



Internacional de la Educación

# Una mirada

## sobre el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 del Banco Mundial (#IDM2018)

... average teacher pay has fallen relative to other professions. At the same time, the wage gap in teaching has narrowed. High-ability teachers may be less attracted by a narrow pay increase if it gives them little opportunity to receive rewards from high performance. ...

Better selection and retention policies will result in better teachers. More meritocratic hiring—say, based on a test instead of patronage—could improve student learning.<sup>35</sup> One proposal would be to introduce a teaching apprenticeship of three to five years, allowing systems to identify effective teachers.<sup>36</sup> The least effective teachers could then be transitioned out of the teaching force. In the United States, proposals to phase out the least effective teachers suggest that the gains to learners over time would be substantial: replacing the least effective 7–12 percent of teachers could bridge the gap between U.S. student performance and that of Finland.<sup>37</sup> Estimates of teacher value added in other countries are

↑ patronage? → no evidence

no definition of criteria

Figure 4.5 Prospective engineers typically score higher than prospective teachers  
a. Reading



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale





Internacional de la Educación

# Una mirada

sobre el Informe sobre  
el Desarrollo Mundial  
2018 del Banco Mundial  
(#IDM2018)



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por Internacional de la Educación - Abril 2018  
ISBN 978-92-95109-59-9 (PDF)

Photo de couverture: Education International, 2018  
Portraits: Maggy Destrée



# Índice

**¿Está el Banco en disposición de comprender que, para hacer realidad la promesa de la educación, es preciso escuchar al personal docente?**

–David Edwards

**3**

1. **Un análisis crítico del Informe sobre el Desarrollo Mundial del Banco Mundial relativo a la educación** –Steven Klees **5**
2. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: un manual para interpretar el discurso** –Francine Menashy **9**
3. **IDM: El análisis de una escéptica** –Prachi Srivastava **11**
4. **La importancia del aprendizaje y el IDM** –Keith Lewin **15**
5. **Digamos no a los experimentos con ánimo de lucro en la educación: apoyemos la educación pública** –Juliet Wajega **19**
6. **Educación de la primera infancia, pobreza y privatización: ¿por qué la EPI es tan importante pero carece de fondos suficientes en la política del Banco Mundial?** –Carol Anne Spreen **21**
7. **La Anti Política educativa que financia el Banco Mundial en El Salvador** –Israel Montano Osorio **25**
8. **Gestión desde la escuela: preguntas e inquietudes** –D. Brent Edwards Jr. **29**
9. **Los informes del Banco Mundial y sus prácticas – ¿Una hipocresía organizada?** –Salim Vally **33**
10. **¡No es una crisis del aprendizaje, es una crisis del desarrollo internacional! Una crítica decolonial** –Iveta Silova **37**
11. **¿Por qué se usa “mundial” en el Informe? Una apelación para cambiar el nombre a “Informe sobre el desarrollo estadounidense”** –Jeremy Rappleye & Hikaru Komatsu **41**
12. **Lo que esconden los resultados de los exámenes; mitos sobre la educación coreana** –Hyunsu Hwang **45**
13. **La primera infancia en el WDR 2018: reconocida pero todavía arraigada en el pensamiento occidental centrado en el aspecto económico** –Helge Wasmuth and Elena Nitecki **49**
14. **Educación y formación técnica y profesional: Descubrir su potencial de transformar las vidas de millones de personas** –Pat Forward **53**
15. **La mejora de la educación requiere mucho más que la realización de pruebas** –Diane Ravitch **57**
16. **Hacer realidad la promesa de la educación: los docentes son la solución, no el problema** –Howard Stevenson **61**
17. **El papel positivo de los sindicatos en Gambia contribuye a la educación de calidad** –Marie-Antoinette Corr **65**
18. **Las condiciones de trabajo de los docentes revierten en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes: Oportunidades perdidas en el informe sobre educación del Banco Mundial** –Leo Baunach **67**
19. **Necesitamos algo más que contar con mejores profesores** –Pasi Sahlberg **71**
20. **El Banco Mundial frente al tablero** –Jelmer Evers **75**
21. **Un compromiso poco entusiasta con el aprendizaje de los docentes** –Mark Ginsburg **79**
22. **La dimensión de género desde la perspectiva del Banco Mundial** –Nelly Stromquist **83**





## ¿Está el Banco en disposición de comprender que, para hacer realidad la promesa de la educación, es preciso escuchar al personal docente?

David Edwards



Tras 75 años en los que el Banco ha participado en la educación como el mayor financiador y asesor técnico de los ministerios de educación, la educación está en crisis. Quizá ha llegado el momento de cuestionar la credibilidad del asesoramiento del Banco y su legitimidad para dirigir las políticas educativas. Como organización fundada en sus orígenes con el fin de reunir recursos para las prioridades nacionales de desarrollo, ¿qué relevancia tienen las recomendaciones en el mundo actual? Las recomendaciones del Banco, ¿mejoran o exacerban los problemas de la educación?

El Informe sobre el Desarrollo Mundial (WDR por sus siglas en inglés) 2018 del Banco Mundial, Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, concluye con tres estrategias recomendadas: evaluar el aprendizaje, actuar en base a la evidencia y alinear a los actores. Durante los últimos seis meses, la Internacional de la Educación ha congregado a dirigentes de sindicatos de docentes, personal académico y activistas en una serie de blogs que hemos llamado Una mirada sobre el #WDR 2018, donde se desentrañan y analizan las recomendaciones que se realizan en el informe. En cada blog se ofrece una reflexión sobre un determinado aspecto del WDR desde una perspectiva que se ha pasado por alto o no se ha analizado. La IE ha reunido todos los blogs de la serie en esta publicación, las cuales pretenden demostrar en su conjunto la medida en que el WDR 2018 ha sido una gran oportunidad desaprovechada.

La primera recomendación fundamental del informe es que debemos evaluar el aprendizaje para que sea un objetivo formal. Sin embargo, como ha señalado la IE repetidamente, la evaluación no mejorará por sí misma el aprendizaje. Para mejorar el aprendizaje se necesitan una inversión adecuada y un cambio sistémico sostenible, junto con evaluaciones formativas a nivel del aula.

La creencia ciega del Banco en las mediciones es poco apropiada, dado que los resultados de las pruebas distorsionan el proceso educativo de formas no deseadas. Esto es especialmente claro en el caso de Corea del Sur; mientras que el presidente del Banco Mundial celebra los resultados de las pruebas de Corea, la verdad que existe detrás de los resultados de las pruebas es estudiantes y docentes infelices y saturados de trabajo, elevadas tasas de suicidio de estudiantes y el gasto de grandes proporciones de ingresos en clases particulares.

La segunda recomendación del informe es que debemos actuar en base a la evidencia para que las escuelas estén al servicio de todos los estudiantes. No obstante, ¿la evidencia de quién? La evidencia que se postula en el WDR está elegida cuidadosamente y suele ir acompañada de un análisis excesivamente simplificado, donde las conclusiones provisionales de estudios de investigación en contextos locales y específicos se extrapolan para dar un asesoramiento mundial y generalizado.



Además, el Banco posee un historial de incoherencia institucional, «hipocresía organizada» y lenguaje ambiguo, que plantea la pregunta de si el propio Banco está actuando en base a la evidencia; existe una clara brecha entre el asesoramiento sobre políticas que brinda el Banco en el WDR y sus prácticas en materia de créditos.

La tercera recomendación del informe es que debemos alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Sin embargo, la noción de alineación del Banco parece promover la alineación de todos los actores en torno al programa del Banco. El Banco ha impuesto durante años políticas en materia de educación a los ministros a través de créditos vinculados a determinadas condiciones, lo que socava la soberanía nacional y los procesos democráticos.

Son numerosos los ejemplos de los efectos negativos que han tenido los proyectos de educación del Banco en algunos países, y estos son fundamentales al tratar de comprender qué ha fallado en el pasado. Por ejemplo, la presión ejercida en los países para reducir el número de estudiantes que repiten curso ha propiciado que los niños pasen por el sistema a pesar de que no reúnen los requisitos. Otro ejemplo es que la financiación de la IFC destinada a proveedores de educación con fines de lucro socava los esfuerzos por garantizar una educación pública de calidad, equitativa e inclusiva, como se promete en el ODS 4.

Para mejorar los sistemas educativos de forma sostenible, es preciso que los actores tengan un sitio en la mesa y que exista un verdadero diálogo acerca de la reforma educativa. Y, lo más importante, para que cualquier reforma educativa tenga éxito, los docentes deben participar en su formulación y aplicación.

La falta de consideración del Banco por el diálogo social está muy consolidada, y quizá es en este aspecto donde el Banco podría aprender más de otras organizaciones mundiales y sus informes: el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018, Rendir cuentas en el ámbito de la Educación y Education at a Glance (Una mirada a la educación) de la OCDE abordan ambos la importancia de escuchar al personal docente y sus organizaciones y de institucionalizar el diálogo social. Esto requeriría que el Banco reconsiderara su hipótesis fundamental y se planteara que los conocimientos de las personas que enseñan al alumnado puedan ser tan valiosos como los de los economistas de Washington que no lo hacen.

Resulta sorprendente que el WDR no diga nada sobre la manera en que se financiará la

educación. Animamos al Banco a que concentre su energía y sus recursos en ayudar a cerrar brechas en la financiación a fin de conseguir las metas de Educación 2030, y a que deje la política educativa en manos de la comunidad educativa. Es fundamental que los gobiernos nacionales tomen la delantera al definir las prioridades y las intervenciones de políticas que sean relevantes para sus contextos nacionales, con la participación institucionalizada de docentes y del personal de apoyo educativo.

Es el personal docente el que puede utilizar la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje. Es el personal docente el que puede proporcionar la evidencia según el contexto, en la que se debería basar las reformas políticas, de qué funciona y qué no funciona en las aulas. Y, por consiguiente, es el personal docente quien debe tener un sitio en la mesa para orientar las reformas políticas. La promesa de la educación no se alcanzará a menos que se fortalezca y se expanda el diálogo social.

Por este motivo, la Internacional de la Educación pide al Banco Mundial que, en asuntos de educación, intente algo nuevo, dé un paso atrás y escuche a la comunidad educativa.

David Edwards,  
Secretario General,  
Internacional de la Educación





# 1. Un análisis crítico del Informe sobre el Desarrollo Mundial del Banco Mundial relativo a la educación

Steven Klees



El Informe anual sobre el Desarrollo Mundial (IDM) es la publicación emblemática del Banco Mundial. El informe de 2018 se titula “Aprender para hacer realidad la promesa de la educación”. En los 40 años de historia del IDM, ésta es la primera vez que se ha centrado en la educación. Muchos comentaristas lo han acogido con satisfacción dada su necesidad en estos momentos en que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan a muchos desafíos. Yo soy menos optimista.

Aunque el informe tiene algunas características redentoras, lo veo como parte de la visión muy limitada que tiene desde hace tiempo el Banco sobre lo que es la educación –incluso para los economistas.

A pesar de su extensión de 216 páginas, el IDM tiene un mensaje bastante simple. Fundamentalmente, el mensaje es que se ve que el aprendizaje en los países en desarrollo está en crisis y que las numerosas estadísticas ponen de manifiesto lo poco que aprenden muchos estudiantes en la educación básica. Cientos de millones de estudiantes que han completado un cierto número de años de la escuela primaria son analfabetos; solo el 14% cumple los estándares mínimos de aprendizaje en materia de lectura y el porcentaje es inferior en matemáticas. Los orígenes de esta crisis son examinados y se proponen tres soluciones:

1. Hacen falta unas evaluaciones más amplias del aprendizaje de los estudiantes;
2. Hace falta actuar con respecto a la “explosión” de pruebas relativas a lo que funciona para mejorar el aprendizaje;

3. Hace falta eliminar las barreras técnicas y políticas para alinear todo el sistema educativo con vistas a la mejora del aprendizaje.

A continuación examino el carácter problemático del análisis del Banco con respecto a diversos aspectos educativos.

## El aprendizaje

Uno de los problemas básicos es que el Banco –y quizás gran parte de la comunidad internacional restante– no puede mantener simultáneamente dos ideas en su mente. Durante mucho tiempo hemos fluctuado entre prestar atención al acceso y a la equidad de la educación, por un lado, y a la calidad del aprendizaje, por otro. Ampliar el acceso conduce a menudo a un deterioro de la calidad, y prestar atención a la calidad muy a menudo conduce a ignorar el acceso. No obstante, el acceso y la calidad están sin duda alguna estrechamente vinculados. ¿Acceso a qué? y ¿calidad para quién? son las preguntas que siempre se plantean.

En su enfoque sobre la “crisis del aprendizaje”, el IDM presta poca atención a las cuestiones relativas al acceso. A pesar de que los 260 millones de niños y jóvenes que no están escolarizados sean mencionados brevemente, no se presta atención en absoluto a lo que se requiere para ofrecerles una educación. Y, por supuesto, son las peores víctimas de la crisis de aprendizaje.

El IDM también obtiene una calificación baja por la limitada visión que presenta de lo que



es el aprendizaje –básicamente la lectura y las matemáticas. Aunque las habilidades socioemocionales se mencionan en varios puntos, aparte de la reiterada referencia a las ideas problemáticas y limitadas de “determinación” y “resiliencia” que culpan a la víctima, no se presta ninguna atención a lo que esto significa con vistas a dar una idea más amplia del aprendizaje. Casi toda la investigación que se menciona con el fin de decidir “qué es lo que funciona” a la hora de mejorar el aprendizaje se basa solamente en el impacto que tiene sobre la lectura y las matemáticas. Este enfoque limitado acrecienta los resultados problemáticos obtenidos a lo largo de la última década debido a la atención que se concede a la lectura y las matemáticas en los primeros grados, que ha tergiversado los programas de la enseñanza primaria para que se centren en lo que se evalúa. El régimen de evaluación masiva que el IDM recomienda dará continuidad a esa tendencia y dará lugar a la misma tergiversación en las asignaturas que son sometidas a prueba como vimos en la iniciativa estadounidense “Que ningún niño se quede atrás”, cuyo enfoque de medición no contribuyó a mejorar los resultados de las pruebas.

## Los docentes

Si bien en el IDM había de vez en cuando comentarios acertados sobre los docentes y la enseñanza, la tendencia general del informe es que los docentes poco cualificados y desmotivados son una de las causas principales de la crisis de aprendizaje. Los docentes que tienen una formación muy escasa son indudablemente un problema mundial. Sin embargo, éste es un problema del cual el Banco ha sido cómplice. Durante décadas, el Banco ha criticado la formación inicial y continua de los docentes al considerarlas no rentables. Durante décadas, el Banco ha venido impulsando la contratación de docentes sin formación por ser una solución barata y una manera de esquivar a los sindicatos de los docentes –y los docentes subcontratados son nuevamente ensalzados en el IDM. Esto está en contradicción con aquellas partes del IDM en las que el Banco sostiene que los países en desarrollo deben seguir el ejemplo de los pocos países que atraen a los mejores estudiantes a la docencia y que introducen mejoras en la formación y las condiciones de trabajo de los docentes.

No se proporcionan en absoluto pruebas explícitas a la reiterada afirmación de que los docentes están desmotivados y necesitan ser controlados y supervisados para realizar su trabajo. El Banco tiene un largo historial de

responsabilizar a los docentes y a los sindicatos de los fracasos educativos. El Banco afirma implícitamente que el problema del ausentismo docente, mencionado a lo largo del informe, significa que los docentes están desmotivados, pero esto sencillamente no es verdad. Como sabe cualquier persona que ha trabajado asiduamente con los docentes en los países en desarrollo, como he hecho yo, está claro que, incluso en las circunstancias actuales verdaderamente difíciles, la mayoría de los docentes están muy motivados para dar lo mejor a sus estudiantes. Esto es cierto incluso aunque a veces tengan que ausentarse para cobrar o cumplir con sus necesidades burocráticas –y también en caso de que tengan que faltar a la escuela porque tienen otros empleos para poder llegar a fin de mes. El ausentismo docente no es un signo de escasa motivación. Los salarios de los docentes son extremadamente bajos, al igual que el estatus de la enseñanza. Por ello, en muchos países la docencia se ha convertido en una ocupación de último recurso. No obstante, a pesar de ello, sigue atrayendo a docentes comprometidos (véase el estudio reciente que realicé con otros compañeros sobre los docentes en cuatro países africanos). Una vez más, el Banco ha sido muy cómplice con respecto a esta situación, puesto que ha aplicado durante décadas y junto al FMI unas políticas neoliberales, las políticas del Consenso de Washington, que se tradujeron en recortes gubernamentales y en la disminución de los salarios reales para los docentes de todo el mundo. Es increíble que los economistas no reconozcan que el deterioro de los salarios es la causa principal del ausentismo de los docentes y que todo lo que desean difundir son unos programas ineficaces e insultantes de remuneración con arreglo al rendimiento profesional.

## Las finanzas

El mayor problema con este IDM es que no presta seriamente atención a la cuestión de si hace falta o cómo hay que financiar la lucha contra esta crisis de aprendizaje y otros desafíos de la educación. En el informe solo se dedica media página de texto normal a las finanzas, complementada al final por uno de sus artículos destacados de cinco páginas. El tono del tratamiento de las finanzas me parece inadmisiblemente y permítanme explicar por qué. El título del artículo destacado expresa su carácter problemático: “¿Gastar más o gastar mejor? ¿O ambas cosas a la vez?” Gastar más recibe poca atención –“quizás, a veces” es su respuesta, y se pone de relieve (en la investigación que eligen citar) que más dinero no conduce a un mayor

aprendizaje (frente a, por ejemplo, un reciente estudio sobre el gasto y los resultados del PISA). Se trata incluso de un enfoque más débil que el tono que presentaban los informes del Banco durante muchas décadas en los que se dedicaba una o dos líneas a decir que “sí, se necesita más dinero”, “pero” a continuación dedicaban el resto del informe a presentar sus mezquinas opiniones sobre lo que significaría un gasto más eficiente.

Este enfoque de las finanzas contradice las partes más sensatas del IDM que exponen la gran cantidad de cosas muy costosas que hay que hacer para resolver la crisis de aprendizaje, entre las que se incluyen: mejorar los cuidados prenatales y postnatales; hacer frente al retraso en el crecimiento y la malnutrición generalizados; desarrollar programas de visitas domiciliarias y de prestación de atención familiar para apoyar a los padres de los niños de 0 a 3 años de edad; facilitar guarderías para los niños más pequeños a las que les sigan tres años de educación preescolar de calidad; proporcionar bibliotecas y centros de recreo; eliminar los entornos químicamente tóxicos y físicamente peligrosos; atraer a los mejores estudiantes en la profesión docente; mejorar la formación inicial y continua; utilizar tecnologías que complementen las competencias de los docentes; mejorar la gestión de las escuelas; reducir las tasas y los costes escolares; ofrecer transferencias de efectivo y apoyo psicosocial; desarrollar programas de recuperación y prevención del abandono escolar para los jóvenes en situación de riesgo; ¡y mucho más!

Sin embargo, en ningún lugar dicen que la aplicación de este programa sumamente impresionante sea muy onerosa. Tampoco mencionan los costes de lograr que los 260 millones de niños y jóvenes que no están escolarizados vuelvan a la escuela. Ni tampoco mencionan los estudios de la UNESCO realizados durante décadas que declaran que estamos frente a un gran déficit en la asistencia internacional necesaria para mejorar el acceso a la educación primaria y secundaria, así como su calidad, en los países en desarrollo –por un valor de 40 mil millones de dólares/año– 80 veces lo que la Alianza Mundial por la Educación ha logrado reunir de los donantes. Se trata de un banco que está lleno de economistas, ¡la finanzas deberían ocupar un lugar central y primordial, y no estar enterradas definitivamente en un “sí, pero” aparte!

## Otros problemas

Las limitaciones de espacio me impiden hacer algo más que mencionar algunos de los muchos otros problemas significativos existentes en este informe: una vez más, reconoce escasamente el derecho a la educación y no profundiza en cómo podría aprovecharse el Enfoque de las “4As” para centrar la atención en la crisis de aprendizaje; menciona brevemente y de manera poco entusiasta el enfoque de las capacidades de Sen, mientras que una seria reflexión daría lugar a una visión mucho más amplia de las cuestiones relativas al aprendizaje; ofrece una visión muy limitada de lo que constituye una evidencia, al privilegiar la problemática de los ensayos controlados aleatorizados (ECA) y al tratar básicamente un estudio sobre un tema en un país como universalmente válido; brinda asesoramiento desde una perspectiva muy limitada de lo que significa una buena gestión desde una institución que ha sido un embrollo de gestión durante décadas; promueve una visión de la educación superior que estipula que la educación primaria y secundaria son las inversiones prioritarias; da continuidad a décadas de rechazar que los países en desarrollo compitan basándose en que los salarios de los trabajadores son más bajos; presenta una visión ingenua y poco realista de la política y de las barreras políticas frente a la idea en cierta manera distorsionada relativa a la necesidad de que haya un alineamiento completo del sistema detrás del objetivo (limitado) de aprendizaje; y no reconoce que los dos países en desarrollo atípicos que exhiben un nivel de logros muy alto con respecto a los resultados de la pruebas –Vietnam (se menciona en repetidas ocasiones) y Cuba (nunca se menciona)– son atípicos debido a las políticas socialistas igualitarias.

