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79361:PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-PEI>. Consultado en: 13 nov. 2023.

COMISSION ON TEACHER CREDENTIALING. **California approves new options for incoming teachers to demonstrate professional competency**, 2021. Disponible <https://www.ctc.ca.gov/commission/briefing-room/default/press-releases/2021/2021-022021>. Consultado en: 20 nov. 2023.

CONNELLY C, F.; CONNELLY C, G. Curriculum policy. *In*: KRIDEL, C. (ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010. p. 224-227

CUNY. **Choosing education as career**. 2024. Disponible en: <https://www.cuny.edu/academics/academic-programs/teacher-education-programs/choosing-education-as-a-career/>. Consultado en: 10 dez. 2023.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, abr. 1983.

DUSSEL, I. The shifting boundaries of school subjects in contemporary curriculum reforms. Towards a post-disciplinary curriculum? **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 66, n. 5, p. 666-689, 2020.

ENGEL, L. C.; FRIZZELL, M. O. Competitive comparison and PISA bragging rights: sub-national uses of the OECD's PISA in Canada and the USA. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 5, p. 665-682, 2015.

EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2019.

GARDUÑO, J. M. G. Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar. *In: DÍAZ-BARRIGA, A. **Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013***. México: IISUE-UNAM, 2017. p. 283-326.

GARDUÑO, J. M. G.; FIAD, S. M. P. Estudos das políticas curriculares: antecedentes, desenvolvimento, definições e estruturas de análises. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66276. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66276>. Consultado en: 10 dez. 2023.

GARDUÑO, J. M. G.; REYES, L. H. Políticas curriculares en México. La educación básica media y superior. *In: DÍAZ-BARRIGA, A. (coord.). **La investigación curricular en México 2002-2011***. México: ANUIES y COMIE, 2013. p. 55-107.

HONORATO, R. F. S. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas**. 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

KHANDWALLA, P. N. **The design of organizations**. Orlando FL. Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

KILPATRICK, W. **The project method**. Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1918.

KONKOL, P. J.; WU, J. Curriculum and de policy milieu. *In: SCHULTZ, B. D.; SCHUBERT, W. H. (ed.). **The SAGE guide to curriculum in education***. Nueva York: Sage Publications, 2015.

KOSTOVA, T.; ROTH, K. Adoption of an organizational practice by subsidiaries of multinational corporations: Institutional and relational effects. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 215-233, 2022.

LARSON, M. S. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis**. Berkeley: CA: University of California Press, 1977.

LOPES, A. C; MACEDO E. The curriculum field in Brazil in the 1990s. *In*: PINAR, W. F. (ed.). **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 185-2003.

LÓPEZ, J. R. F. La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. **Academia & Derecho**, v. 7, n. 13, p. 309-332, 2017.

MALDONADO, A. Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. **Revista de la Educación Superior**, v. 34, n. 134, p. 107-122, jun. 2005.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and choice in organizations**. Oslo: Universitetsforlaget, 1979.

MASCIA, M. A. A. Subject in education for the twenty-first century: A discursive analysis of the impacts of PISA in Brazil. *In*: FAN, G.; POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Handbook of education policy studies: School/university, curriculum, and assessment**. Singapore: Springer, 2020. p. 275-291

MELLO, G. N. de. **Nuevas propuestas para la gestión educativa**. México: SEP, 1998.

MELLO, G. N. de.; SILVA, T. R da. La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. *In*: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992. p. 44-63.

MENESES E. **Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911**. México: Editorial Porrúa, 1983.

MÉXICO. **Acuerdo nacional para la salud alimentaria**. Programa de acción en el contexto escolar. México: Secretaría de Educación Pública, 2010. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/635/1/images/programadeaccion\\_sept.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/635/1/images/programadeaccion_sept.pdf). Consultado en: 13 nov. 2023.

MÉXICO. **El proyecto escolar**. Una estrategia para transformar nuestra escuela. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, 1999.

MÉXICO. **Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria**. México: Secretaría de Educación Pública, 2022.

MÉXICO. **Programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes**. Secretaría de Educación de Baja California, 2020. Disponible en:

[https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos\\_jornal.php](https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_jornal.php). Consultado en: 13 nov. 2023.

MONÉS, J. La innovación pedagógica. Marco español e influencia internacional. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 27-33, 1999.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus Editora, 1990.

MOREIRA, A. F. The curriculum field in Brazil: Emergente and consolidation. *In*: PINAR, W. F. (ed.) **The international handbook of curriculum research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p 171-184.

ORTIZ, E. A. *et al.* **PISA 2022: ¿Cómo le fue a América Latina y el Caribe?** BID, diciembre 05, 2023. Disponible en: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pruebas-pisa-2022-america-latina-caribe/>. Consultado en: 10 dez. 2023.

PAYNE, C. M. **So much reform, so little change**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.

POPKEWITZ, T. S. International assessments of student performance: The paradoxes of benchmarks and empirical evidence for national policy. *In*: FAN, G.; POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Handbook of education policy studies: School/university, curriculum, and assessment**. Singapore: Springer, 2020. p. 295-310

POZNER, P. **Gestión educativa estratégica: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo 2**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000.

RAMÍREZ, R. La organización de trabajo docente en las escuelas rurales. **El Maestro Rural**, v. 11, n. 7, p. 9-11, 1938.

RODRIGUES, A. C. da S.; ALBINO, Â. C. A.; HONORATO, R. F. S. de. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no brasil: anunciações políticas das entidades científicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, set./dez. 2021.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, 10 jun. 2020.

ROSEL, M. A. G. *et al.* **La escuela inclusiva en España y Alemania**. Universidad de Córdoba, 2023. Disponible en: [www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/inclusis.htm](http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/inclusis.htm). Consultado en: 13 nov. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipo- de profesores. *In*: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992. p. 64-97.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 41-54, 2005.

SCHMELKES, S. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: SEP, 1995.

SJØBERG, S. PISA testing-a global educational race? **Europhysics News**, v. 48, n. 4, p. 17-20, 2017.

SOLERA, C. R. (coord.). **Evaluación externa del programa de educación preescolar para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes - (PRONIM)**. México: SEP y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2008.

STAINBACK, S. B.; THOUSAND, J. Contemplating inclusive education from a historical perspective. *In*: VILLA, E. R.; THOUSAND, J. (ed.). **Creating an inclusive school**. Alexandria VA: ASCD, 1995. p. 16-27.

TORRES, W. N.; DÍAS, R. E. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (coord.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet y Faperj, 2011. p. 205-224.

UNESCO. **Educación para la salud y el bienestar**. 2021. Disponible en: <https://es.unesco.org/educacion-salud-bienestar>. Consultado en: 13 nov. 2023.

WAHLSTRÖM, N.; SUNDBERG, D. Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. **Journal of Education Policy**, v. 33, n. 1, p. 163-183, 2018.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 11-19, 1976.

Enviado em: 24/01/2024

Aprovado em: 21/04/2024