## Conclusiones

En su análisis de los obstáculos políticos, el Banco afirma que:

Los intereses creados no se limitan a los intereses privados o de búsqueda de rentas. Los actores de los sistemas educativos suelen estar motivados por sus valores o ideología... [190]

¡Incluso el Banco! El Banco Mundial se enorgullece de ser una evidencia –y de basarse en la investigación– pero no lo es. Sus premisas y conclusiones están basadas en la ideología, no en evidencias. El Banco selecciona e interpreta la investigación que encaja con su ideología. En este sentido, se asemeja a las instituciones de



ideología conservadora como el Instituto Cato o la Fundación Heritage. Sin embargo, difiere en dos aspectos importantes. En primer lugar, todo el mundo es consciente de que Cato y Heritage son partidistas. El Banco, por otra parte, tiene pretensión de objetividad e inclusión. En segundo lugar, Cato y Heritage son instituciones privadas que tienen una influencia limitada. El Banco es una institución pública, un monopolio, financiado a través de los impuestos, que ofrece becas, préstamos y asesoramiento en todo el mundo, que ejerce una inmensa influencia global.<sup>1</sup>

La ideología del Banco es el neoliberalismo, un término que los economistas del banco raramente reconocen. En los años 1960 y 1970, los economistas del Banco de educación liberal, como Jean-Pierre Jallade, recomendaban habitualmente que se realizaran inversiones sustanciales con respecto al acceso a la educación y a su calidad y que se financiaran con impuestos progresivos. Sin ninguna base de pruebas y con razonamientos engañosos, el Banco, junto con el FMI, absorbió y difundió las políticas del denominado Consenso de Washington durante las cuatro décadas siguientes a través de los Programas de Ajuste Estructural (PAE) y sus documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP) posteriores, que deslegitimaban a los gobiernos y privaban de recursos al sector público.

Por supuesto que hay una crisis del aprendizaje. El mundo está repleto de crisis de la educación, la salud, la pobreza, el desarrollo, el medio ambiente, la guerra, y mucho más. La manera en que el Banco y otras instituciones neoliberales

<sup>1</sup> Al Banco (y a otros organismos de ayuda) les gusta afirmar que las políticas son siempre impulsadas y ejecutadas por cada país. Esto se contradice con las décadas de imposición de condiciones para, por ejemplo, obligar a los países a reducir los impuestos y los servicios sociales, o en el manual de 1200 páginas para "guiar" a los países en la elaboración de los DELP.

enmarcan estas crisis, buscan culpables y ofrecen soluciones, como hemos visto aquí, refleja su ideología. En el ámbito de la educación, el IDM privilegia una visión limitada del aprendizaje, lo separa de la atención que se presta al acceso, culpa a los docentes e, increíblemente, hace algo peor que ignorar las finanzas, en realidad se pregunta si son necesarios más recursos.

Tenemos que cuestionar la legitimidad del Banco –y del FMI. Hace algunas décadas, hubo una fuerte campaña "50 años es suficiente" que lo hizo. Debemos retomar esa campaña. Estamos llegando al 75º aniversario de su fundación en 2019. El Banco y el Fondo son unas instituciones antidemocráticas, tecnocráticas y neoliberales no aptas para responder a las necesidades del mundo de hoy. Ya es hora de que se celebre una nueva conferencia de Bretton Woods para reconsiderar y reformular el papel y la naturaleza de estas instituciones.

Nota: Una versión anterior de este blog se publicó en el Observador del Proyecto Bretton Woods (disponible [aquí](#)).

## Referencias

Klees, S. Stromquist, N., & Lin, J (ed.). (2017). *Women Teachers in Africa, Challenges and Possibilities*. New York: Routledge.

Vegas, Emiliana & Coffin, Chelsea. (2015). *When Education Expenditure Matters: An Empirical Analysis of Recent International Data*. *Comparative Education Review*. 59(2) 289-304. DOI: 10.1086/680324

Klees, S. (2012) *Why does the World Bank hate teachers?* [https://ei-ie.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/4713/why-does-the-world-bank-hate-teachers](https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/4713/why-does-the-world-bank-hate-teachers)



Steven J. Klees ([sklees@umd.edu](mailto:sklees@umd.edu)) es el R. W. Benjamin Profesor de Educación Internacional y Comparada en la Universidad de Maryland. Hizo su doctorado en la Universidad de Stanford y ha impartido clases en la Universidad de Cornell, la Universidad de Stanford, la Universidad Estatal de Florida y la Universidad Federal de Rio Grande do Norte en Brasil.

Trabajo Prof. Klees 'examina la economía política de la educación y el desarrollo con los intereses específicos de investigación en la globalización, el neoliberalismo y la educación; el papel de las agencias de ayuda; la educación, los derechos humanos y la justicia social; la educación de las poblaciones desfavorecidas; el papel de la clase, género y raza en la reproducción y desafiante desigualdad educativa y social; y enfoques alternativos a la educación y el desarrollo.



## 2. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: un manual para interpretar el discurso



Francine Menashy

El [Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018](#) representa un hito importante: por primera vez en 40 años, la publicación de análisis más emblemática del Banco Mundial está dedicada a la educación. En un contexto en el que se está [reduciendo la ayuda bilateral para la educación](#), este enfoque temático permite prestar una atención muy necesaria a la crisis del aprendizaje. El [informe](#) refleja además algunos cambios importantes que se han producido en el discurso de la organización. Si bien en el pasado el Banco Mundial concebía los beneficios de la educación mayoritariamente en términos de [desarrollo del capital humano](#), este informe relaciona en cambio la educación con el [enfoque de las capacidades](#). Percibe por tanto la educación desde una perspectiva más amplia, no solo en términos de beneficios económicos sino también de las contribuciones que ésta aporta a la libertad, la voluntad y la capacidad para tomar decisiones por el bienestar propio. Esto constituye un cambio positivo para el Banco Mundial. El Informe sobre el Desarrollo Mundial adopta además un punto de vista sensato con respecto a la tecnología educativa, frente a la aceptación generalizada, y en cierta medida cómoda, de que las TIC son una especie de panacea para la educación. A diferencia de otras muchas organizaciones, el Banco Mundial señala que la tecnología educativa no siempre se ajusta al aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, en muchos sentidos, el Informe sobre el Desarrollo Mundial contribuye positivamente a las narrativas sobre el desarrollo en la educación. Sin embargo, esta publicación ha de leerse

conociendo la historia institucional del Banco así como el trabajo que ha realizado en el pasado en el ámbito de la educación y otros sectores sociales. El Banco Mundial ha recibido críticas por parte de académicos especializados en relaciones internacionales y estudios sobre desarrollo por sus frecuentes discrepancias entre lo que dice y lo que hace, a menudo calificadas de [“hipocresía organizada”](#)—cuando una organización declara en su retórica y en sus políticas una cosa, mientras que en la práctica hace otra. Esta crítica no está por supuesto dirigida exclusivamente al Banco Mundial: varias organizaciones internacionales (por ejemplo, la [ONU](#) y la [OMC](#)) han sido criticadas por comportamientos parecidos. Los investigadores han demostrado que estas discrepancias se reflejan en el trabajo que realiza el Banco Mundial en los ámbitos de la [lucha contra la corrupción](#), la [sostenibilidad medioambiental](#) y la [educación](#).

Yo recomiendo leer el Informe sobre el Desarrollo Mundial estando atentos a este tipo de incongruencias. Por ejemplo, en la discusión sobre las evaluaciones del aprendizaje se menciona la necesidad de un diseño local participativo, y se afirma que las evaluaciones basadas en el contexto, “elaboradas con la colaboración de diversas partes interesadas, tienen más probabilidades de ser consideradas válidas y relevantes a nivel local” (pág. 97 del texto original, en inglés). No obstante, el Banco Mundial ha sido [criticado](#) durante mucho tiempo por promover en sus países receptores una política educativa con limitada participación local. A la luz de esto, sería importante preguntarse si se están teniendo en



cuenta las voces locales —que incluyen no solo a los gobiernos, sino también la sociedad civil, los docentes, los sindicatos de docentes, los padres y los alumnos— a través de la observación de las prácticas del Banco sobre el terreno.

El Informe sobre el Desarrollo Mundial adopta asimismo un planteamiento muy discreto de cara a la educación privada, lo que parece reflejar una postura cautelosa con respecto a la participación del sector privado. El Banco alerta sobre numerosos riesgos: “las escuelas privadas pueden llevarse a los estudiantes con ingresos más altos, a quienes resulta más fácil y más rentable enseñar, dejando en el sistema público únicamente a los estudiantes más desfavorecidos” (pág. 177). Esta postura contrasta no obstante con gran parte de la retórica del Banco sobre la participación del sector privado en la educación, y también con algunas de sus actividades recientes. Por ejemplo, su iniciativa SABER (*Systems Approach for Better Education Results*, enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación) incluye un proceso para involucrar al sector privado, promoviendo de manera bastante explícita una mayor participación del mismo en la educación. Asimismo, la Corporación Financiera Internacional, brazo del sector privado del Banco, y su apoyo a las cadenas de escuelas privadas de bajo coste, contrasta claramente con la advertencia que se hace en el Informe sobre el Desarrollo Mundial cuando señala que los gobiernos “nunca deberían subcontratar la responsabilidad de garantizar que todos los niños y jóvenes tengan la oportunidad de aprender” (pág. 178).

El Informe sobre Desarrollo Mundial incluye además algunas discrepancias en su propio discurso, lo que algunos han descrito como “discurso ambiguo.” Por ejemplo, parece tomarse en serio el hecho de que millones de niños y niñas no tengan acceso a la educación, en especial los que están marginados —minorías, refugiados, estudiantes con discapacidades, etc.—, y sin embargo los autores sostienen al mismo tiempo que el acceso a la educación no debería ser el eje de los esfuerzos de la comunidad internacional en materia de educación: “Ahora se tiene que centrar la atención en garantizar el aprendizaje para todos” (pág. 64). Hay otra discrepancia clara en el discurso del Informe relativo a las

evaluaciones globales a gran escala, puesto que, por una parte, se afirma que “la medición del aprendizaje no es una expresión abreviada de pruebas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)” (pág. 92); mientras que, por otra, se promueve el valor de PISA y los beneficios del “impacto de PISA” por el cual “varios países que participaron en la evaluación han iniciado reformas concretas tras la publicación de los resultados de las pruebas”(pág. 94). Este tipo de discrepancias hace que las posturas presentadas en el Informe resulten ambiguas y en cierta manera carezcan de sentido, y que el lector termine por preguntarse hasta qué punto la retórica del Banco puede orientar las acciones de la organización, y de qué forma.

Quiero reiterar que el Informe sobre Desarrollo Mundial presenta elementos muy positivos, sobre todo su enfoque en la educación, despertando el interés y permitiendo que se tenga mayor conciencia con respecto a la crisis del aprendizaje. Mi pregunta es: ¿consiguen las afirmaciones que se hacen en el informe reflejar lo que acontece en la práctica? Es importante entender si las posturas y la evidencia presentadas en el Informe sobre el Desarrollo Mundial guardan alguna relación con lo que sucede en las operaciones del Banco Mundial, o si percibimos alguna división entre lo que la organización dice y lo que hace.



Francine Menashy es Profesora Adjunta en la Universidad de Massachusetts Boston. Investiga temas relacionados con la ayuda a la educación y el compromiso del sector no estatal, incluyendo las políticas de organizaciones internacionales, empresas y entidades filantrópicas. Ha estudiado y escrito sobre temas como las asociaciones público-privadas, la financiación de la enseñanza privada, y la ayuda a estados frágiles afectados por conflictos.



### 3. Una mirada sobre el #WDR2018 : « El análisis de una escéptica »

Prachi Srivastava



Cuando el Banco Mundial anunció que el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 (WDR) se dedicaría enteramente a la educación, era escéptica.

No niego los conocimientos del Banco Mundial en materia de investigación. De hecho, le dedica un presupuesto y una cantidad de personal considerables y ha llevado a cabo un gran número de informes de dominio público.

También está abierto a todo tipo de críticas, y recibe muchas, especialmente en lo que respecta a la educación.

Entonces, ¿a qué se debe este escepticismo?

Para empezar, el Banco Mundial es uno de los principales donantes externos de la educación en los países en desarrollo. A pesar de que «en enero de 2013 gestionaba una cartera de 9 mil millones de dólares con operaciones en 71 países», el WDR 2018 es el primero que se centra exclusivamente en la educación desde la serie publicada en 1978. ¿Por qué hemos tenido que esperar tanto?

En segundo lugar, es importante tener en cuenta la manera en que el Banco Mundial plantea los problemas y evalúa las «pruebas». De todos es sabido que el Banco Mundial favorece, aunque sea de manera implícita, ciertas disciplinas (como, por ejemplo, la economía) y ciertos enfoques metodológicos (generalmente estudios cuantitativos de gran alcance). No estoy criticando sus virtudes ni sus defectos. Pero esta tendencia tiene implicaciones en el filtrado de los elementos

de prueba y consecuencias para las conclusiones extraídas. Este aspecto es importante porque tiene una influencia directa en las políticas y el poder de alerta, no solamente para los gobiernos y las instituciones con años de experiencia en la materia, sino también para una nueva comunidad de actores, incluidos los donantes de fondos privados, con menos experiencia en el sector de la educación.

Dejando el escepticismo a un lado, el WDR 2018 «*Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*» incluye algunos elementos positivos.

**1.** Menciona la educación como un derecho fundamental, y presenta un sólido argumento moral en favor de la prioridad otorgada a la educación y el aprendizaje. El informe comienza con una declaración ambiciosa: «La educación es un derecho humano fundamental, y es esencial para la realización de las capacidades humanas» (pág. 1), como referencia al precursor enfoque de las capacidades de Amartya Sen. Viniendo del Banco Mundial, es un gran paso adelante.

Ha sido muy criticado (especialmente por la difunta Katarina Tomasevski, primera Relatora Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación) por distanciarse del enfoque basado en los derechos en favor de un enfoque instrumental, y por evitar que el imperativo moral actúe en el ámbito de la educación. Si bien es cierto que se sigue utilizando el enfoque instrumental, también se hacen reivindicaciones morales y basadas en los derechos. El informe incluso menciona algunos casos en los que se ha tenido que recurrir a la justicia para reivindicar el derecho a la educación

en India e Indonesia (tabla 11.3), y declara que este tipo de acciones pueden ayudar a las personas más desfavorecidas.

Estos nuevos elementos de análisis en favor de la argumentación de la educación son muy bienvenidos. Todos hemos oído el tan repetido mantra (incluso el personal de dirección del Banco Mundial) que dice que la educación no es «solo» la elección correcta, sino la elección «inteligente». (Siempre me he preguntado por qué no es suficiente con hacer lo correcto). Si bien la argumentación ha tomado mayor importancia a la hora de movilizar la voluntad de incrementar la financiación de la educación por parte de los donantes, los mensajes de introducción del informe sobre los derechos y las obligaciones morales pueden ayudar a partir sobre nuevas bases o, al menos, a presentar estos argumentos a un público más amplio. Me hubiera gustado ver un mayor esfuerzo por desarrollar argumentos morales en favor de la financiación de la educación, especialmente por parte de los donantes del CAD de la OCDE, muchos de los cuales no han cumplido sus compromisos, al menos es un comienzo.

**2.** El informe pone de manifiesto la crisis del aprendizaje. Presenta datos de las disparidades que existen en el aprendizaje en varios países y destaca concretamente las diferencias entre los niños en contextos ricos y pobres. Asimismo, destaca que la escolarización de los niños y niñas no es suficiente. Aunque este mensaje no es nada nuevo para los investigadores y los analistas políticos en materia de educación, el WDR alcanza un público (interno y externo) que probablemente no es consciente del alcance de la crisis del aprendizaje. El informe podría haber evaluado de forma más exhaustiva los datos del impacto potencial de la crisis del aprendizaje en otras competencias (p.ej., la ciudadanía, el pensamiento crítico, la creatividad, «las competencias del siglo XXI»). Aunque aparecen algunos pequeños análisis (Spotlight 3), estos aspectos se podrían haber integrado mejor.

**3.** El informe demuestra la relación entre la neurociencia y la educación. Dedicar una parte

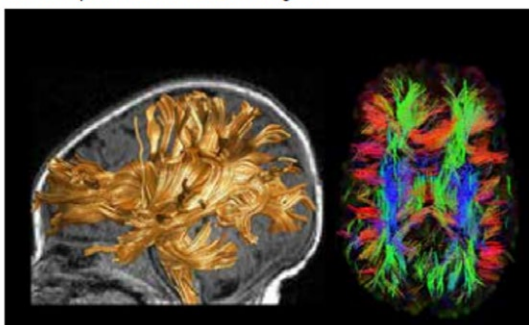
importante a presentar pruebas científicas sobre la relación entre la privación, el desarrollo precoz del cerebro y el aprendizaje, un aspecto que también se trata en los anteriores Informes de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Asimismo, destaca las consecuencias de la malnutrición y del desarrollo cerebral de los niños de entornos desfavorecidos en los resultados de aprendizaje. «Por lo tanto, incluso en una buena escuela, los niños desfavorecidos aprenden menos» (pág.10) y, por lo general, estos déficits de aprendizaje precoces se magnifican con el paso del tiempo (pág. 7).

Las imágenes MRI de la estructura cerebral de un niño en Bangladesh con retraso en el crecimiento comparadas con las de un niño sin dicho retraso, dan mucho que pensar (pág.115). El debate y las poderosas imágenes pueden ayudar a insistir en la urgencia de las intervenciones tempranas y la necesidad de un enfoque más integrado para los grupos desfavorecidos, especialmente en la educación infantil y la educación primaria.

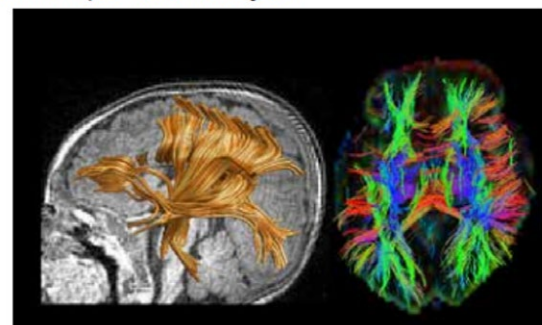
Teniendo en cuenta los argumentos del informe, es curioso que esta línea de pensamiento no se haya integrado en el análisis de los datos presentados sobre los programas de alimentación escolar en Burkina Faso, Kenia y Perú (pág. 148). También es curioso que no se cite el Programa *Midday Meal Scheme* de la India, a pesar de ser el programa de alimentación escolar más importante del mundo. El análisis de Young Lives mostró resultados muy positivos del programa Midday Meal Scheme en el aprendizaje de vocabulario en el estado de Andhra Pradesh, contrariamente a lo que se dice en los estudios citados.

**4.** El informe presenta de manera relativamente satisfactoria, aunque escueta, los datos sobre la oferta del sector privado y la educación privada. Pongamos todas las cartas sobre la mesa. Me invitaron a conocer a algunos miembros del equipo del WDR para debatir esta cuestión en el marco de una consulta informal sobre el informe. En primer lugar, a pesar de la posición a veces ambigua del Banco Mundial sobre las tasas de escolarización, el WDR es explícito acerca del impacto negativo de las tasas y los

a. Infant representative of never-stunted growth



b. Infant representative of stunted growth





gastos de escolaridad (pág. 117). Se han hecho varias intervenciones políticas para ayudar con los gastos y las tasas escolares (p.ej., becas no relacionadas con el mérito, transferencias de efectivo condicionadas), así como experiencias de supresión de las tasas en algunos países (Figura 5.4, pág. 118).

Por otra parte, aunque apoya la suposición teórica según la cual la competencia aumenta la calidad, y a pesar de la falta de datos que tenemos de los países en vías de desarrollo, el informe es claro en cuanto a los resultados: «No hay datos consistentes que indiquen que las escuelas privadas ofrecen unos resultados educativos mejores que los de las escuelas públicas» (pág.176). Se trata de un enorme paso adelante.

El informe aborda las preocupaciones sobre el «descreme» de los/as estudiantes. Para mi sorpresa, habla abiertamente sobre la posibilidad de que los proveedores privados de tipo comercial exploten los programas de incentivos con fines lucrativos. En su carrera hacia sus fines lucrativos, «algunos proveedores privados de servicios educativos podrían defender decisiones políticas sin tener en cuenta el interés de los estudiantes. (pág.13)»

Resulta grata la manera en que admite lo difícil que es supervisar los sistemas compuestos por una infinidad de escuelas privadas que sugieren que «los gobiernos podrían considerar más fácil proporcionar una educación de calidad que regular un conjunto dispar de proveedores que no necesariamente tienen los mismos objetivos» (pág. 177). Por último, el informe considera, aunque brevemente, los efectos sistémicos de la expansión de la educación privada, e indica que «puede minar la voluntad política de una educación pública efectiva a largo plazo» (pág.177). Se trata de un paso adelante sin precedentes.

Por tanto, el WDR 2018 recoge algunas contribuciones que conviene recibir positivamente. Sin embargo, para alcanzar plenamente su potencial, estas son mis dos principales propuestas de mejora (tengo otras, no he mencionado al personal docente, pero tengo que centrarme en lo más primordial porque este post se está convirtiendo en un artículo):

**Primera recomendación:** hacer que los argumentos en favor de la financiación de la educación sean menos ambiguos. Se ha planteado como el principal punto de desacuerdo en casi todas las revisiones en línea del WDR 2018 (p.ej., [David Archer de Action Aid](#) y la [Internacional de la Educación](#)). Y yo estoy totalmente de acuerdo.

La ambigüedad es incongruente con las recomendaciones de los foros de alto nivel. Por ejemplo, la [Declaración de Incheon y el Marco de Acción 2030](#) para la realización del ODS 4 son inequívocos: Los «países en desarrollo necesitan alcanzar o superar los parámetros de referencia [entre el 4 y 6% del producto interior bruto, o entre el 15 y el 20% de los presupuestos nacionales] para poder alcanzar los objetivos fijados».

El debate también es un poco antihistórico. [Un análisis realizado anteriormente por Mehrotra de lo que denominó los 10 «países con altos rendimientos tempranos en la educación»](#) [Barbados, Botsuana, Costa Rica, Cuba, Kerala (India) Malasia, Mauricio, Corea del Sur, Sri Lanka, Zimbabue] concluyó que el alto gasto público en proporción del PIB y los presupuestos nacionales fueron algunos de los factores que contribuyeron a la expansión de una enseñanza primaria relativamente mejor después de la independencia en contextos postcoloniales. Si el objetivo es universalizar la educación secundaria para el 2030 (Meta 4.1 del ODS), una financiación estable, segura y en aumento por parte de los donantes y los gobiernos nacionales será fundamental, sobre todo en los países que todavía no cumplen los criterios mínimos.

**Segunda recomendación:** centrarse en el proceso de aprendizaje en las escuelas y las aulas, y sus efectos potenciales en los resultados educativos. El informe reconoce que: «El aprendizaje es un proceso complejo difícil de descomponer en simples relaciones lineales de causa-efecto» (pág.178). Y atribuye los bajos resultados educativos a una educación de mala calidad. Nadie podría decir lo contrario.

Sin embargo, existe una serie de factores que influyen en «la calidad», muchos de los cuales pueden ser normativos, sociopolíticos o micropolíticos (p.ej., las instituciones informales). Los resultados de aprendizaje que se tratan en el WDR son producto de procesos de aprendizaje que se estructuran en el marco de procesos escolares formales. Y los procesos escolares formales están integrados en el plan de estudios explícito e implícito de las escuelas y las aulas (p.ej., los valores y la reproducción de estos valores en escuelas formales) a las cuales tienen acceso niños de diferentes entornos, y la forma en que estos niños se posicionan en ellos.

Por ejemplo, un [estudio realizado en India](#) muestra que las prácticas sociales más amplias, basadas en las clases sociales, siguen influyendo en la manera en que los niños experimentan la escolarización, incluso en el marco de las iniciativas orientadas al acceso universal. Basándome en el análisis emergente



de mi estudio actual de aproximadamente 1500 niños en edad escolar en Delhi, sostengo que la exclusión silenciosa refleja una exclusión social más amplia que impedirá un aprendizaje significativo, incluso en los casos en que los niños y niñas están escolarizados (veáse también aquí).

La situación es compleja. Lo que significa que mejorar la calidad será más difícil que simplemente «agrupar todos los ingredientes» (tabla 9.2). Estas cuestiones tan arraigadas no serán fáciles de superar con los incentivos «apropiados».

Agradecimientos: Le agradezco a David Evans, economista y jefe del equipo del WDR 2018, que haya compartido conmigo sus percepciones y me haya aclarado algunas cuestiones sobre el proceso del WDR. Cualquier error o ambigüedad son míos.

Este artículo se ha publicado de nuevo con el permiso de Duncan Green. Se publicó por primera vez en: <https://oxfamblogs.org/fp2p/the-world-banks-2018-world-development-report-on-education-a-sceptics-review/>

## Referencias

- EFA Global Monitoring Report. (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO Publishing, Oxford University Press. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf>
- EFA Global Monitoring Report. (2013/14). *Teaching and Learning: Achieving Quality For All*. UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>
- Kattan, R., Burnett, N. (2004). *User Fees in Primary Education*. Education Sector Human Development Network. World Bank.
- Lewin, Keith M (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Project Report. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE), Falmer, UK. <http://srodev.sussex.ac.uk/1828/>
- Mehrotra, S. 1998. *Education for All: Policy Lessons from High-Achieving Countries*. International Review of Education. 44(5-6) 461-484. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003433029696>
- Naorem, T & Ramachandran, V. (2013). *A Synthesis of a Six-State Qualitative Study: What it Means to be a Dalit or a tribal Child in Our Schools*. Economic & Political Weekly. 48 (44).
- Tomasevski, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen. [http://www.katarinatomasevski.com/images/Global\\_Report.pdf](http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf)
- Young Lives. (2010). *The Impact of the Midday Meal Scheme on Nutrition and Learning*. Young Lives Policy Brief 8. <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PB8-Midday-Meal-Scheme-in-India.pdf>



**La Dra. Prachi Srivastava** es profesora asociada en el ámbito de educación y desarrollo internacional de la Universidad de Western Ontario, en Canadá  
[Prachi.srivastava@uwo.ca](mailto:Prachi.srivastava@uwo.ca)  
[@PrachiSrivastava](https://twitter.com/PrachiSrivastava)  
[www.prachisrivastava.com](http://www.prachisrivastava.com)



## 4. La importancia del aprendizaje y el Informe sobre el desarrollo mundial 2018

Keith Lewin



“Hacer realidad la promesa de la educación” representa la primera vez que el Banco Mundial dedica un Informe sobre el desarrollo mundial (IDM) completo, de 240 páginas, a la educación y el aprendizaje. Resulta sorprendente que haya tardado tanto, teniendo en cuenta que el objetivo principal del Banco es financiar el desarrollo y que los países de bajos ingresos generalmente gastan más en educación que en ninguna otra partida, salvo la defensa. Cabe felicitar a los autores por el alcance enciclopédico de sus deliberaciones y por la gran cantidad de análisis descriptivos que proporcionan. Como es inevitable, no se cumplieron todas las expectativas, y la cuestión de cómo hacer realidad la “promesa de la educación” sigue eludiéndose.

La premisa principal del IDM 2018 es que existe una nueva crisis del aprendizaje, y que la mayoría de los países deben “demostrar que realmente conceden importancia al aprendizaje”. De conseguirlo, se librarían de caer en la “trampa del aprendizaje”, es decir, equilibrar la vinculación existente entre los bajos niveles de aprendizaje y los bajos niveles de responsabilidad (p.195). La prueba de la existencia de esta “trampa” es fragmentaria dada la falta de datos longitudinales sobre el aprendizaje. En caso de existir una trampa del aprendizaje, ésta no fue suficiente para evitar que los países alcanzaran altos niveles de rendimiento mediante las estrategias de inversión educativa del siglo XX. Si los países que aún no han alcanzado estos niveles tienen que seguir reglas diferentes, ¿en qué consiste este nuevo juego y cuáles son las nuevas reglas que han de seguirse?

El IDM formula tres acciones esenciales a nivel del sistema:

- Evaluar el aprendizaje: convertirlo en un objetivo formal
- Tomar medidas en base a las constataciones— adaptar las prácticas escolares a las necesidades de todos los estudiantes
- Involucrar a todas las partes interesadas— para que todo el sistema se aboque al aprendizaje

Phil Coombs, el primero en escribir sobre una crisis mundial de la educación en 1967, habría estado de acuerdo. Al igual que John Dewey, Ralph Tyler, Lee Cronbach, Ben Bloom, Jean Piaget, María Montessori, Howard Gardner y muchos otros conocidos educadores que “tomaron en serio el aprendizaje” pero que no han sido citados en el informe. Tampoco se mencionan los pensadores no occidentales que reflexionan sobre el aprendizaje. Es particularmente extraño que la descripción de la “crisis del aprendizaje” no mencione a China, país que en los últimos 30 años ha elevado los niveles de aprendizaje de más estudiantes que ningún otro a lo largo de toda la historia. Phil habría preguntado al IDM qué tiene de nuevo esta crisis mundial del aprendizaje, ¿quiénes son los educadores que (todavía) no están convencidos de que el aprendizaje es un objetivo importante y qué hemos aprendido (los socios para el desarrollo) desde 1967 sobre las pedagogías efectivas y el cambio del sistema en su conjunto?



Esta contribución al diálogo en torno al Informe aborda el tema donde más sorprende el mutismo del IDM. En 240 páginas, solo dedica cinco a abordar de forma explícita cuestiones relativas a la financiación. De existir una crisis del aprendizaje, sería en gran medida una crisis de su financiación. Comparto con Steve Klees el asombro de que un informe tan sustancial y lleno de detalles interesantes pase simplemente por alto el tema fundamental de la sostenibilidad financiera. Hace ahora dieciocho años que el Presidente del Banco Mundial declaró en Dakar, en el Foro Mundial de la Educación en el año 2000, que velaría por que “ningún gobierno con una estrategia creíble para lograr la Educación para Todos pueda fracasar por falta de recursos”. La EPT es una cuestión tanto de aprendizaje como de acceso.

Son siete los temas relacionados con la financiación que el IDM podría haber abordado, pero no lo hizo.

En primer lugar, la reciente modelización de la Alianza Mundial para la Educación (Lewin 2017) indica que si la escolarización se universalizara en los países en desarrollo miembros de la Alianza, las cantidades necesarias para la educación representarían el 6,2% del PIB de los países de bajos ingresos y del 6,3% en los países de ingresos medianos bajos. El gasto público total en educación en los países de bajos ingresos es de aproximadamente 19 mil millones de USD, y para los países de ingresos medianos bajos es de 68 mil millones de USD, lo que representa el 3,8% y el 4,8% del PIB, respectivamente. Estas cifras incluyen las contribuciones actuales de la ayuda. Alcanzar el 6% del PIB costaría por lo menos otros 13 mil millones de USD anuales a los países de bajos ingresos y 22 mil millones de USD a los países de ingresos medianos bajos que sumarían un total de más de 35 mil millones de USD al año. No se vislumbran perspectivas de que pueda disponerse de estos volúmenes tan importantes de financiación adicional recurrente, por lo tanto, ¿cuál es el plan B? Un informe mundial para el desarrollo que aborda la cuestión del aprendizaje debería analizar los costos del aprendizaje y cómo pueden satisfacerse mediante planes fiables.

En segundo lugar, el marco de acción Educación 2030 suscrito por el Banco “insta a la adhesión a los indicadores internacionales y regionales consistentes en asignar de manera eficiente a la educación entre el 4 y el 6% del producto interno bruto y/o entre el 15 al 20% del total del gasto público”. No obstante, actualmente el 40% de los países de bajos ingresos (PBI) y de ingresos medianos bajos (PIMB) gastan menos del 4% de su PIB en educación (aproximadamente un

tercio de este porcentaje está relacionado con la asistencia) y menos del 15% de estos países destinan más del 6% de su PIB. Menos del 20% de los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos gastan más del 20% de su presupuesto gubernamental en educación. Si la proporción del presupuesto nacional para la educación fue del 20% y el importe de los ingresos fiscales nacionales fue una media del 16% del PIB en los países de ingresos bajos y medianos bajos, cabe concluir que el gasto en educación ascendería solamente al 3,2% del PIB, es decir, un 20% del 16%. Se necesitaría más del 30% del presupuesto gubernamental para aportar el 6% del PIB. Este porcentaje solo podría lograrse con grandes e improbables recortes al gasto público por parte de otros ministerios. El aprendizaje debe impartirse de manera más eficiente y efectiva, pero el IDM no indica cómo ni qué tipo de reformas fiscales podrían resultar más prometedoras.

En tercer lugar, la ayuda a la educación se ha estancado desde 2010 en torno a unos 12 mil millones de USD al año y no hay indicios convincentes de que el interés en aumentar la ayuda destinada a la educación esté por volver. La reciente conferencia de reposición de la organización hermana del Banco Mundial, la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés), recaudó alrededor de 2,3 mil millones de USD de parte de los donantes por un período de tres años, es decir, alrededor de 800 millones de USD por año. Este importe estuvo muy por debajo de sus aspiraciones y no fue muy superior al de 2014. Representa solamente un aproximado 2% de las cantidades adicionales necesarias para la financiación recurrente de Educación 2030. Si se distribuyera equitativamente en 50 países, ascendería solamente a 16 millones de USD al año por país. Las promesas formuladas por los países en la reposición de la Alianza Mundial para la Educación de aumentar sus gastos ascendieron a 110 mil millones de USD, reduciendo así el importe de la ayuda exterior y superaron con mucho los 26 mil millones de USD comprometidos en 2014. Sin embargo, las experiencias pasadas han mostrado que el cumplimiento de las promesas es desigual, los gobiernos no cumplen muchas promesas y algunos compromisos de ayuda nunca se concretan. Si se aceptara que existe una crisis del aprendizaje, cabría constatar que el impacto de la reposición de 2014, o los 50 mil millones de USD de las inversiones del Banco Mundial en educación desde el año 2000, no pudieron impedirlo, entonces, ¿qué enseñanzas pueden extraerse para la ayuda futura?

En cuarto lugar, aun cuando existe una pequeña industria en torno a la identificación de métodos

alternativos para financiar la inversión educativa en los países de bajos ingresos, todavía tiene que demostrarse cómo generar el volumen de financiación recurrente necesaria para satisfacer las necesidades. No es de sorprender. Ningún sistema de educación nacional de alto rendimiento y elevadas tasas de matriculación utiliza mecanismos de financiación innovadores para financiar la mayor parte de sus sistemas escolares. Gran parte de su financiación de base tampoco proviene del sector privado. La iniciativa privada de los países de ingresos bajos y de ingresos medianos bajos es de reducido tamaño y poco dispuesta a financiar sistemas educativos y de prestación de servicios a aquellos que rondan la línea de pobreza o están por debajo de ella. Varios informes sobre mecanismos de financiación innovadores identifican diversos instrumentos financieros más o menos exóticos que incluyen la compra de deuda, aprovechando un mayor endeudamiento de los Bancos de Desarrollo Multilaterales, bonos de desarrollo, contribuciones filantrópicas y financiación colectiva. Ninguno de estos enfoques proporciona una inversión fiable a largo plazo para cubrir los costos recurrentes del aprendizaje. El IDM debe explicar en detalle las opciones de financiación y el impacto de las diferentes opciones en el ámbito del aprendizaje, así como identificar quién aprende qué contenidos.

En quinto lugar, queda por demostrar si realmente existe una “trampa del aprendizaje” que conduzca a bajos resultados en este ámbito. No obstante, se ha demostrado que existe un determinado equilibrio en el gasto público de los países de bajos ingresos con respecto a la inversión en educación. Este equilibrio muestra una gran resistencia. Según Coombs, en 1985 los países en desarrollo aumentaron el gasto en una media del 2,3% del PIB en 1960 a cerca de un 4% en 1979. La proporción del gasto público asignado a la educación en los países en desarrollo aumentó del 12% al 15% de 1960 a 1975. En el momento de la Conferencia de Jomtien, nuestro análisis (Colcough y Lewin (1990)) arrojó como resultado que los países de bajos ingresos estaban asignando, en promedio, entre un 4% y un 5% de su PIB a la educación y alrededor del 15% en su gasto público. Durante las siguientes tres décadas, los datos actuales del Instituto de Estadística de la UNESCO muestran que este promedio ha de rondar el 4% del PIB y el 15% del gasto público en educación. Este es el nivel en el que muchos sistemas han logrado un equilibrio a largo plazo. Establecer objetivos arbitrarios para el gasto en educación independientemente de las demandas de gasto en otros sectores ignora lo obvio. Si se aumenta el presupuesto de la

educación como porcentaje del PIB, entonces es preciso reducirlo en otra parte. Si la crisis del aprendizaje es en parte financiera, el IDM necesita una teoría que explique esta “resistencia al cambio” para financiar el aprendizaje incrementando la parte que le corresponde del presupuesto a pesar de los cientos de miles de millones de dólares de ayuda exterior para el desarrollo.

En sexto lugar, la forma más rápida de aumentar la proporción del gasto público destinado a la educación es: ¡tener una recesión económica! Hecho que puede constatarse en el Reino Unido. El monto del gasto público asignado a la educación como proporción del PIB aumentó del 4,9% a un 5,8% entre 2008 y 2010. Para el observador ocasional este aumento podría indicar un repentino entusiasmo al dedicar un 18% adicional de los recursos públicos a la educación. De hecho, la asignación nacional solo aumentó de aproximadamente 79 mil millones de GBP a 84 mil millones de GBP, es decir, alrededor del 6% en un momento en que la inflación aumentaba en torno al 4% anual. El aumento aparente en la inversión educativa se explica en gran medida por una caída en el PIB del Reino Unido que llegó a alcanzar un 20%. El mensaje es simple La volatilidad del PIB es mucho mayor que la volatilidad de la mayor parte del gasto educativo. Medir el esfuerzo educativo de los gobiernos y recompensarlos con ayuda por haber cumplido objetivos arbitrarios y aislados es, por lo menos, arriesgado y puede resultar imprudente. El IDM debería haber dedicado más espacio al desarrollo de indicadores más inteligentes.

En séptimo, la buena noticia es que los sistemas nacionales de recaudación de ingresos se están modernizando, lo que está transformando lentamente el panorama de la financiación de la educación y las “brechas” entre lo que se financia actualmente y lo que se necesita financiar. Los flujos de ayuda llegaron a su punto máximo a principios de la década de los años 1990 y la mayoría de los países de bajos ingresos experimentaron un crecimiento económico sustancial. La ayuda a África fue superior a los ingresos fiscales de 1986 a 1995. Desde entonces ha disminuido en relación con el PIB y los ingresos tributarios ahora representan el doble del valor de la ayuda. Esto es lo que se supone que debe suceder cuando los países se desarrollan y cuando los programas de ayuda son efectivos. A medida que los países se desarrollan, los impuestos directos se convierten en la parte medular de los ingresos y resulta más difícil eludirlos gracias a una mejor identificación biométrica y al seguimiento de las transacciones.



La evolución de los países de bajos ingresos para convertirse en "Estados tributarios" con la capacidad de endeudarse para invertir y crecer sin remitirse a la ayuda y sus correspondientes condicionalidades tiene un significado inmenso. Crea nuevas vías para la financiación a escala. En 2015, el doble de países africanos (20) adquirió eurobonos en relación con 2004. Existe la oportunidad de aprovechar más los recursos que África tiene actualmente en fondos de pensiones (al menos 334 mil millones de USD) y en fondos soberanos (al menos 164 mil millones de USD) cuya mayor parte podría invertirse en países de bajos ingresos y en países de ingresos medianos bajos. Además, la evasión de impuestos por parte de las corporaciones y el fraude fiscal se estima que oscila entre 50 y 100 mil millones de USD.

Son los impuestos, y no la ayuda, la fuente predominante de las finanzas públicas en la mayoría de los países, y lo será más aún en 2030. Si se presenta una nueva crisis del aprendizaje, será localizada y resuelta en el marco de las economías políticas y los planes de estudios nacionales de los gobiernos responsables ante sus contribuyentes de invertir de manera justa y efectiva. Las únicas soluciones sostenibles serán las impulsadas a nivel nacional. Lograr aumentos sustanciales en el acceso y la calidad de la educación que permitan mayores realizaciones en el ámbito del aprendizaje y las hagan sostenibles, requiere de una reforma fiscal seria, una recaudación de ingresos mucho más efectiva y una prevalencia de los costos del aprendizaje. Todos estos elementos deberían ocupar un lugar central en las discusiones en torno a "hacer realidad la promesa del aprendizaje", de lo contrario, no se mantendrán los avances en el aprendizaje.

El Banco Mundial es experto en financiación, pero no necesariamente en aprendizaje. Debería abocarse a desarrollar sistemas sostenibles de financiación para el aprendizaje. El IDM necesita explicar cómo posibilitarlos para que los herederos académicos de Phil Coombs no tengan que escribir otro libro sobre la crisis mundial de la educación en 2030.

## Referencias

Colclough C. and Lewin K M, (1990). *Educating All the Children; Strategies for Primary Education in Developing Countries*. WCEFA Conference Paper, UNICEF: New York

Coombs, P. (1968). *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. OUP. Oxford

Coombs, P. (1985). *The World Education Crisis in Education: The View from the Eighties*. OUP: Oxford

Klees S J (2018) #WDR2018 Reality Check #9: A Critical Analysis of the World Bank's World Development Report on Education. [https://worldsofeducation.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/15634/wdr2018-reality-check-9-a-critical-analysis-of-the-world-bank's-world-development-report-on-education-by-steven-j-klees](https://worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/15634/wdr2018-reality-check-9-a-critical-analysis-of-the-world-bank's-world-development-report-on-education-by-steven-j-klees)

Lewin, K M. (2017). *The Educational Challenges of Transition; Key Issues Towards 2030*. Global Partnership for Education: Washington DC <http://www.globalpartnership.org/content/educational-challenges-transition-key-issues-2030>



**Pr. Keith Lewin** is a British Professor of International education and Development at the University of Sussex and Director of the Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity



## 5. Digamos no a los experimentos con ánimo de lucro en la educación: apoyemos la educación pública

Juliet Wajega



El Informe sobre Desarrollo Mundial (ODM) de 2018, titulado Aprender a hacer realidad la promesa de la educación, indica claramente que «**no existen pruebas sólidas** de que las escuelas privadas ofrezcan mejores resultados en cuanto a aprendizaje que las públicas» (p. 176). Además, señala numerosos riesgos vinculados a las escuelas privadas como: exclusión de los desfavorecidos, segregación social, explotación familiar y debilitamiento de la educación pública. No obstante, mientras tanto, el Grupo del Banco Mundial invierte en Bridge International Academies (Bridge), un negocio educativo con ánimo de lucro, a través de su rama privada, la Corporación Financiera Internacional (CFI).

Bridge ofrece una educación privada denominada «de bajo coste» para niños de África y Asia. La empresa, con sede en Estados Unidos, lleva funcionando en Uganda, donde cuenta actualmente con 63 escuelas, desde 2015. Un estudio sobre educación de la Internacional de la Educación titulado “Schooling the Poor. Profitably, the innovations & deprivations of Bridge International Academies in Uganda” (Riep y Machacek, 2016), revela el bajo nivel de calidad de la educación que proporciona Bridge en dichos centros: instalaciones inadecuadas con higiene escasa que ponen en peligro a los niños; docentes cuyo método de «enseñanza» consiste en leer un guion de lecciones en un dispositivo electrónico portátil que sigue un programa sin certificación alguna diseñado en Estados Unidos; además, la empresa pone en práctica un modelo empresarial basado en la accesibilidad y la escalabilidad, recortando costes en lugar de centrarse en la

calidad y la equidad. Aunque podría parecer que los precios de Bridge son reducidos, este estudio demuestra que, de hecho, la mayoría de los habitantes de Uganda no pueden permitirse asistir a sus escuelas: cobran entre 129 y 152 dólares estadounidenses al año. Es decir, una familia con unos ingresos medios tendría que dedicar el 50% de estos para que 2 de sus hijos pudieran estudiar en un colegio Bridge. Por otra parte, este trabajo de investigación también refleja que aproximadamente entre el 80 y el 90% de los docentes de escuelas Bridge de Uganda no cuentan con la cualificación adecuada y cobran 40-60 dólares estadounidenses al mes. Esta situación debilita la agenda para un trabajo decente.

Cuando el Sindicato Nacional de Docentes de Uganda (UNATU) presentó este estudio de investigación en octubre de 2016 con motivo del Día Mundial de los Docentes, estaban presentes una amplia variedad de partes implicadas. Padres, líderes locales, sociedad civil, políticos (incluidos miembros del Parlamento, ministros y el propio Presidente), educadores, comunidad jurídica y medios de comunicación se reunieron y alzaron la voz juntos contra un proveedor educativo que estaba dañando la soberanía nacional y poniendo en peligro el futuro de los niños. Los distintos participantes han seguido pronunciándose sobre Bridge a través de diversos canales de comunicación.

El 8 de agosto de 2016, el parlamento de Uganda ordenó el cierre de los colegios Bridge, ya que no cumplían con los Estándares mínimos y requisitos básicos de Uganda (según lo recogido en la Ley de Educación de Uganda de 2008). Bridge recurrió sin



éxito esta sentencia. El 4 de noviembre de 2016, el Tribunal Superior de Uganda ordenó el cierre de los colegios. En una nota de prensa del 6 de febrero de 2018, el Secretario Permanente del Gobierno de Uganda reiteró que estos centros escolares no contaban con autorización para operar. Con respecto a este asunto, en un artículo de New Vision publicado el 15 de febrero de 2018, la primera dama y Ministra de Educación y Deporte, Janet K. Museveni, condenó la negativa de Bridge a cerrar las escuelas hasta que se hayan cumplido unos estándares mínimos. A pesar de ello, varios centros Bridge siguen funcionando ilegalmente en un desafío a la legislación de Uganda.

Durante una sesión plenaria del Foro de política de la sociedad civil del Banco Mundial en octubre de 2017, se manifestó la preocupación por el impacto de Bridge en Uganda. La respuesta del Director Ejecutivo de la CFI, Philippe Le Houerou, fue reveladora. Afirmó (textualmente): «Si no experimentas, no aprendes. El Banco está pendiente de los resultados y aumentará el plan si estos son positivos».

Todos los niños, ya provengan de un país pobre de África o de cualquier otro lugar, merecen una educación de calidad. Pero al financiar las denominadas «innovaciones» de Bridge, la CFI está apoyando a la empresa para que trate a los niños de Uganda como un «experimento», de hecho, uno que favorece la generación de beneficios sobre la provisión de una educación de calidad equitativa.

Para fomentar el derecho de todos los niños a la educación, el Banco debe aprender de sus errores del pasado así como de las evidencias de los riesgos que implica un sistema educativo privado que se citan en el ODM. Un compromiso con la equidad según se expone en el ODM debería, por definición, serlo con la educación pública, pues es esta la que está al servicio de los más desfavorecidos. Para garantizar que nadie sea ignorado y que la promesa de la educación se materialice, el Grupo del Banco Mundial tiene que deshacerse de los experimentos educativos con ánimo de lucro y centrarse en su lugar en financiar la educación pública.

Según la denominada Comisión para la Educación (2016), para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible de una educación de calidad para todos (ODS4), el gasto global en educación debe aumentar anualmente de 1,2 billones de dólares al año a 3 billones de dólares en 2030. Aunque será necesario un aumento en la ayuda internacional destinada a la educación, la mayor parte de esta cifra provendrá de financiación nacional, pues todos los gobiernos deben dedicar al menos un 4-6 % de su PIB o un 15-20 % de su presupuesto nacional a la educación (véase el Marco de Acción de la UNESCO). Los gobiernos también deben comprometerse a aumentar la financiación pública de la educación a través de la lucha contra la evasión fiscal. En África, más de 50.000 millones de dólares (unos 33.000 millones de libras esterlinas) que podrían haberse utilizado para permitir el acceso a la educación de los niños que carecen de ella se pierden por culpa de la evasión fiscal.

Todos debemos alzar la voz contra la baja calidad en escuelas con ánimo de lucro y a favor de sistemas educativos públicos sólidos. Ahora es el momento de que todos los que estamos comprometidos con la Agenda de Educación 2030 actuemos.

## Referencias

Education Commission (2016). *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Riep, C & Machacek, M. (2016). *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Brussels: Education International. Available at: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/DOC\\_Final\\_28sept.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/DOC_Final_28sept.pdf)



**Juliet Wajega** es Secretaria General Adjunta del Sindicato Nacional de Docentes de Uganda (UNATU), uno de los sindicatos más grandes y destacados de África con más de 160.000 docentes entre sus afiliados. Es una defensora de la educación pública de calidad muy influyente y ha liderado numerosas campañas, entre ellas, en favor del bienestar de los docentes, la educación de las niñas y el liderazgo de las docentes. Ejerce de representante de la profesión docente en la junta de la Alianza Global para la Educación (GPE).





## 6. Educación de la primera infancia, pobreza y privatización: ¿por qué la EPI es tan importante pero carece de fondos suficientes en la política del Banco Mundial?

Carol Anne Spreen



El aprendizaje no empieza cuando el niño ingresa en la escuela. Es bien sabido que desde el nacimiento hasta la edad de cinco años el cerebro se desarrolla de manera más rápida que en cualquier otra etapa de la vida, y que es también más sensible a las influencias del entorno exterior (como por ejemplo la estimulación cognitiva, el desarrollo del lenguaje, el cuidado, la imaginación, pero también a las influencias negativas como el hambre y la violencia). Los niños criados en hogares sumidos en una prolongada situación de pobreza, los huérfanos y los que tienen un acceso limitado a los recursos y servicios, comienzan su escolarización formal muy a la zaga de sus compañeros. Las oportunidades saludables, estables y enriquecedoras de la primera fase del desarrollo afectan el posterior desarrollo cognitivo, social y emocional; y cuantas más oportunidades tienen los niños, más probabilidades tienen de desarrollarse bien.

Una parte considerable del Informe sobre el Desarrollo Mundial está dedicada a las importantes relaciones que existen entre el desarrollo infantil, la neurociencia y los problemas de pobreza (véanse por ejemplo los Spotlight 1 y 2), y por lo general concuerda con los actuales estudios y opiniones sobre el bienestar infantil y la creación de oportunidades de aprendizaje a una temprana edad. No obstante, la lógica subyacente del enfoque del Banco Mundial con relación al aprendizaje puede percibirse en el constante recurso que se hace en el Informe a la retórica de mercado (por ejemplo, la educación

como una inversión, “el déficit de pobreza”, “las competencias generan competencias” y el aspirar a “trayectorias de enseñanza superior”).

Al aferrarse a la idea de que la educación (incluso la EPI) debería consistir principalmente en mejorar las pruebas y la rendición de cuentas, el Informe desaprovecha la oportunidad de elaborar un enfoque más global del aprendizaje y el pensamiento sobre el desarrollo humano a lo largo de la vida de una persona. Dar más prioridad a la inversión en medidas de pruebas y rendición de cuentas que a la EPI o a la reducción de la pobreza, es como “empezar la casa por el tejado”. La importancia de la EPI no tiene que ver solo con mejorar los resultados del aprendizaje sino con su potencial a largo plazo para ayudarnos a prosperar como seres humanos.

Por otra parte, las críticas apuntan a que el Informe parece evitar en gran medida la cuestión de la ayuda estatal y la prestación de servicios educativos, en particular para los sectores carentes de suficientes recursos y en su mayoría privados, como la EPI. A pesar del reconocimiento generalizado en cuanto a su importancia, el Informe no indica si, ni cómo, debería financiarse la EPI. El exhaustivo debate sobre los beneficios de la EPI, en especial para los niños procedentes de comunidades pobres, concluye sin ninguna recomendación política sobre la financiación o la creación de programas universales de EPI.



## Incapacidad del Banco Mundial para promover la financiación, el apoyo y la expansión estatal de este sector fundamental

A pesar de reconocer la importancia de la EPI, el Banco Mundial ha promovido sistemáticamente unas políticas de privatización que socavan la equidad y omiten velar por que los gobiernos proporcionen a los más pobres unos servicios tan importantes y necesarios (como la EPI).

El Banco Mundial es un actor, un asociado, un emprendedor y un vector cada vez más influyente, pero no responsable, de procesos relacionados con un creciente mercado de servicios de educación privada. Así pues, en la India, por ejemplo, el Banco Mundial brinda un firme apoyo a los centros de educación de la primera infancia gestionados de manera privada, a pesar de la abrumadora evidencia de que estas escuelas despojan de estudiantes y recursos a unos sistemas públicos que podrían fortalecerse, de que añaden obstáculos adicionales para las niñas y las familias pobres, y de que obtienen sus beneficios economizando (pagando, por ejemplo, salarios muy bajos a los docentes) a expensas del bienestar de los estudiantes.

De igual forma, cada vez hay más pruebas de que otras manifestaciones de la privatización que apoya el Banco Mundial, como por ejemplo las asociaciones público-privadas, las becas y los sistemas de bonos, exacerban con frecuencia las desigualdades en lugar de reducirlas –cuando la reducción de las desigualdades debería ser una de las prioridades del Banco Mundial–.

A principios de 2000 el Banco Mundial (entre otras organizaciones) empezó hacer publicidad de las “escuelas privadas para los pobres” como

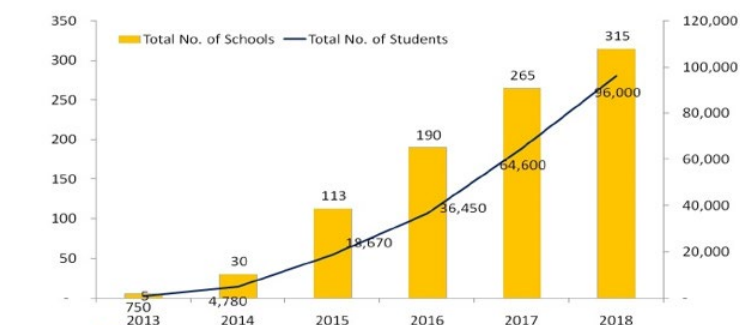
el remedio para las escuelas estatales de mala calidad. Los motivos y objetivos de esta industria enormemente rentable están bien contrastados en otros informes (véase por ejemplo la edición especial de “Mundo de la Educación” sobre la privatización), pero la EPI con ánimo de lucro es un sector en rápido crecimiento. Como exponemos en nuestro estudio “Profiting from the Poor” (Sacando provecho de los pobres), se trata de un sector que no está regulado –las guarderías no tienen que cumplir criterios rigurosos ni normas estatales en términos de infraestructura adecuada, normas de salud y seguridad, calificaciones de los docentes o salarios–, una situación ideal para la rentabilidad.

Es un sector que cuenta además con un gran potencial de crecimiento; el mercado de la educación preescolar de la India podría estar al servicio de cerca de 800 millones de niños y niñas. El gráfico a continuación muestra una estimación de las matrículas y la “adaptabilidad” de una de estas cadenas de empresas de guarderías de pago.

## El Banco Mundial debería promover la educación de la primera infancia como un derecho, pero también una buena inversión pública

Las intervenciones del Estado en la EPI son absolutamente necesarias para nivelar el terreno –no solo en términos de proporcionar una EPI para todos, sino mediante un programa efectivo de comidas escolares, vínculos con programas de salud comunitarios, y la introducción de subsidios en otros servicios (como el transporte). El acceso a servicios de EPI de calidad no es solo el cumplimiento de un derecho: invertir en la EPI es una responsabilidad del Gobierno. Esta idea concuerda con los Objetivos de Desarrollo

### Scalability of the Enterprise



an Educational enterprise | Base of the Pyramid | www.sudiksha.in

Source: <https://www.slideshare.net/NaveenKumar95/sudiksha-knowledge-solutions-9675111/10>

Sostenible, puesto que el indicador 4.2.5 de la meta 4.2 mide el número de años de educación preescolar (i) gratuita y (ii) obligatoria garantizada en los marcos legales.

En la mayoría de los países de la OCDE, la financiación del sector público es el principal tipo de inversión en servicios de EPI. En todos los países de la OCDE (excepto en Corea del Sur), la inversión en atención infantil y en servicios preescolares para niños se realiza por medio del sector público, aunque los padres suelen compartir parte de los costes. Sin embargo, a pesar de que la inversión mínima que se considera aceptable para una educación y atención de la primera infancia de calidad es del 1% del PIB, en 2014 los países de renta baja y o de renta media baja solo gastaron en la EPI un 0,08% del PIB. Y en 2014 solo se asignó al desarrollo de la primera infancia un 1% del total de la asistencia internacional para el desarrollo para la educación.

Debido a las limitaciones fiscales, muchos gobiernos del mundo mayoritario todavía dependen principalmente de las familias, de ONG internacionales y locales y del apoyo del sector privado para proporcionar centros de atención infantil y guarderías. Muchos responsables políticos de estos países siguen subestimando la importancia de invertir en los niños antes de la etapa de escolarización obligatoria. En consecuencia, la EPI tiende a carecer de una infraestructura adecuada. Las escuelas son gestionadas por docentes (por lo general mujeres) no cualificados y mal remunerados, que no tienen ningún tipo de formación o titulación. Las instalaciones deficientes y las malas condiciones de trabajo de los educadores de la EPI han sido tema de controversia. Los programas de EPI tampoco suelen estar sujetos a normas nacionales, y la calidad de los programas no suele controlarse. A menos que los presupuestos nacionales y la ayuda de los donantes internacionales para los servicios de la primera

infancia se amplíen considerablemente, y pronto, el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños que empiezan la escuela en la mayor parte del mundo se verá innecesariamente constreñido.

Incluso dándole a la lógica de mercado del Banco Mundial un giro sobre sí misma, se podría argumentar que la financiación estatal de la EPI no es solo un deber sino que es también una buena inversión. Animados por los recientes debates sobre los ODS y la promoción por parte de diversas organizaciones de la sociedad civil, incluso ministros de Finanzas y destacados economistas mundiales clasifican actualmente la EPI como la inversión nacional número uno en términos de rentabilidad.

## Contribuir a la crisis de aprendizaje

En resumidas cuentas, el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 sigue promoviendo ideas y políticas que consideran la educación como un mercado y una inversión –exacerbando aún más la desigualdad y poniendo el deber y la obligación de “hacer realidad la promesa de la educación” directamente a cargo de las familias y los niños, socavando así el derecho a la educación pública y la educación universal de la primera infancia.

El compromiso del Banco Mundial con lo que denomina la agenda de aprendizaje no está al servicio del cumplimiento de los derechos humanos universales si su enfoque sigue centrándose en abordar el aprendizaje y las competencias a través de la demanda del mercado, en lugar de centrarse en las necesidades globales de aprendizaje y desarrollo de los niños. De hecho, al promover iniciativas dirigidas a una inversión reducida en el sector público, el Banco Mundial ha contribuido en gran medida a la crisis de aprendizaje.



**Carol Anne Spreen** es catedrática de Educación Internacional de la Universidad de Nueva York. Su política y la labor de promoción se centran en temas de derechos de educación, reforma escolar y la desigualdad educativa tanto a nivel nacional como internacional. Su investigación es sobre temas de equidad y justicia social a través de la promoción y la enseñanza basada en los derechos en los EE.UU., el sur de África, América Latina y el Caribe. Durante las dos últimas décadas se ha desempeñado como investigador para varios centros de reforma de la educación progresista.



## Referencias

Education Commission (2016). *The Learning Generation: Investing in education for a changing world*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Klees, S. J., Samoff, J., & Stromquist, N. P. (Eds.). (2012). *The World Bank and education: Critiques and alternatives* (Vol. 14). Springer.

Results for Development (2016). *Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources In Low- and Middle Income Countries*. Vol I.

Spreen, CA. and Kamat, S (2017) *Profiting from the Poor: the Emergence of Multinational Edu-Businesses in Hyderabad India*. (Forthcoming in Global Handbook of Education Reform, edited by Ken Saltzman: Wiley Press)

UNESCO (2006) *Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations, Early childhood care and education*. UNESCO: Paris.

Vargas-Baron & Williams, S. (2015). *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Coordinators' Notebook, No 30, 2008. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

# ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe el enlace a través de su red social favorita.





## 7. La Anti Política educativa que financia el Banco Mundial en El Salvador

Israel Montano Osorio



Las recomendaciones en El Informe sobre el Desarrollo Mundial (WDR por sus siglas en inglés) 2018 muestra que el Banco Mundial no ha aprendido de sus errores, y continua dando malos consejos sobre la política educativa. En El Salvador, como en otros países, en lugar de ser una parte de la solución, El Banco es, de muchas maneras, responsable de la supuesta crisis de aprendizaje. El WDR no ofrece nada de análisis del propio rol del Banco Mundial a la hora de imponer una agenda educativa que no responde a las prioridades de los gobiernos nacionales necesidades para garantizar el derecho fundamental a una educación pública, gratuita y de calidad socialmente referenciada, para cada niña y niño. En El Salvador, la políticas del Banco han tenido un fuerte impacto negativo. Este blog explica por qué.

Del año 1991 al año 2018, el Banco Mundial le entregó al El Salvador préstamos por US\$ 331 millones de dólares para financiar reformas educativas. Casi todas esas reformas venían cortadas con tijeras: Establecer un currículo mínimo basado en competencias, evaluar a docentes y a alumnos, distribuir los fondos según el rendimiento y continuar implementando estructuras paralelas de gestión educativa, fuera del control del Ministerio de Educación. El Banco Mundial continúa implementando políticas que debilitan el derecho a la educación y debilitan la capacidad del Estado para garantizarlo. Es decir, el banco financia una Anti-política educativa.

Después de casi dos décadas de guerra, El Salvador firmó los acuerdos de Paz en 1992. La firma de la Paz abría oportunidades para que

las comunidades recuperaran el tejido social, los sectores más excluidos de la población ingresaran a la vida política y para que el Estado se hiciera presente ahí donde, por causa de la guerra, llevaba tantos años ausente, o, mejor dicho, tantos años ejerciendo violencia contra la población. No obstante, lo que se impuso fueron las políticas neoliberales que han hecho mucho daño al país: actualmente el 41% de las familias viven por debajo de la línea de la pobreza y la violencia de las maras (pandillas). El 36% de las niñas, niños y adolescentes del país viven sin su padre o sin su madre o sin ambos. Esto se debe a la migración de los progenitores a EE. UU., a que la violencia de las maras (pandillas) cobró la vida de alguno o bien, al abandono. Es decir, las maestras y los maestros atendemos a una población infantil que no siempre cuenta con un entorno familiar seguro y de protección, en condición de pobreza y con una alta exposición a diferentes formas de violencia.

Para nosotros las maestras y los maestros, un primer gran Golpe que le dio el Banco Mundial a la educación salvadoreña fue el programa EDUCO. El Programa de "Educación con Participación de la Comunidad" (EDUCO) se inició en 1991 y consistía en darle dinero a los papás y las mamás de las comunidades para que se organizaran en las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) y junto con algunos directivos de escuelas conformaran los Consejos Directivos Escolares y se hicieran cargo de la educación en el nivel de primaria. Al finalizar el programa también estaban administrando algunos negocios de educación secundaria.



La excusa para lanzar EDUCO fue que después de la guerra, cualquier proceso que se impulsara desde el gobierno central, tomaría mucho tiempo en ser organizado. Entonces, las ACES y los Consejos Directivos Escolares tuvieron la jerarquía legal para contratar docentes y decidir qué tipo de servicios y materiales se usarían en sus comunidades.

La plata venía - por montones - del Ministerio de Educación (MINED) a las ACES y a los Consejos Directivos. Fueron estos grupos de papás y mamás, que, sin ninguna capacitación técnica ni pedagógica, los responsables directos de los docentes de las zonas rurales. El dinero era manejado de forma poco transparente por algunos actores de la comunidad quienes además decidían sobre el proceso educativo sin ningún criterio pedagógico ni didáctico y las y los docentes tenían que someterse a un sistema de contratación antojadizo, basado en el servilismo y el amiguismo político. Se montaban las escuelas en alguna casa o en algún salón que tuviera la comunidad y nadie las obligaba a invertir en una infraestructura adecuada, con las condiciones necesarias para el deporte y el juego, para laboratorios, para bibliotecas, comedores escolares, nada de esto.

Según el propio Banco Mundial, de los casi US\$ 59 000 000 millones de dólares que se repartieron en las comunidades, el 44% lo financió el Banco, el 51% el gobierno salvadoreño y el 5% USAID y el 0.2% UNICEF. Un total y US\$ 26 000 000 provenían del proyecto de Rehabilitación del Sector Social, que fue un préstamo del Banco Mundial en el año 1991. Ese dinero hubiera servido para mejorar un sistema educativo nacional que garantizara una propuesta pedagógica con mirada de equidad, que realmente aportara a la recuperación del tejido social, que diera una buena formación inicial a docentes y una buena capacitación en servicio. Lo cierto es que esa plata no se usó para fortalecer la educación, se usó para hacer pequeñas mafias en las comunidades.

Para nosotros maestras y maestros, el Banco Mundial, mediante su programa EDUCO, apoyó y financió una anti- política en educación, porque hizo que el Estado y el gobierno no se hicieran responsables de la educación. Eso fue gravísimo porque en ese momento, después de la guerra, el país necesitaba un Estado que se hiciera presente y que empezara a garantizar y a hacer efectivos los derechos negados por tantos años, entre ellos el derecho a la educación.

El Banco aún prefiere la desigualdad en el 2018

Como maestras y maestros nos tienen que preocupar una Reforma educativa que afectará profundamente a nuestra juventud y que está financiando el Banco Mundial mediante el Préstamo llamado "Excelencia e Innovación en Educación Secundaria-Programa EXITO" del año 2005 por un monto de US\$ 85 millones de dólares y el otro es el Proyecto de "Mejora de la Calidad educativa" del año 2011 por un monto de US\$60 millones de dólares. Todo este dinero está impulsando una reforma en la educación secundaria, dirigida a generar dos tipos de educación secundaria: una para muchachas y muchachos que si tendrían mejores oportunidades y otra educación secundaria para jóvenes pobres.

Por un lado, el Banco está financiando el modelo de jornada extendida, para que las y los jóvenes permanezcan más horas en el centro educativo. Este formato tiene sus bemoles, pues no se están creando las condiciones laborales y de infraestructura para que la jornada extendida respete los derechos y necesidades tanto de estudiantes como docentes. Por otro lado, el banco está impulsando el modelo "flexible" de educación semi-distancia y a distancia para adolescentes empobrecidos y de zonas afectadas por el conflicto social. Estos modelos se enfocan en brindar algunas competencias en las asignaturas de lengua, aritmética, ciencias y, en algunas ocasiones, se propone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para apoyar esta modalidad.

Este segundo modelo nos preocupa mucho. Entendemos que El Salvador es un país joven, donde el 55% de la población es menor de 30 años y el 26% de las y los jóvenes de 15 a 24 años no se encuentran estudiando ni trabajando. No obstante, la mirada del Banco de generar un modelo de educación secundaria para "pobres" que la aleja del centro educativo los aísla y les entrega apenas algunas competencias para que puedan insertarse en el mercado laboral.

En un país como El Salvador, afectado por tanta violencia, el centro educativo debe ofrecer un espacio seguro, de contención y de integración y cohesión social. Además de venir al colegio a estudiar matemáticas y español, estos muchachos y muchachas vienen al centro educativo a aprender el valor de la participación, de la democracia, del trabajo colaborativo, de la historia de su país y de su región. El Banco Mundial sigue queriendo imponernos la política educativa sin entender el valor transformador de la educación...o quizás, justamente porque si entiende este valor, es que el banco combate

tanto la educación. Es también por esto, porque en ANDES 21 de junio valoramos la fuerza de transformación y de igualdad que puede generar la educación, es que la vamos a seguir defendiendo como un derecho social, que no puede conformarse desde la mirada de un banco y de su club de consultores y “expertos”.



**Israel Montano Osorio** trabajó como docente universitario por un periodo de 10 años. Ingresó a ANDES 21 DE JUNIO en 1985 y ejerció en reiteradas ocasiones diferentes cargos de dirigencia gremial. Fue Secretario de la Directiva Seccional de San Miguel, Secretario de la Directiva Departamental de San Miguel, Responsable de Organización de la zona Oriental y Referente Nacional en el Equipo de Conducción. Fue miembro Propietario del Tribunal Calificador de la Carrera Docente en el periodo comprendido del 2002 al 2006, Diputado Suplente del FMLN, periodo 2006-2009 y Miembro del Comité Regional de la IEAL, del 2007 al 2014. Es secretario General de ANDES 21 DE JUNIO, desde el año 2007 a la fecha.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.







## 8. Gestión desde la escuela: preguntas e inquietudes

D. Brent Edwards Jr.



Una de las principales vías de acción que se enfatizan en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 del Banco Mundial para mejorar la educación es la gestión desde la escuela (GDE). Esto no es ninguna sorpresa, ya que la GDE ha sido una de las reformas de la gobernanza de la educación preferidas del Banco Mundial desde la década de 1990. De hecho, tal y como señaló Dean Nielsen, antiguo Oficial Superior de Evaluación del propio Grupo de Evaluación Independiente del Banco Mundial, el Banco comenzó a apoyar la GDE en su estrategia sectorial de educación en 1999 sin ofrecer “ninguna evidencia de que [la GDE] cambiara algo en los resultados educativos evaluados” (Nielsen, 2007, pág. 84 del texto original, en inglés). Aunque ha cambiado mucho en los últimos 20 años, una lectura detenida del Informe sobre el desarrollo mundial 2018 plantea preguntas e inquietudes acerca de las características de la GDE tal y como es propuesta por parte del Banco Mundial y sobre la adecuación de la GDE como estrategia para mejorar la calidad de la educación.

La primera pregunta que se presenta gira en torno a definiciones. No parece que el Banco Mundial sea completamente claro o coherente sobre qué quiere decir cuando habla de GDE. En el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 se afirma que “al proporcionar a las escuelas y a las comunidades facultades y recursos para la toma de decisiones, se pueden solucionar dos problemas” (pág. 149 del texto original, en inglés). En primer lugar, la GDE “puede permitir que los docentes respondan con más inmediatez a las necesidades del alumnado” si

confiere a “directores, padres y madres locales una influencia más directa sobre los docentes y otros representantes escolares”, aunque no queda claro quiénes son estos “otros” (pág. 149). En segundo lugar, en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 se señala que “las escuelas y las comunidades pueden contar con mejor información acerca de las necesidades de las escuelas locales, lo cual, sumado al acceso a recursos discrecionales, les permite atender con más celeridad esas necesidades” (pág. 149). A pesar de estas afirmaciones, en el Informe sobre el desarrollo mundial no se define realmente el concepto de GDE más allá del comentario general “proporcionar a las escuelas y las comunidades facultades y recursos para la toma de decisiones”. Esto implica una omisión fundamental, ya que imposibilita que los comentarios o los debates resultantes de la GDE se traduzcan en conocimientos prácticos que sean útiles para una de las principales audiencias del Informe: los encargados de formular políticas en países de ingresos medios y bajos. Aunque la GDE se ha definido anteriormente en publicaciones del Banco Mundial como la participación de alguna combinación de directores, docentes y padres y madres en los consejos escolares con el objeto de llevar a cabo diversas tareas de gestión, la definición imprecisa que se proporciona en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 puede derivar inevitablemente del hecho de que la serie de ejemplos que se mencionan en el Informe no se ajustan a esta definición —un hecho que ratifica la inquietud anterior acerca de qué promueve exactamente el Banco Mundial en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 más allá



de una vaga declaración sobre los beneficios de mejorar las facultades y los recursos para la toma de decisiones cuando se ponen en manos de las escuelas y las comunidades.

En relación con lo anterior, la segunda pregunta que se plantea tiene que ver con los ejemplos elegidos y el modo de interpretarlos. Aunque la GDE (o la gestión escolar, de forma más genérica) es una de las cuatro áreas fundamentales que, según se indica en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018, influyen en el aprendizaje, el Informe solo dedica tres páginas a abordarla (págs. 148-150). A pesar de ocupar un espacio reducido se mencionan numerosos ejemplos. Una consecuencia de abarcar tantos ejemplos en un breve espacio es que el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 sacrifica la precisión y la profundidad. Lo que tenemos son comentarios generales acerca de la vigilancia comunitaria, los programas de becas escolares, la necesidad de dar a padres y madres tiempo para aprender “a participar eficazmente en la gestión escolar” (pág. 149), y la importancia de que los padres y madres y las comunidades sean “capaces de hacer uso de la mayor cantidad de información posible para exigir más responsabilidades a los docentes y las escuelas” (pág. 150). Sin embargo, en ninguno de estos casos queda claro el modo en que estas estrategias deberían funcionar en la práctica. Abandonan al lector a su suerte con las amplias declaraciones teóricas antes mencionadas que el Banco Mundial lleva promoviendo desde la década de 1990 —a saber, que la GDE debería permitir las relaciones de rendición de cuentas, que debería adaptarse más al contexto local y que debería ser más eficaz porque los actores locales saben qué necesitan sus escuelas y pueden actuar “con más celeridad”. Lamentablemente, el Banco Mundial no ha empleado los años transcurridos desde la década de 1990 para llevar a cabo investigaciones que nos ayuden a entender la manera en que la teoría de la GDE se podría llevar a la práctica.

En tercer lugar, en lo que respecta a la interpretación de las pruebas citadas, surge una preocupación adicional. No obstante, antes de nada, ha de otorgarse reconocimiento al Banco Mundial por el hecho de que admite más de una vez que determinados modelos de GDE han tenido resultados dispares o no han conseguido aumentar la participación de padres y madres o el aprendizaje del alumnado. Dicho esto, cualquier persona familiarizada con las publicaciones sobre la GDE advertirá que las dos revisiones sistemáticas realizadas recientemente de la bibliografía sobre GDE se emplearon escasamente o no se utilizaron en absoluto en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 (Carr-Hill et al., 2015;

Westthorp et al., 2014). Esto es preocupante porque estas revisiones no solo enfatizan la dificultad de extraer conclusiones acerca de la eficacia de la GDE (Carr-Hill et al., 2015), sino que también destacan los tipos de circunstancias en las que es probable que la GDE funcione mejor (Westthorp et al., 2014), siendo exactamente esta última la clase de comentario que reforzaría el Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Dado que las revisiones antes mencionadas han obtenido resultados inclusivos, cabe preguntarse por los ejemplos individuales que se destacan en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018. La inquietud acerca de la interpretación sesgada o la divulgación parcial de los detalles de la investigación está más que justificada tratándose del Banco Mundial, ya que esta institución posee antecedentes de conductas de esta índole, en particular en relación con la GDE (Edwards y Loucel, 2017).

Aunque se citan numerosos estudios —más de 25 en las tres páginas sobre GDE—, un ejemplo del Informe basta para afirmar que no podemos estar seguros de ninguna de las interpretaciones que se ofrecen en el mismo acerca de las evidencias sobre la GDE. En el Informe se hace referencia a un programa de México como buen ejemplo de programa de vigilancia que puede incrementar la rendición de cuentas a través de “bucles de retroalimentación entre varias partes interesadas” (pág. 150). Se nos dice que este programa ha tenido éxito porque “no llegó a un grupo únicamente, sino que más bien compartió información expresamente con directores de escuela y docentes, así como con comunidades y padres y madres” (pág. 150). Y eso es todo lo que podemos saber en base al Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Sin embargo, si leemos las pruebas citadas en este ejemplo, ejemplo para el que no se han facilitado nombres ni datos específicos en el Informe, nos enteramos de que las escuelas de México que participaron en el programa subyacente (conocido como el Programa de Atención Específica para la Mejora del Logro Educativo) optaron por implantar una o más de cuatro estrategias diferentes de mejora de la gestión escolar, siendo la GDE una de las cuatro (de Hoyos, García-Horeno, y Patrinos, 2015). La investigación tampoco facilita ninguna información acerca del número de escuelas que participaron con la GDE, el modo en que funcionó o los motivos por los que deberíamos creer que contribuyó a obtener mejores resultados en las pruebas escolares. Además, en lo que respecta a esta última cuestión, las propias conclusiones del estudio no son claras. En el estudio se emplearon dos enfoques estadísticos diferentes, y en uno de los dos no se determinó ningún efecto considerable de la intervención en la gestión

escolar al compararse escuelas similares en los grupos de tratamiento y de control. Sin embargo, aunque asumiéramos que el programa tuviera algún efecto, seguimos sin saber el peso relativo de la GDE en el mismo. Incluso esta escasa información sobre la investigación subyacente del ejemplo de México transmite dudas en relación con las declaraciones ya de por sí vagas del Informe sobre el desarrollo mundial 2018 en lo que se refiere a la GDE. Deberíamos vacilar a la hora de interpretar literalmente cualquier declaración que el Informe hace sobre la GDE.

Las inquietudes cuarta y quinta se pueden abordar con más brevedad. En lo que se refiere a la primera de ellas, el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 afirma que “todo lo demás [en el sistema educativo] debería consolidar la interacción entre docentes y alumnos” (pág. 145), aunque es difícil ver cómo las funciones de vigilancia y rendición de cuentas que concibe el Informe para la GDE fomentarán esta interacción en lugar de socavarla. Aunque en un capítulo posterior del Informe se indica que el Banco Mundial cree que todos los retos para el aprendizaje se pueden resolver con la combinación adecuada de “incentivos, mecanismos de rendición de cuentas y relaciones de poder” (pág. 172), no hay ningún debate práctico sobre cómo funcionan los mecanismos de la GDE en la práctica, en qué contextos, con qué condiciones, etc., ni sobre la manera en que estos mecanismos consolidarán o no la interacción entre docentes y alumnos (por no mencionar que el significado de “interacción entre docentes y alumnos” no se ha definido y parece ser únicamente un eufemismo de la facultad de los docentes de elevar los resultados de las pruebas escolares). Dicho de otra manera, el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 carece de un debate significativo sobre la implantación de la GDE, una curiosa omisión dada la importancia que da este informe a una perspectiva sistémica en relación con las reformas educativas.

En lo que se refiere a la quinta inquietud, destaca que no se aborde la cuestión de la equidad.

Intuitivamente, el tema de la equidad es una preocupación para la GDE porque la facultad de las escuelas y las comunidades de implantarla (o no) depende de su capacidad. Aunque el Banco Mundial menciona la importancia de la capacidad para el éxito de la GDE, no expresa ninguna preocupación por la posibilidad de que la GDE agrave la inequidad en las comunidades debido a los niveles de capacidad o capital social ya existentes y a la facultad diferencial de las escuelas y las comunidades para sacar provecho de (o que alguien más sufra a causa de) los acuerdos de la GDE. Por extensión, no se hacen comentarios acerca del hecho de que abordar estas diferencias de capacidad requeriría mucho más apoyo y recursos por parte del gobierno y/o agentes internacionales. Obviamente, esta no es una perspectiva generalizada entre los especialistas en política del Banco Mundial, ya que no se ajusta a la visión preferida de considerar la GDE como más eficaz.

Los comentarios anteriores no pretenden indicar que la GDE sea en general un tipo de reforma indeseable. En lugar de eso y a modo de conclusión, el mensaje que aquí se ofrece es que aquellas personas interesadas en la GDE deberían cambiar su forma de pensar con respecto a este enfoque de la gestión escolar. Aquí se argumenta que debemos contemplar el capital social comunitario de forma más amplia, es decir, que deberíamos ir más allá de los acotados programas de GDE para examinar igualmente los procesos, las políticas, las condiciones y las estrategias que puedan potenciar el fortalecimiento de las capacidades, el empoderamiento y el bienestar de las comunidades y el capital social comunitario de forma más general. Al hacerlo, es probable que la participación comunitaria en la GDE tenga una implantación más exitosa, sea más significativa en sí misma y produzca unos resultados más notables. En vista de la caracterización de la GDE que figura en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018, alentamos al Banco Mundial y a otros organismos de ayuda a que cambien su forma de pensar y a que aborden las cuestiones que se han destacado más arriba.



**D. Brent Edwards Jr.** es profesor adjunto de Teoría y Metodología del Estudio de la Educación en la Universidad de Hawái. Anteriormente, ha trabajado con la Universidad Drexel como profesor adjunto de Administración de la Educación y Educación Internacional, en Filadelfia, EE. UU. Su trabajo se centra en a) la gobernanza mundial de los sistemas educativos y b) política educativa, política y economía política, con un especial énfasis en los países de ingresos bajos. En estas dos líneas de investigación, Edwards se ha concentrado en investigar el aumento de políticas mundiales en materia de educación y la influencia de las organizaciones internacionales, así como las tendencias relacionadas con la privatización de la educación (p. ej., escuelas subvencionadas o escuelas privadas poco onerosas), la descentralización y la participación de la comunidad.



## Referencias

Carr-Hill, R., Rolleston, C., Phereli, T., & Schendel, R. (2015). *The effects of school-based decision making on educational outcomes in low and middle income contexts: A systematic review*, 3ie Grantee Final Review. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie). Retrieved from: [http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/61233\\_dfid-funded-decentralisation-review.pdf](http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/61233_dfid-funded-decentralisation-review.pdf)

de Hoyos, R., Garcia-Moreno, V., & Patrinos, H. (2015). *The impact of accountability intervention with diagnostic feedback: Evidence from Mexico*. Policy Research Working Paper 7393. World Bank. Available at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/297561468188928817/The-impact-of-an-accountability-intervention-with-diagnostic-feedback-evidence-from-Mexico>

Edwards Jr., D. B. & Loucel, C. (2016). The EDUCO Program, impact evaluations, and the political economy of global education reform. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (49), 1-50, 2016. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2019>

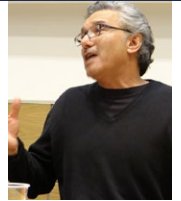
Nielsen, H. D. (2007). Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank'. *Prospects*, 37, 81-93. <http://gsdrc.org/document-library/empowering-communities-for-improved-educational-outcomes-some-evaluation-findings-from-the-world-bank/>

Westhorp, G., Walker, D.W., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., & Brice, G. (2014). *Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low-and middle-income countries: A realist review*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Available online at: <http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/SystematicReviews/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf>



## 9. Los informes del Banco Mundial y sus prácticas – ¿Una hipocresía organizada?

Salim Vally



Este blog sostiene que las incoherencias del Banco Mundial que son vistas como ejemplos de ‘hipocresía organizada’ y ‘falsedad’ no son nuevas ni se limitan al ámbito de la educación. Posteriormente al IDM, el Banco Mundial ha publicado otro informe importante, *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future* [La riqueza cambiante de las naciones 2018: Creación de un futuro sostenible]. Comento brevemente este último informe, aunque también quiero recordar a los compañeros el impacto devastador que tienen el BM y otras instituciones de Bretton Woods sobre las naciones más pobres – unas prácticas que subsisten hoy en día.

Los compañeros ya han aportado sus comentarios en blogs anteriores (como [aquí](#), [aquí](#) y [aquí](#)) relativos a la ‘hipocresía organizada’ del IDM. Algunas de las críticas –incluso cuando admiten las partes acertadas del IDM– hacen referencia a las contradicciones entre el diagnóstico manifiesto de lo que el BM denomina la ‘crisis del aprendizaje’ y las prácticas del Banco, especialmente las actividades de su Corporación Financiera Internacional (CFI) que contribuyen al agravamiento de la ‘crisis del aprendizaje’.

*The Changing Wealth of Nations* [La riqueza cambiante de las naciones] del Banco Mundial da cuenta de la riqueza nacional de 141 países durante 20 años, desde 1995 hasta 2014. Es significativo que el informe introduce una nueva medida, el ‘Ahorro neto ajustado’, que incluye la disminución de los recursos naturales no renovables, la contaminación del aire, así como el trabajo femenino no remunerado y el trabajo

comunitario, que están ausentes de las medidas tradicionales de riqueza como la RNB y el PIB. El informe ofrece nuevas pruebas del saqueo que sufren los países ricos en recursos, la mayoría de ellos de África, por parte de los intereses extranjeros creados. No obstante, las prácticas del BM siguen estando orientadas a hacer cumplir el reembolso de los préstamos y a la repatriación de los beneficios de las empresas transnacionales, y refuerzan el saqueo a través de la extracción desenfrenada de minerales, petróleo y gas. Estos países ricos en recursos se enfrentan a una ‘maldición de los recursos’ –a pesar del aumento de la extracción de sus riquezas naturales, se vuelven cada vez más pobres. Para D. Amari Jackson, esta ‘maldición’ se ve en gran medida facilitada por el propio Banco Mundial (Jackson, 2018). Frédéric Mousseau, director de políticas del [Instituto Oakland](#), afirma que “en su habitual esquizofrenia, el Banco reclama una mejor gobernanza y unas instituciones más sólidas al mismo tiempo que promueve unas políticas favorables a las empresas que permitirían el florecimiento del sector privado” y pregunta “¿Cómo pueden los países de rentas bajas crear unas instituciones más fuertes si son presionadas por el Banco Mundial para desregular, bajar los impuestos y de ese modo reducir los recursos disponibles para la intervención pública en sus economías?” (Ibíd). Por otra parte, [Inclusive Development International](#) junto a otros muestra cómo la CFI financió algunas de las más famosas expropiaciones de tierras de África (Roasa, 2017) y [Oxfam ha mostrado](#) cómo 51 de las 68 empresas a las que la CFI presta dinero para financiar inversiones en el África Subsahariana utilizan los



paraísos fiscales para evitar pagar impuestos por sus 'inversiones'.

Ambos informes del BM ignoran la destrucción provocada por las Políticas de Ajuste Estructural (PAE) de la década de los ochenta, el apoyo a los regímenes autoritarios y el sustento dado al régimen sudafricano del apartheid. Al referirse a los efectos devastadores de estas políticas, el informe del Secretario General de la ONU concluyó en 1988, "Los grupos más vulnerables de la población, en particular las mujeres, los jóvenes, los discapacitados y los ancianos, se han visto gravemente y adversamente afectados" (Danaher, 1994). Las consecuencias de las políticas del BM y del FMI siguen haciendo estragos en muchos países hoy en día.

El gobierno sudafricano, bajo la tutela de asesores y consultores del BM y el FMI, adoptó en 1996 una política macroeconómica neoliberal que ha seguido generando una desigualdad masiva en todos los sectores de la sociedad, entre ellos la educación. He mostrado en otra parte (Vally, 2018) que mientras el IDM ve con malos ojos la prestación privada de la educación, la CFI apoya agresivamente la denominada "escolarización a bajo coste" privada en Sudáfrica que exacerba la desigualdad. La CFI participó en el desarrollo del Curro group (el mayor grupo de escuelas con fines lucrativos en Sudáfrica) y su expansión (Banco Mundial, 2012).

Más recientemente, el BM promovió políticas ecológicamente destructivas, como las relativas a las centrales eléctricas de carbón, las inversiones en compañías involucradas en prácticas corruptas y la financiación con \$200 millones de la empresa minera Lonmin Platinum de Marikana antes de la 'masacre de Marikana' de 34 mineros, que se habían declarado en huelga en 2012 (Bond, 2014). Dos semanas después de la masacre, el presidente del Banco Mundial, Jim Yong Kim, visitó Sudáfrica, pero evitó pasar por Marikana y descuidó "verificar su inversión en Lonmin, Marikana, y en su lugar brindó un apoyo de gran resonancia al acuerdo de la CFI con una pequeña empresa de impresión/publicación de correo basura que estaba prosperando en las licitaciones públicas" (Ibíd).

Los PAE y el apoyo a regímenes autoritarios por parte del FMI y el BM no han terminado. [Mahinour el-Badrawi y Allison Corkery explican](#) cómo un préstamo reciente del FMI/BM de \$15 mil millones al régimen militar de Egipto "fomenta las clásicas políticas basadas en la austeridad... que agravarán la pobreza y la desigualdad a gran escala". Esta relación proporciona auxilio a un régimen que

ha encarcelado en condiciones espantosas a 60 000 personas, según algunas estimaciones, entre las que se incluye un importante número de educadores.

Quizás la investidura de Jim Yong Kim, percibido en gran medida como un intelectual crítico y que había desempeñado un importante papel anteriormente en el tratamiento del Sida, dio a la deteriorada imagen del BM una nueva credibilidad. Un reciente y llamativo artículo del New York Times titulado: *The World Bank Is Remaking Itself as a Creature of Wall Street* [El Banco Mundial se está rehaciendo a sí mismo como una criatura de Wall Street] (Thomas, 2018) es revelador acerca de la estrategia de Kim destinada a conseguir el apoyo del capital privado y de la administración Trump. El artículo está embellecido por la labor llevada a cabo anteriormente por Kim en los barrios pobres de Haití, la influencia que ha tenido en él la teología de la liberación y Chomsky, cómo "Devoró a Marx cuando era joven" y recientemente envió a Macron una copia de *Orientalismo* de Said, pero también relata cómo juega al golf con Michael Bloomberg y se relaciona con multimillonarios como Leon Black y David Rubinstein. Leemos cómo,

"La misión del Sr. Kim es revitalizar el Banco Mundial aumentando su poder de fuego y venciendo a los Estados Unidos ... [E]stá presionando a los inversores privados ... para recaudar billones de dólares para proyectos en Indonesia, Zambia, India y otros lugares. Su discurso: pueden cosechar grandes beneficios poniendo su dinero a trabajar junto con el Banco Mundial".

El artículo también hace referencia a su trabajo con Ivanka Trump y a su presentación del BM a Trump "como una herramienta para mejorar la política 'América primero' de la administración". Las iniciativas del presidente del BM llegaron al mismo tiempo que la administración Trump anunció que estaba reteniendo \$65 millones de un paquete de ayuda de \$125 millones destinado a la Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en Oriente Medio (UNRWA). Las escuelas administradas por esta última son alabadas en el IDM. Por consiguiente, concluí mi intervención al posterior debate moderado del IDM para la revista *Comparative Education Review* de la siguiente manera:

Un compañero planteó la siguiente pregunta: "¿El IDM es, con algunas de sus afirmaciones progresistas, simplemente una atracción secundaria, un obsequio para los intelectuales

de dentro y fuera de las filas [del BM]?”. Me inclino a estar de acuerdo con Steven Klees (2017), quien nos exhorta a cuestionar la legitimidad del BM y el FMI como unas “instituciones no democráticas, tecnocráticas y neoliberales que no encajan en las necesidades del mundo de hoy”.

En otras palabras, rechácenlo, no traten de arreglarlo y no se dejen engañar por la estrategia del Banco Mundial y de Kim – una variación del ‘discurso de izquierdas, acciones de derecha’. Deberíamos más bien dedicar nuestros recursos intelectuales a apoyar a las organizaciones de base que tienen que lidiar con las prácticas rapaces del BM, el FMI y las élites que apoyan.

## Referencias:

Bond, P, (2014), ‘Marikana’s Meaning for Crisis Management: An Instance of South Africa’s Resource Curse in Ulrike Schuerkens (ed), *Global Management, Local Resistances - Theoretical Discussion and Empirical Case Studies*, New York: Routledge.

Danaher, K, (1994), *50 years is enough – the case against the World Bank and the International Monetary Fund*, Boston: South End Press, p 3.

el-Badrawi, M., & Corkery, A. (2017). *Egypt’s new IMF deal comes with a huge price tag for human rights*. 9<sup>th</sup> February 2017. Bretton Woods Project. <http://www.brettonwoodsproject.org/2017/02/egypts-new-imf-deal-comes-huge-price-tag-human-rights/>

Jackson, D. A, (2018), ‘The Elephant in the Room’: New World Bank Report Only Confirms Its Complicity In Sucking Resource-Rich African Nations Dry, *Atlantic Black Star*, February 16, 2018.

Klees, S. (2017). *A Critical analysis of the World Bank’s World Development Report on education*. Breton Woods Project: Critical Voices on the World Bank and IMF.

Lange, G., Wodon Q. & Carey, K (ed). *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*. World Bank Group. Washington.

Oxfam. 2016. *The IFC and Tax Havens: the need to support more responsible corporate tax behaviour*. Oxfam Briefing Note. 11th April 2016  
[https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file\\_attachments/ifcandtaxhavensen.pdf](https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/ifcandtaxhavensen.pdf)

Roasa, D, (2017), *Unjust Enrichment: How the IFC Profits from Land Grabbing in Africa - Outsourcing Development: Lifting the Veil on the World Bank Group’s Lending Through Financial Intermediaries*. Published by Inclusive Development International, Accountability Counsel, Bank Information Center, The Oakland Institute and Urgewald.

Thomas, L. (2018, 25 January). The World Bank is remaking itself as a creature of Wall Street. *New York Times*.

Vally, S (forthcoming 2018) ‘The Privatisation of Schooling in South Africa’, in Kenneth Saltman and Alex Means (eds), *Handbook of Global Educational Reform*, Wiley-Blackwell.

World Bank Group, (2012), Africa Constituency, FY10 Annual Report, Annex 4, Projects approved for constituency countries, p. 64.



**Salim Vally** es director del Centro para los Derechos a la Educación y Transformación, profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de Johannesburgo y profesor visitante en la Universidad Metropolitana Nelson Mandela. Sus libros más recientes son: *Reflections on Knowledge, Learning and Social Movements: History’s Schools* [Reflexiones sobre el conocimiento, el aprendizaje y los movimientos sociales: las escuelas de la historia] (coeditado con Aziz Choudry; Routledge, 2018) y *Education, Economy and Society* [Educación, economía y sociedad] (coeditado con Enver Motala; UNISA Press, 2014).



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.







## 10. ¡No es una crisis del aprendizaje, es una crisis del desarrollo internacional! Una crítica decolonial

Iveta Silova



El Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 (WDR) «Aprender para hacer realidad la promesa de la educación» ha recibido grandes elogios por colocar la educación en lo más alto de la agenda de desarrollo internacional. Sin embargo, a pesar del eco que hace de su compromiso mundial de incrementar el acceso y la calidad de la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el WDR 2018 es un reflejo —y un recordatorio— de los errores históricos en la propia industria del desarrollo internacional.

A pesar de las más de seis décadas de esfuerzos en materia de desarrollo para erradicar la pobreza y la desigualdad a escala mundial mediante prácticas sostenibles, los resultados no son prometedores: la pobreza persiste, la brecha de la desigualdad es mayor, y el deterioro del medio ambiente se está acelerando. ¿Sería mejor para la educación abordar estos retos mundiales o nos encontramos ante la última panacea para los problemas estructurales más profundos de la industria del desarrollo internacional?

Entre el año 2000 y el 2017, el Grupo del Banco Mundial invirtió más de 45 mil millones de dólares en educación. Otros donantes bilaterales y multilaterales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales también han invertido varios miles de millones de dólares más en el desarrollo educativo. Pero, aún así, tal como indica el WDR 2018, el progreso general hacia el ODS 4 — garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos para 2030— sigue siendo muy limitado.

A pesar de que el acceso a la educación ha mejorado, «los resultados del aprendizaje en la enseñanza básica son tan bajos, en tantos

*contextos, que los países en desarrollo se enfrentan a una verdadera crisis del aprendizaje»*(p. 71).

Tomando como base el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la IEA, y otros estudios de evaluación internacionales y regionales a gran escala, el informe advierte que el progreso en el aprendizaje de los estudiantes es demasiado limitado o incluso inexistente en muchos países del mundo:

A pesar de que algunos países están avanzando en este sentido, el progreso suele ser lento. Incluso los países con ingresos medios que intentan alcanzar a los países con mejores resultados, avanzan muy lentamente. Indonesia ha registrado un progreso significativo en PISA en los últimos 10-15 años. Sin embargo, incluso suponiendo que pueda mantener su índice de mejora de 2003-15, no alcanzará la puntuación media de la OCDE en matemáticas hasta dentro de 48 años, y en lectura hasta dentro de 73. Para otros países, la espera podría ser incluso mayor: si tomamos como base las tendencias actuales, a Túnez le podría tomar más de 180 años alcanzar la media de la OCDE en matemáticas y Brasil tardaría más de 260 años en llegar a la media de la OCDE en lectura. Además, estos cálculos se refieren a países donde el aprendizaje ha mejorado. En todos los países que han participado en las distintas rondas de PISA desde 2003, la puntuación media nacional de una ronda a la siguiente ha mostrado una mejora media de cero. (p. 7, con énfasis añadido).



La situación se presenta irremediablemente desalentadora.

Y aunque la prueba de esta «crisis del aprendizaje» debería debatirse seriamente (y se ha hecho), el WDR 2018 apunta sin ser consciente de ello hacia otra crisis más apremiante que requiere una acción urgente: la crisis de la propia industria del desarrollo internacional.

En parte, esta crisis nace de la lógica del colonialismo sobre la que se basa el trabajo colectivo de tantas instituciones financieras internacionales, donantes bilaterales y multilaterales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales. La lógica colonial perpetúa las divisiones del mundo entre países «desarrollados» y países «en desarrollo», refuerza las jerarquías de poder y conocimiento, y toma las «buenas prácticas» de Occidente como soluciones a la «crisis del aprendizaje». Esta lógica colonial, que tan silenciosamente se ha ido reflejando en las páginas del WDR 2018, deja entrever los cimientos de la industria del desarrollo internacional y contradice los verdaderos objetivos que aspira a alcanzar. Veamos algunos ejemplos.

## Perpetuación de las divisiones coloniales del mundo

El marco conceptual del propio informe —anclado en la idea de una «crisis del aprendizaje» en el «mundo en desarrollo»— manifiesta abiertamente el pensamiento dicotómico característico de la lógica del colonialismo. Esta lógica sostiene la división del mundo entre Norte/Sur o entre países desarrollados/en desarrollo en relación con los resultados de aprendizaje, y hace una distinción clara entre los países con ingresos bajos/medios y los países de Occidente. Además, el informe muestra a los países «en desarrollo» como si estuvieran atrapados en un eterno bucle de pobreza, corrupción y atraso, mientras que los países de Occidente se perfilan como ejemplos a seguir. Por ejemplo, el informe menciona de forma explícita cómo varias «restricciones técnicas y políticas pueden bloquear a los países en una situación de aprendizaje y responsabilidad insuficientes y una gran desigualdad» (p. 171). Es más, menciona, sin reparo, algunos ejemplos de Occidente para que los países «en desarrollo» los tomen como ejemplos a seguir, como «el admirable récord de Finlandia en el aprendizaje con equidad» (p. 13), y en algunas ocasiones menciona a los países no occidentales que han adoptado reformas neoliberales, como la reforma de descentralización de Polonia a finales de los años 1990 o el incentivo a los docentes de Chile a mediados de la primera década del

2000, que supuestamente hizo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un detalle interesante (que no sorprendente), es que el informe no dice mucho sobre las políticas educativas y las características de las escuelas de los países no occidentales con altos resultados, como China o Japón. Y, de esta manera, sigue definiendo los contornos de la lógica del colonialismo mediante la geografía «occidental». (Después de todo, Japón fue un poder colonial pero no ha mantenido el mismo nivel de poder que Europa Occidental, Estados Unidos o Australia).

## Refuerzo de las jerarquías de poder y conocimiento

En el apartado «¿Qué está provocando la crisis del aprendizaje?» (p. 78), como era de predecir, el WDR 2018 menciona los problemas relacionados con los conocimientos especializados, los recursos y la implementación a nivel local. Según el WDR 2018, «las escuelas están fallando» porque el personal docente no cuenta con las aptitudes ni la motivación necesarias para enseñar (a veces incluso no acuden a la escuela), y porque el personal directivo no dispone de las aptitudes de gestión y los recursos necesarios (p. 9). Al nombrar las causas más profundas de la «crisis», dice que «los sistemas están fallando» porque los responsables políticos ignoran la existencia de la «crisis del aprendizaje» o son incapaces de gestionar las complejidades técnicas y las fuerzas políticas que «empujan a los sistemas educativos a desviarse del aprendizaje» (p. 12). Sin percatarse de ello, el informe descalifica los esfuerzos locales por participar en la reforma educativa describiendo a los actores de la educación en los contextos nacionales como ignorantes, pasivos, corruptos o simplemente incapaces de participar de forma significativa en la elaboración de políticas educativas y en la práctica escolar. Haciéndose eco del conocido argumento de la obra *Orientalismo* de Edward Said, refuerza el poder de los «expertos» de Occidente, dispuestos a ofrecer asistencia técnica (y a aprovecharse de ella), a la vez que facilita la difusión de «buenas prácticas» en el vasto abanico de países «en desarrollo».

## Redefiniendo las «buenas prácticas» occidentales como soluciones

Sin duda, la retórica del desarrollo internacional es cada vez más hábil. El WDR 2018 ya no vende las «buenas prácticas» occidentales a los países con resultados bajos, sino que incluye una especie de descargo de responsabilidad sobre la

necesidad de transferir de forma más cuidadosa las «buenas prácticas» y sobre los riesgos que se corren al tomar prestados elementos de sistemas de otros países. Haciendo referencia al «turismo PISA» en Finlandia, el informe advierte que «los sistemas con resultados bajos que importan la autonomía docente de Finlandia a sus propios contextos podrían decepcionarse: si el personal docente no está bien formado, está desmotivado y mal gestionado, proporcionarle más autonomía seguramente empeorará la situación» (p. 13). A pesar de que sugiere que «las soluciones locales específicas para cada contexto son importantes» (p. 13), el informe describe tres respuestas políticas «para cumplir la promesa educativa»: evaluar el aprendizaje, preferiblemente con la ayuda de sistemas de medición internacionales como la evaluación PISA de la OCDE; actuar sobre la base de pruebas, especialmente «pruebas científicas» de evaluaciones de impacto o pruebas con control aleatorio; y organizar a los actores de modo que la política no «mine los programas bien diseñados» que ofrece Occidente (p. 23). A pesar de este descargo de responsabilidad, volvemos claramente al punto cero: el WDR 2018 incentiva el uso de herramientas de medición occidentales para diagnosticar problemas y, por tanto, allana el camino a las soluciones inspiradas en Occidente, a la vez que realiza un control estricto de cualquier interferencia local, ya sea humana, económica o política.

Por tanto, si hacemos una lectura decolonial del WDR 2018, observaremos los problemas estructurales que entrafia la industria del desarrollo internacional. Las intervenciones basadas en una lógica colonial —y unos principios injustos— nunca ayudarán a cumplir la «promesa educativa», a pesar del optimismo del WDR 2018 y las buenas intenciones de muchos donantes. En lugar de culpar al personal docente, a las escuelas y a las comunidades locales por minar

los «programas bien diseñados», debemos volver a evaluar honestamente los principios del compromiso con el desarrollo internacional y reconocer el uso de una lógica profundamente colonial que sigue perpetuando las desigualdades internacionales. Debemos responsabilizar a la industria del desarrollo internacional del fracaso de su propio trabajo.

Es hora de redefinir el problema de la «crisis del aprendizaje» de forma más general para que incluya también a la propia industria del desarrollo internacional. Con ello, veremos claramente que la «crisis» de la que hablamos no es la crisis de «los países en desarrollo», sino más bien la crisis de la industria del desarrollo internacional. Y esta crisis requiere intervenciones diferentes y mucho más radicales.

## Referencias

Hickel, J. 2017. *The Divide: A Brief Guide to Global Inequality and its Solutions*. UK: Penguin.



**Iveta Silova** es catedrática y directora del *Center for the Advanced Studies in Global Education* del Mary Lou Fulton Teachers College en la Universidad ASU. Obtuvo el título de doctora en educación comparativa y sociología política de la *Graduate School of Arts & Sciences* de la Universidad de Columbia en Estados Unidos. Su investigación se centra en el estudio de la globalización y las transformaciones post-socialistas en la educación, sobre todo en el vínculo entre post-colonialismo y post-socialismo tras la Guerra Fría. Desde 2008 coedita, junto a Noah W. Sob, la revista trimestral *European Education: Issues and Studies*.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 11. ¿Por qué se usa “mundial” en el Informe? Una apelación para cambiarlelp a “Informe sobre el desarrollo estadounidense”



Jeremy Rappleye y Hikaru Komatsu

En el Informe sobre el desarrollo mundial 2018 “Hacer realidad la promesa de la educación al servicio del desarrollo” se aporta una perspectiva profunda de la visión del mundo del Banco Mundial, la institución de desarrollo más poderosa del mundo. En lugar de cuestionar de manera crítica las declaraciones explícitas del Banco — como han realizado hasta ahora la mayoría de blogs—, también merece la pena detenernos para escuchar los silencios. Entre los más ensordecedores de ellos está la ausencia de otras perspectivas de aprendizaje.

A continuación figura un sencillo gráfico en el que se muestra el número de menciones de cinco países en el texto principal del Informe (esto excluye el prólogo, las cifras compuestas de varios países y las citas):

País	Número de menciones en el Informe	PISA 2015: matemáticas (puntuaciones)	PISA 2015: ciencias (puntuaciones)	Resolución creativa de problemas (puntuaciones)	Resolución colaborativa de problemas (puntuaciones)
Estados Unidos	64	470	496	508	520
Reino Unido	19	492	509	517	519
Corea	13	524	516	561	538
Japón	2	532	538	552	552
Taiwán	0	542	532	534	527

La profusión de ejemplos extraídos de los EE. UU., aunque ha sido durante mucho tiempo el modus operandi del desarrollo dirigido por occidente, ahora parece extrañamente fuera de lugar en un ámbito de la educación dominado por el programa PISA. Los países enumerados —Corea,

Japón y Taiwán— no solo han liderado de manera constante todas las evaluaciones internacionales en materia de aprendizaje desde la década de 1960 en adelante (FIMS, TIMSS y PISA), sino que estos mismos países han acaparado todas las primeras posiciones en las últimas evaluaciones del aprendizaje de “próxima generación” diseñadas expresamente para capturar las “aptitudes del siglo XXI”: el ejercicio de resolución creativa de problemas de la OCDE (2012) y la resolución colaborativa de problemas (2015). Entre tanto, los EE. UU. (y el Reino Unido) siguen estando bastante por debajo de este promedio. ¿No tendría más sentido examinar el concepto alternativo del aprendizaje y la enseñanza en estos países como guía, en lugar de poner una atención abrumadora sobre los EE. UU.?

Lo que confiere un carácter todavía más flagrante a este silencio convertido en provincianismo es que el Informe empieza ofreciendo explícitamente el éxito de Corea: el prólogo escrito por el Presidente nacional coreano del Banco pide la centralidad de la educación para el desarrollo de Corea. Aunque en ninguna parte del subsiguiente Informe se ahonda en una investigación y un análisis más pormenorizados.

“Los sistemas más eficaces —en lo que respecta al aprendizaje— son aquellos que han reducido la brecha entre la evidencia y la práctica”, se argumenta en el Informe, que continúa: “En relación con la preparación de los estudiantes,



por ejemplo, países de Asia Oriental, como Corea y Singapur, han logrado altos niveles de niños y niñas listos para aprender” (23). Desafortunadamente, la “evidencia” que destaca posteriormente el Informe se limita a aportaciones de “nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones” y “reformas de gobernanza y gestión de las escuelas” (22-23). Tales saltos en la lógica malinterpretan completamente las fuentes de aprendizaje de Asia Oriental (véase Komatsu y Rapplee 2017).

Entre tanto, algunas de las reformas políticas más innovadoras de los EE. UU. y el Reino Unido durante los últimos años son intentos de aprender de la práctica de Asia Oriental. Por ejemplo, las prácticas japonesas de desarrollo del personal docente, denominadas Estudio de clases, se han adoptado de forma generalizada en varios estados de EE. UU. (Florida) y distritos urbanos importantes (Oakland y Chicago). En Inglaterra, hay intentos en curso para adoptar las matemáticas de Shanghai. Evidentemente tales intentos a menudo son muy problemáticos (véase Rapplee y Komatsu 2018). Pero lo que queremos decir con esto es que muchos en los EE. UU. e Inglaterra ya “miran hacia oriente” a fin de conocer la manera de mejorar el aprendizaje. Obras cultas como *The Teaching Gap* (Stevenson y Stigler 1999), que proporcionan información útil acerca de las diferencias esenciales en la enseñanza y el aprendizaje en todo el mundo, han sido éxitos de ventas abrumadores en los EE. UU. Aunque todo esto no se menciona en absoluto en el Informe. Es por tanto difícil en este caso evitar llegar a la conclusión de que el Banco Mundial sigue tratando de ganar la Guerra Fría y sus analistas siguen anclados en la lógica de la teoría de la modernización: los Estados Unidos lideran el mundo.

Las fuentes del concepto de “aprendizaje” del Banco se reducen fundamentalmente a dos solamente: la neurociencia y la experiencia estadounidense. “La neurociencia cognitiva ha evolucionado drásticamente con las imágenes cerebrales”, sugiere el Informe, “lo que revela nuevas aportaciones sobre la manera en que aprenden los niños” (108). La promesa de “soluciones de desarrollo” que surge de alguna manera de las neurociencias descontextualizadas se complementa posteriormente con debates sobre “qué funciona” extraídos de EE. UU. Por ejemplo, consideremos el Cuadro 6.2 donde se pregunta en el Informe: “¿Qué funciona en la formación previa al personal docente?” (133), en cuya respuesta se incorpora un caso de la ciudad de Nueva York. Si tales enfoques del aprendizaje funcionan tan bien, ¿cómo se explica

el rendimiento mediocre de los EE. UU. en las evaluaciones internacionales comparadas de resultados de aprendizaje?

Como describiera Robert Wade (1996) con tanta perspicacia hace más de dos décadas en una obra titulada *Japan, The World Bank, and the Art of Paradigm Maintenance*, el Banco sigue rechazando reconocer otros puntos de vista, y ve la práctica estadounidense como las soluciones universales para todo el mundo. Además, es precisamente Asia Oriental quien representa el caso más “exitoso” de desarrollo y, aun así, creó ampliamente un curso alternativo como el que recomendara el Banco: que abordara las fuerzas del mercado, pusiera gran énfasis sobre el bienestar y la equidad y viera la escolarización como un proyecto principalmente cultural en lugar de económico. Como se destaca en un reciente artículo del *The Atlantic* (2017) titulado *Japan Might Be What Equality in Education Looks Like*, “Japón posee más metas diferentes para sus escuelas que en algún lugar como los Estados Unidos”, lo que da pie a este firme compromiso con la equidad.

Así que nos preguntamos: ¿no es por consiguiente el momento de cambiarle el nombre al “Informe sobre el desarrollo mundial” para llamarlo simplemente el “Informe sobre el desarrollo estadounidense”? El único aspecto que merece la etiqueta “mundial” es el alcance de su ambición, no las ideas que entran en juego para formular el análisis. Un cambio de nombre del Informe en el futuro ayudaría a evitar malentendidos acerca de lo que representa realmente.

Y, por último, no sea que estemos equivocados: no defendemos que los países en desarrollo se copien de Asia Oriental. Coincidimos bastante con la declaración un tanto falta de sinceridad del Informe de que “las intervenciones no se pueden exportar simplemente de un país a otro” (110). También estamos de acuerdo con Silova (2018), que escribe en su blog que la pretendida “crisis del aprendizaje” es realmente una crisis más profunda de reconocimiento de dónde radica la raíz del problema. En base a la investigación sobre escolaridad y nuestra experiencia de primera mano trabajando dentro del Banco (véase Rapplee y Un 2017), también consideramos un fracaso la lamentable historia de las últimas seis décadas del desarrollo dirigido por occidente. Igualmente, nos gustaría presenciar la desmantelación definitiva de todo el artefacto de la Guerra Fría y el colonialismo.

Además, proponemos que un primer paso hacia esta dirección sea que el sector del desarrollo

internacional dirigido por occidente —sobre todo el Banco Mundial centrado en EE. UU.— se exponga por lo que realmente pretende: la difusión de las prácticas estadounidenses como soluciones universales. La diversificación de las posibles fuentes del aprendizaje —sobre todo con la inclusión de ejemplos ajenos a la experiencia occidental— es una manera de que podamos resistir la falacia de las soluciones universales.

## Referencias

Komatsu, H. and Rappleye, J. (2017). Did the shift to computer-based testing in PISA 2015 affect reading scores? A View from East Asia. *Compare* 47(4): 616-623.

Rappleye, J. and Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: a Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education* 12 (4): 398-430.

Rappleye, J. and Un, L. (2018). What drives failed policy at the World Bank? An inside account of new aid modalities to higher education: context, blame, and infallibility. *Comparative Education* (forthcoming) <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2018.1426534>

Silova, I. (2018). It is not the learning crisis, it is the international development crisis! A Decolonial Critique. *Education International* [https://ei-ie.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/15683/wdr2018-reality-check-13-%E2%80%99Cit%E2%80%99s-not-a-learning-crisis-it%E2%80%99s-an-international-development-crisis-a-decolonial-critique%E2%80%9D-by-iveta-silova](https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/15683/wdr2018-reality-check-13-%E2%80%99Cit%E2%80%99s-not-a-learning-crisis-it%E2%80%99s-an-international-development-crisis-a-decolonial-critique%E2%80%9D-by-iveta-silova)

Stigler, JW. and Hiebert, J. (1999 [2009]). *The Teaching Gap*. New York, NY: Free Press.

Wade, R. (1996). Japan, the World Bank, and the art of paradigm maintenance: The East Asian Miracle in political perspective. *New Left View* 217: 3-36.



**Jeremy Rappleye** trabaja en la Universidad de Kioto, en la Escuela Superior de Educación. Su obra más reciente se titula *A New Global Policy Regime Founded on Invalid Statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth* [¿Un nuevo régimen político mundial basado en estadísticas no válidas? Hanushek, Woessmann, PISA y el crecimiento económico] (Komatsu y Rappleye, 2017).



**Hikaru Komatsu** trabaja en la Universidad de Kioto, en la Escuela Superior de Educación. Su obra más reciente se titula *A New Global Policy Regime Founded on Invalid Statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth* [¿Un nuevo régimen político mundial basado en estadísticas no válidas? Hanushek, Woessmann, PISA y el crecimiento económico] (Komatsu y Rappleye, 2017).



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.







## 12. Lo que esconden los resultados de los exámenes; mitos sobre la educación coreana

Hyunsu Hwang



El “Avance” del Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 (WDR) del presidente del Grupo del Banco Mundial, Jim Yong Kim, me sorprendió. Comienza diciendo: “La educación y el aprendizaje elevan las aspiraciones, establecen los valores y, en última instancia, enriquecen la vida. El país donde nació, la República de Corea, es un buen ejemplo de cómo la educación desempeña estas funciones fundamentales (p. xi)”. Estoy de acuerdo con la primera frase. Pero tengo mis reservas sobre la segunda. No estoy seguro de cuándo se marchó de Corea Jim Yong Kim, ni de qué tipo de experiencia escolar tuvo, pero parece que hay una gran diferencia entre su descripción de la educación coreana y la de la mayoría de los coreanos.

¿Es la educación coreana un modelo a seguir? Yo estudié aquí durante 16 años, desde la Primaria hasta la Universidad, y llevo enseñando en Corea desde hace más de veinte años. En todo este tiempo, nunca conocí a nadie, ni profesor ni estudiante, que afirmara que el sistema educativo coreano es de gran calidad y eficiencia. La mayoría de las familias lamenta lo estresante que les resultó, y hoy lo es más aún, porque se ven obligadas a gastar mucho dinero en la educación privada de sus hijos. Sinceramente, la mayoría de la gente de aquí se muestra insatisfecha con la educación. Por eso me incomodó leer los elogios del WDR a la educación coreana. La situación real es diametralmente opuesta a la que describe el Banco Mundial.

La educación en Corea ha recibido a menudo elogios internacionalmente. Se la suele

considerar un exitoso modelo de referencia para otros países. Como menciona Jim Yong Kim en su prólogo, hay quienes incluso dicen que la educación ha sido uno de los principales motores del rápido crecimiento económico coreano. Sin embargo, jamás he leído un trabajo de investigación objetivo que establezca una correlación estrecha entre la educación coreana y su desarrollo económico. Dicho desarrollo económico bien podría ser el resultado de otros factores, como la voluntad de la gente de superar la pobreza y el desarrollo económico impulsado por el Estado.

El elogio internacional a la educación coreana se debe principalmente a los resultados de Corea en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Los estudiantes coreanos ocupan los primeros puestos del ranking. Sin embargo, la educación coreana nada tiene que ver con la educación finlandesa. Si, en última instancia, la educación consiste en “enriquecer vidas”, lo que se imparte en Corea no es educación. Los resultados de los exámenes del PISA no reflejan la calidad de la enseñanza – para ello debemos que mirar qué se oculta detrás de estos resultados.

La característica distintiva de la educación en Corea es la competencia feroz. La carrera hacia las mejores universidades comienza ahora en el jardín de infancia. Las escuelas primarias y secundarias son como un campo de batalla para obtener mejores resultados en los exámenes. Pero no es suficiente con sacar notas altas. Lo importante es que “mi” calificación sea mejor



que la de los demás y supere la puntuación de mis compañeros de clase. La competencia en la escuela es feroz.

En la cúspide de este sistema educativo nuestro que gira en torno a los exámenes, se encuentra el examen nacional para la admisión a la universidad llamado Su-neung. Los estudiantes lo realizan durante ocho horas, en un solo día. Se prohíbe a los aviones sobrevolar la península coreana cuando el alumnado está realizando la prueba de comprensión auditiva de inglés, en el tercer tramo del examen —una muestra de la importancia que tiene este examen—. El resultado determina toda la vida de los estudiantes. El examen es un acontecimiento crucial para los estudiantes y su familia. El resultado del examen determina qué estudiantes pueden acceder a la universidad y qué profesión ejercerá una persona y, posiblemente, incluso con quién se casará. Las universidades coreanas tienen un sistema jerárquico. Aunque los Gobiernos anteriores han intentado aliviar la competencia introduciendo un sistema de ingreso a la universidad más diverso, el Su-neung sigue siendo vital para entender la educación pública en Corea. [Como mencionaba Diane Ravitch en esta serie de blogs](#), poner demasiado énfasis en las puntuaciones de las pruebas “distorsiona el proceso educativo de manera indeseable”, fomentando “copiar, la enseñanza en función de los exámenes y la reducción del tiempo asignado a las asignaturas no sometidas a examen”. Esto es exactamente lo que sucede en las escuelas coreanas.

En Corea, hay un gran número de tutores privados. Las academias privadas de tutoría se llaman hagwon y son cruciales para entender el sistema educativo coreano. Alvin Toffler, uno de los futurólogos más famosos del mundo, las mencionó cuando vino a Corea del Sur:

“Lo más incomprensible de Corea es que su educación está retrocediendo. Los estudiantes coreanos pasan 15 horas en la escuela y en los hagwon y se esfuerzan por aprender conocimientos que no necesitarán en el futuro o para trabajos que ni siquiera existen. Están perdiendo un tiempo muy valioso.”

Dejando a un lado la intención de su comentario, me gustaría destacar esta parte: “Los estudiantes coreanos pasan 15 horas en la escuela”. ¿Es esto cierto? Los horarios diarios de la Primaria pueden ser diferentes a los de Secundaria pero, de media, el estudiante de Secundaria pasa de 13 a 15 horas en la escuela, generalmente hasta las diez de la noche. El almuerzo y la cena se sirven en la escuela. El horario escolar se divide en tres partes: las clases regulares, de 8:30 a.m. a 4 p.m., las clases extraescolares de 4 p.m. a 6 p.m., y

tiempo de estudio individual nocturno, de 7 p.m. a 10 p.m.. Algunos estudiantes de secundaria van a la Hagwon o dan clase con un tutor privado en casa, para estudiar más pasadas las 10p.m.. Normalmente se van a dormir entre la una y las dos de la madrugada. En la escuela, muchos se duermen durante las clases debido a la falta de sueño en casa.

Corea del Sur es notoria por tener la tasa de suicidio más alta y la tasa de fertilidad más baja entre los países de la OCDE. En 2015, la OCDE publicó que Corea del Sur había obtenido la tasa más alta de suicidios entre los países desarrollados por undécimo año consecutivo (OCDE, 2015, pág. 57). El suicidio es también la principal causa de muerte entre los estudiantes. Las principales razones del suicidio estudiantil son el estrés y la fuerte presión por los exámenes y las puntuaciones; los estudiantes suicidas de Secundaria en Corea reportaron que el factor más estresante en sus vidas es la dificultad para elegir carrera universitaria, el bajo rendimiento académico, el enorme volumen de trabajo académico y la falta de descanso (Lee et al. 2010). Además, reportaron como uno de los principales desencadenantes de los intentos de suicidio, los resultados en el examen de ingreso a la universidad.

En cuanto a la baja tasa de natalidad en Corea, es uno de los grandes problemas de la sociedad coreana, que no deja de empeorar. Los diversos indicadores relacionados con la fecundidad muestran que el problema está alcanzando niveles de catástrofe. ¿Por qué no tienen descendencia las parejas coreanas? La mayoría piensa que una de las principales razones de la baja tasa de natalidad es la educación. Todos sabemos lo difícil que es criar aquí a los hijos. Los padres y madres coreanos se entregan a la educación de sus hijos y gastan una gran parte de sus ingresos mensuales en su educación privada. Por eso, muchas parejas jóvenes no quieren tener un bebé.

Bajo los regímenes militares coreanos las escuelas eran meros centros de propaganda. El Gobierno militar dictatorial exigía que los docentes implantaran su ideología; no se les permitía hablar sobre el régimen y la mayoría obedecía los dictados gubernamentales. Sin embargo, el 28 de mayo de 1989, los docentes se unieron para lanzar el primer sindicato de docentes de ámbito nacional y rechazar su papel como marionetas de la dictadura. Crearon el Sindicato Coreano de Docentes y Trabajadores de la Educación (KTU). El gobierno militar ilegalizó de inmediato el KTU. Cientos de miembros fueron arrestados y encarcelados y más de 1.500 fueron

despedidos por haberse afiliado al sindicato y defender a maestros, estudiantes y familias. En 1999, después de diez años de lucha, el KTU fue reconocido como sindicato legal y desde entonces se esfuerza por lograr una educación de calidad para todos en colaboración con la Internacional de la Educación.

Lamentablemente, el Gobierno anterior, presidido por Park Geun-hye, retiró la certificación al KTU el 24 de octubre de 2013, por negarse a modificar sus Estatutos para prohibir la afiliación de trabajadores despedidos y desempleados. Se trata de una violación en toda regla de las normas internacionales del trabajo. La OIT ya había criticado varias veces estas exclusiones e instado al Gobierno a “derogar las disposiciones que prohíben a los trabajadores despedidos y desempleados mantener su afiliación sindical y las que niegan a los no sindicalizados el derecho a presentarse como candidatos a cargos sindicales”. El Comité de Libertad Sindical de la OIT instó, con un tono mucho más enérgico, al Gobierno a “garantizar la legalización del KTU sin demora”. Pero el Gobierno sigue negándose a acatar la decisión de la OIT. La ex presidenta Park Geun-hye fue destituida y despedida por el Tribunal Constitucional por delitos de corrupción graves. Ahora está en prisión y ha salido a la luz pública que la des-certificación del KTU fue una maniobra política de la destituida presidenta y sus aliados en la administración.

El KTU ha hecho grandes esfuerzos en pos de una educación de calidad para todos los estudiantes de Corea. Está luchando contra la educación orientada a la competencia, los salarios basados en méritos, los exámenes estandarizados y el resto de la agenda educativa neoliberal. Antes de su establecimiento en 1989, la escuela era pasto de sobornos. Era muy normal que las familias dieran dinero a los maestros para que estos favorecieran a sus hijos. También era normal que los docentes aceptaran estos sobornos. El KTU enfrentó firmemente esta injusticia en las escuelas. El KTU es el sindicato más poderoso de Corea. En las elecciones nacionales para superintendentes celebradas en 2014 en 16 provincias, resultaron elegidos ex responsables del KTU y académicos afines al KTU en 13 provincias de las 16 provincias. Estos resultados demuestran que las políticas progresistas que defiende el sindicato (como los almuerzos gratuitos en las escuelas, el aprendizaje colaborativo centrado en el estudiante y el “movimiento escolar innovador”) cuentan con

el apoyo de la población. Un periódico muy conservador calificó este resultado como “una victoria del KTU.”

## Conclusión

La educación surcoreana es considerada como un buen modelo educativo que otros países deberían seguir. Sin embargo, esta creencia se basa en mitos generalizados sobre la educación coreana.

Pretendo sacar a la luz la verdad sobre la educación en Corea: Los estudiantes están descontentos en la escuela debido a la educación orientada a la competencia que reciben. La enseñanza en clase se basa en la memorización y el aprendizaje mecánico. Debido a la falta de descanso, muchos estudiantes duermen en las aulas durante los recreos e incluso durante las clases. El acoso escolar y la violencia son moneda común en las escuelas, debido al estrés excesivo. Hace unos meses, una estudiante de Secundaria se suicidó dejando una nota que decía: “Odio la escuela”.

Las familias y los docentes también están descontentos con el sistema educativo. Las familias gastan una gran parte de sus ingresos en la educación privada de sus hijos. Los docentes no pueden centrarse sólo en la enseñanza porque tan pronto como llegan a la escuela les espera una gran cantidad de tareas administrativas. La disciplina es un elemento muy importante en la escuela y en las aulas. El comportamiento de los estudiantes va a veces más allá de lo tolerable. La docencia se complica en ocasiones debido al cansancio y a la indiferencia de parte del alumnado en el aula. Algunos estudiantes “hábiles” estudian inglés, matemáticas y otras asignaturas principales durante las clases de asignaturas “menores”, de las que no se examinan en la prueba de acceso a la universidad.

A nuestro sindicato, que ha protestado contra las políticas educativas orientadas a la competencia, se le retiró la certificación porque permitió que un puñado de docentes despedidos siguieran perteneciendo al sindicato. Esto ha dejado a 60.000 docentes sin representación sindical. Los docentes tienen extremadamente limitadas sus libertades profesional y política.

Estas son las razones por las que deberíamos examinar más de cerca el sistema educativo coreano. Esta es la realidad que esconden los resultados de los exámenes.



## Referencias

Lee, Seung-yeon, Jun Sung Hong, and Dorothy L. Espelage. 2010. An ecological understanding of youth suicide in South Korea. *School Psychology International* 31 (5): 531-46.

OECD. (2015). *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2015-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en)



**Hyunsu Hwang** es profesor de inglés en el ciclo superior de secundaria en Corea del Sur. Es el director internacional del Korean Teachers and Education Workers Union (KTU, o Jeongyojo) y miembro del Comité Regional de Asia-Pacífico de la Internacional de la Educación. Tiene un máster en Estudios Profesionales sobre Trabajo y Derechos de los Trabajadores por la Universidad Estatal de Pennsylvania.



### 13. La primera infancia en el WDR 2018: reconocida pero todavía arraigada en el pensamiento occidental centrado en el aspecto económico



Helge Wasmuth y Elena Nitecki

*El Informe sobre el Desarrollo Mundial* (WDR, por sus siglas en inglés) reconoce la importancia de los años formativos, lo que supone un paso positivo a la hora de abordar muchos de los problemas a los que se enfrentan los niños y niñas y sus familias. Es reconfortante leer que cuestiones como la pobreza, la malnutrición, la asistencia pre- y posnatal y la formación de los padres (págs. 9, 21 y 112) están reconocidos como factores que influyen considerablemente en la primera infancia, y que “la educación por sí sola no basta” (pág. 44). Tal como han señalado otros autores, el WDR coincide con los estudios actuales sobre el bienestar y la enseñanza de los niños, pero todo esto está arraigado en una singular manera de pensar acerca de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). La perspectiva del informe refleja el predominante discurso occidental centrado en el aspecto económico. Faltan voces que cuestionen esta perspectiva y sus limitaciones, restringiendo, en consecuencia, lo que debería ser un informe “mundial” a una simple exposición del pensamiento occidental. Esta limitación, junto con la llamativa ausencia de una visión de lo que la AEPI realmente significa, compromete el reconocimiento que se hace en el informe de los decisivos primeros años de la infancia.

#### Las perspectivas de la primera infancia están dominadas por el pensamiento occidental

Actualmente, gran parte de la investigación, la teoría, la política y las prácticas en materia de AEPI están arraigadas en el pensamiento occidental, centrándose específicamente en el desarrollo infantil, la psicología infantil y los métodos científicos para evaluar y valorar a los niños pequeños. Los niños y niñas y su desarrollo suelen considerarse como algo universal, mientras que los contextos y los entornos locales en que se desenvuelven están mínimamente valorados. El WDR refleja en muchos sentidos este discurso dominante.

Las apreciaciones de los teóricos occidentales son por supuesto importantes y han ayudado a profesionales de todo el mundo a mejorar su labor. Sin embargo, resulta preocupante la perpetua dependencia de estas teorías como único marco de referencia. El informe consolida la primacía de esta perspectiva teórica. Además, al no ofrecer ninguna idea alternativa, el lector asumirá que este discurso es incuestionable. Incluso en el mundo occidental, muchos académicos y profesionales han empezado a poner en tela de juicio esta postura dominante (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007), que aparece



documentada en el impresionante trabajo de Reconceptualizing Early Childhood Education (RECE), una organización internacional que representa un amplio abanico de perspectivas sobre la primera infancia (Bloch, Swadener, & Canella, 2014). El informe no reconoce voces como esta y, según otras críticas, no hace referencia alguna a ideas alternativas fuera del mundo occidental. Las alternativas que ofrece la AEPI constituyen una gran aportación, sobre todo cuando se aplican en un contexto internacional. Sin embargo, muchos países de todo el mundo siguen estando colonizados por las teorías occidentales, que han demostrado ser complicadas e inapropiadas. El informe no hace sino reforzar la dominancia de una perspectiva teórica basada en la visión occidental.

## Las limitaciones de la “inversión” en la primera infancia

Un aspecto especialmente dominante del pensamiento occidental es la idea de la primera infancia como “inversión”, una forma de preparar a los niños para la vida y evitar futuros problemas sociales. Hay sobradas pruebas de que el WDR define la primera infancia en estos términos económicos, en concreto como una inversión rentable y una preparación provechosa para la vida escolar. El informe refuerza el resultado de esa perspectiva tan centrada en el plano económico, así como que la AEPI carece de valor intrínseco propio y que los niños y niñas tampoco tienen derecho a la infancia.

Así pues, el principio fundamental de la AEPI se describe en el informe de la siguiente manera: “Los primeros años de la infancia ofrecen a las sociedades una oportunidad excepcional para invertir en sus niños y niñas con unos rendimientos extraordinariamente elevados” (pág. 112). Los gobiernos deberían “promover las guarderías para los/as más pequeños, y programas preescolares para niños y niñas de 3 a 6 años [...] con el objetivo de mejorar las competencias cognitivas y socioemocionales a corto plazo, así como la educación y los resultados del mercado laboral más adelante” (pág. 21). Estos argumentos pueden resumirse como la Teoría del Capital Humano, o lo que Peter Moss describe como “calidad y rendimientos elevados” (2014, 19). Esta manera de contextualizar la AEPI ha captado el interés de muchos responsables políticos de todo el mundo (Moss, 2014; Penn, 2010). La AEPI de calidad, como establece la retórica, está considerada como “una inversión en capital humano que dará lugar a innumerables beneficios sociales e importantes beneficios económicos en forma de un coste reducido para la rehabilitación

social y educativa y una mano de obra más productiva” (Nagasawa, Peters, & Swadener, 2014, pág. 284). El informe sostiene igualmente que especialmente “los niños y niñas en situación de riesgo” se beneficiarían de las intervenciones en el ámbito de la primera infancia “mucho más allá de sus primeros años, mejorando también su rendimiento escolar, empleo, ingresos, bienestar general e integración social” (pág. 114).

Basándose en esta forma de pensar, no es de extrañar que el informe perciba el principal, si no el único, propósito de la AEPI como una preparación para la vida escolar: “La educación de la primera infancia prepara a los niños pequeños para ir a la escuela” (pág. 116). La inversión, sobre todo en el caso de niños y niñas pequeños/as en situación de riesgo, es necesaria porque casi siempre los/as niños/as “llegan a la escuela sin estar preparados para aprender” (pág. 9). Aunque el informe culpa a la AEPI, reconoce también la influencia de otros factores, como por ejemplo la malnutrición, la enfermedad y la escasa participación de los padres. No obstante, la idea principal consiste indudablemente en hacer hincapié en que la AEPI es una forma de preparación para la vida escolar y una inversión de cara al futuro.

## Una visión de lo que la primera infancia significa – para todo el mundo

Lo que también resulta llamativo es la ausencia de una visión de lo que la AEPI realmente significa; de las distintas maneras que tienen los/as pequeños/as de construir su mundo y cómo interpretan el mundo en el que viven para formarse a sí mismos. Los juegos como medio adecuado de llevar a cabo tal proceso solo se mencionan en dos contextos (págs. 69 y 116), como por ejemplo al reconocer que “los elementos clave de los programas que han dado lugar a resultados preescolares consistentes incluyen currículos que fomentan unas capacidades pre-académicas cruciales (seguridad emocional, curiosidad, idioma y autorregulación) a través de los juegos” (pág. 116). Cabe destacar que la importancia de los juegos se menciona en el informe, pero que, no obstante, lo que no se llega a afirmar es que los juegos son el principal medio de aprendizaje de los niños y niñas pequeños, y la perspectiva de que el aprendizaje y la educación de un/a niño/a pueden adoptar muchas formas distintas. Esto es especialmente preocupante si se considera la realidad existente en muchos entornos de la AEPI del mundo, gran parte de la cual puede atribuirse a aplicaciones erróneas de la Teoría del Capital Humano, lo cual aparece especialmente reforzado en el informe del

Banco Mundial. Los entornos de la AEPI se han convertido en una preparación sumamente estructurada, estandarizada y medida para la posterior escolarización, su “escuelificación” es ya una realidad en países de todo el mundo. La AEPI se está convirtiendo en una “idea banalizada del aprendizaje y el conocimiento” (Olsson, 2013). El informe menciona efectivamente que los “programas demasiado académicos y estructurados para menores de 5 años socavan sus competencias cognitivas y socioemocionales” (pág. 116), y además reconoce la importancia de los juegos, pero ¿se interpretará así el informe cuando no se cuestiona el marco centrado en el plano económico de la AEPI? Es probable que el informe refuerce la falsa dicotomía entre los juegos y el aprendizaje que existe actualmente. Su adhesión indiscutible a ideas de preparación para la vida escolar dará lugar a una enseñanza y un aprendizaje más académicos, a pesar de que esto ya está sucediendo con unas consecuencias desastrosas. A menudo, los juegos se presentan erróneamente como algo directamente opuesto a un equivalente académico más “digno” o a grandes expectativas. No obstante, el aprendizaje y los juegos no son contradictorios: durante los juegos se produce claramente un aprendizaje. Los juegos son la manera de aprender de los/as niños y niñas pequeños/as. Pero el informe no apoya expresamente esta idea, lo que resulta inquietante.

Resulta positivo que el WDR reconozca la importancia de los primeros años de la infancia y muchos de los factores que contribuyen e influyen en la vida de niños y niñas. Sin embargo, el propio fundamento de la AEPI sigue sin cuestionarse. El informe consolida las teorías occidentales dominantes del desarrollo infantil y de la psicología infantil que no son aplicables a nivel mundial. Las aplicaciones de la Teoría

del Capital Humano consideran la AEPI como un producto digno de inversión, convirtiéndola en un espacio de preparación que priva a los niños y niñas de los juegos y del derecho a la infancia. Esto debería preocupar a todos los que defienden a los/as pequeños/as y su derecho a la infancia. Si bien el WDR está concebido para su aplicación a nivel internacional, la predominancia de las perspectivas occidentales motivadas por la dimensión económica debería cuestionarse.

## Referencias

- Bloch, M., Swadener, B. & Cannella, G. (eds). (2014). *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education. Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: A Reader*. New York, Bern, Berlin, Vruuxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd Ed.). London: Falmer Press.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation, and potentiality*. New York: Routledge.
- Nagasawa, M., Peters, L., & Swadener (2014). The costs of putting quality first: Neoliberalism, (in)equality, (un)affordability, and (in)accessibility. In: Bloch, M., Swadener, B. & Cannella, G. (eds). (2014). *Reconceptualizing Early Childhood Care & Education. Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: A Reader*. New York, Bern, Berlin, Vruuxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang Publishing, Inc. pp.279-290
- Olsson, L.M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood* 3(3). 230-253.
- Penn, H. (2010). Shaping the future: how human capital arguments about investment in early childhood are being (mis)used in poor countries. In: Yelland, N. (Ed.) (2010). *Contemporary perspectives on early childhood education*. pp. 49-65. New York: Open University Press



**Helge Wasmuth** ([hwasmuth@mercy.edu](mailto:hwasmuth@mercy.edu)) es profesor asociado en el Departamento de Educación Infantil y de la Primera Infancia del *Mercy College*. Los temas de su labor de investigación académica incluyen la historia de la educación de la primera infancia y perspectivas postmodernas sobre la educación de la primera infancia, y las repercusiones del Movimiento de Reforma Educativa Global en la educación de la primera infancia. Es un reconocido experto en Friedrich Fröbel y aparecerá en un documental sobre la historia de la guardería y Friedrich Fröbel.



**Elena Nitecki** ([enitecki@mercy.edu](mailto:enitecki@mercy.edu)) es profesora asociada en el Departamento de Educación Infantil y de la Primera Infancia del *Mercy College*. Elena obtuvo su doctorado en la Universidad de *Temple* y tiene formación en educación de la primera infancia y asistencia social. Su labor de investigación se centra en diversos temas relacionados con la educación de la primera infancia.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.







## 14. Educación y formación técnica y profesional: Descubrir su potencial de transformar las vidas de millones de personas



Pat Forward

El capítulo que dedica el Informe sobre el Desarrollo Mundial de 2018 a la formación técnica y profesional (FTP) sorprende por la superficialidad con la que examina el papel y las repercusiones de la FTP en todo el mundo y porque persiste en enmarcar de forma muy limitada el papel que desempeña el sector.

La tónica del capítulo se establece desde el principio. Se abre con una dicotomía restrictiva, pues sólo menciona dos caminos al salir de la escuela: los “desertores” o los “diplomados”. A continuación destaca la importancia de vincular la formación profesional a las necesidades del empleador (en lugar de a las del estudiante). Se refiere con frecuencia a la importancia de la formación en el lugar de trabajo, argumentando que mejora las habilidades de los trabajadores pero, según muchos autores, lo más relevante de dicha formación en el trabajo es que aumenta la productividad de las empresas. A lo largo de todo el capítulo se limita a hacer referencia a la construcción de “empleos”, en lugar de pensar en el desarrollo de carreras o vocaciones, a pesar de distinguir expresamente entre la preparación para una carrera –resultado preferido de la FTP en lugar de los empleos a corto plazo y las habilidades estrechamente concebidas y determinadas por el empleador para realizar el trabajo “justo a tiempo”. Los empleadores están demandando trabajadores formados para los puestos de trabajo de ayer, no para los de

mañana, y ciertamente no para los puestos de trabajo del futuro. Una reciente publicación de la IE –Global Trends in TVET: A framework for social justice (Tendencias mundiales de la enseñanza y formación técnica y profesional: Un marco para la justicia social)— describe los peligros de poner el acento en la formación en habilidades para el trabajo “justo a tiempo”, pues da lugar a una educación profesional estrecha e instrumental, centrada en las aptitudes específicas para determinadas profesiones. En su lugar, se argumenta que debe dotarse a los estudiantes “de los amplios conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollar una carrera profesional satisfactoria, y contribuir a sus ocupaciones, familias y comunidades”.<sup>2</sup>

Los autores del IDM no mencionan el servicio público que representa la EFTP, su papel en el desarrollo de la vida de las personas, la importancia de contar con un punto de referencia concebido ampliamente a la hora de definir las competencias y la necesidad imperiosa de pasar de una concepción que sustenta la maximización de los rendimientos del capital humano a una que fomente que las personas vivan una vida que les resulte valiosa. Una vez más, el informe de la IE Global Trends in TVET (Tendencias Mundiales en EFTP) –al debatir las diferencias entre las concepciones que se limitan al desarrollo de las habilidades del capital humano y las ideas mucho más amplias del enfoque de las capacidades— incide en la importancia de situar a la ciudadanía

<sup>1</sup> World Bank. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO p154

<sup>2</sup> Wheelahan, Leesa y Moodie, Gavin (2016) *Global Trends in TVET: A framework for social justice*, Brussels: Education International p 9-10



en el centro de la política de formación profesional. El enfoque basado en las capacidades sitúa el crecimiento y desarrollo humanos y a las mujeres y demás personas en situación de desventaja y pobreza en la primera línea de la formación profesional.<sup>3</sup> Y, aún más importante, el enfoque de las capacidades hace hincapié en dar a los estudiantes acceso al conocimiento y que comprendan la necesidad de desarrollar una capacidad de adaptación mayor al mundo laboral en cambio constante. Estamos ante un compromiso mucho más profundo con estas cuestiones que el que presenta el Informe sobre el Desarrollo Mundial.

Algo fundamental es que el capítulo no menciona en absoluto las obligaciones que tienen los Gobiernos de financiar y dotar de recursos al sector de la formación profesional, capaz de apoyar lo que debe erigirse en un objetivo clave para todos los países en este momento crucial de la Historia: el fomento de una ciudadanía productiva y próspera. En todo el mundo, la EFTP sigue languideciendo como la prima pobre de las escuelas y universidades, porque los Gobiernos no dan prioridad a su importancia en el desarrollo de una ciudadanía productiva y próspera. Prefieren limitarla al desarrollo de unas competencias estrechamente concebidas, necesarias para desempeñar empleos determinados por los empleadores.

El sistema de formación profesional australiano es una muestra de la destrucción de un sistema de formación profesional muy reputado y eficiente, que tiene en su centro a instituciones públicas TAFE (técnicas y de educación superior), además de redes y unas sofisticadas relaciones entre empleadores, sindicatos y Gobiernos que lo respaldan. Durante las dos últimas décadas, los sucesivos Gobiernos australianos han intentado privatizar el sector, ofreciendo financiación pública a proveedores privados con fines de lucro, imponiendo un régimen de Formación Basada en la Competencia estrechamente concebido, retirando fondos del sistema público, sustituyendo la financiación de las instituciones por préstamos estudiantiles, y han seguido argumentando a lo largo de todo el proceso que la característica más importante de la formación profesional debía ser que estuviera controlada por los empleadores.

La determinación del Gobierno australiano de imponer reformas de mercado en el sector de la formación profesional australiana alcanzó su punto álgido en los últimos cinco años, al tiempo que la financiación para el sector colapsaba,

el crecimiento de los beneficios del sector privado alcanzaban su punto máximo –y todos los “beneficios” derivados de la malversación de fondos públicos, cerca de 4.000 millones de dólares, se perdían debido al fracaso del plan de préstamos estudiantiles y, lo más lamentable, el número de matrículas y la participación en la formación profesional se desplomaron.

La obsesión de los Gobiernos australianos por la organización y el diseño basados en los mercados, su estricta defensa de la Formación Basada en las Competencias y la proliferación y comercialización de literalmente miles de Paquetes de Formación, el socavamiento y la escasez de recursos de los docentes –en especial la falta de recursos o de desarrollo de las cualificaciones docentes, y de apoyo a la preparación y el desarrollo del profesorado—, son el resultado directo de la falta de apoyo a un sector público de formación y capacitación profesional sofisticado.

Australia ha arruinado su sistema de formación profesional, socavando las instituciones educativas públicas que estaban en su centro, despidiendo a miles de docentes y enviando a cientos de miles de estudiantes a un futuro de endeudamiento, solo para obtener unas cualificaciones y capacitación que, en muchos casos, nunca recibieron.

Buchanan, Wheelahan y Yu plantean dos preguntas importantes sobre cómo abordar la política de formación profesional en una reciente investigación sobre cómo debería plantearse la política de formación profesional australiana para que sirva de apoyo al sector de la formación profesional australiana:

¿Qué objetivos debemos perseguir? y ¿cuál debería ser el punto de referencia de las competencias?

La respuesta a estas preguntas es importante a la hora de desarrollar los sistemas de EFTP en todo el mundo.

¿Cuál debería ser el objetivo de los sistemas de EFTP ¿la maximización del rendimiento del capital humano (que implicaría dar prioridad al trabajo infinitamente flexible) o promover que las personas vivan una vida que tengan motivos de valorar (que implicaría dar prioridad a la formación de ciudadanos prósperos y productivos)?

¿Y cuál es el punto de referencia de las competencias? ¿Deberían sólo impartirse competencias derivadas de los puestos de trabajo actuales? ¿O deberían ser capacidades para adaptarse a un futuro incierto, cada vez más influido por las nuevas tecnologías y sustentado

<sup>3</sup> Wheelahan, Leesa and Moodie, Gavin (2016) *Global Trends in TVET: A framework for social justice*, Brussels: Education International p 9-10

en la capacidad de las personas de trasladarse con rapidez dentro y entre grupos de empleos o corrientes profesionales? Este enfoque más amplio de la EFTP, al que se hace referencia en el estudio de la IE, demuestra que las personas necesitan tener el conocimiento, las habilidades y los atributos necesarios para navegar, negociar y comprometerse en estos aspectos de la vida. La capacidad de ser hábil en el trabajo se deriva de tener el conocimiento, habilidades y atributos más amplios. El *Spotlight 5* del IDM aborda específicamente el impacto de la tecnología en el mundo del trabajo y en el aprendizaje y destaca la importancia vital de saber adaptarse a las nuevas tecnologías para prepararse y participar en este mundo del trabajo en rápida transformación. Sin embargo, el estudio de la IE también reconoce que estas nuevas competencias tecnológicas deben tener como fundamentos la alfabetización y la aritmética elemental, aspectos inherentes del enfoque más amplio de la EFTP, cuyo análisis lamentablemente brilla por su ausencia en el IMD.

El Banco Mundial haría bien en abordar el sector de la EFTP de una manera más sopesada y sofisticada. Como sector educativo fundamental para las personas y la sociedad, la EFTP puede desempeñar un papel clave en la transformación de la vida de las personas, así como en el establecimiento de unas relaciones sólidas entre la industria y los sindicatos, para transformar la economía y el futuro del trabajo. El sector de la EFTP no puede crear puestos de trabajo, pero sí puede transformar la forma en que funciona la economía.

## Referencias

- Australian Education Union. 2016. *Response to Redesigning VET FEE-HELP Discussion Paper*. June 2016. Australian Education Union. Melbourne
- Pilcher, S. & Torii, K. 2017. *Expenditure on Education and Training in Australia 2017: Update and Analysis*. Mitchell Report No. 05/2017. The Mitchell Institute, Melbourne. <http://www.mitchellinstitute.org.au/>
- Wheelahan, L, Buchanan, J & Serena, Y. 2015. *Linking Qualifications and the Labour Market through Capabilities and Vocational Streams*. NCVER.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. 2016. *Global Trends in TVET: A framework for social justice*, Brussels: Education International.
- Yu, S., & Olivier, D. 2015. *The Capture of Public Wealth by the For-Profit Sector: A report Prepared for the Australian Education Union*. Workplace Research Centre, The University of Sydney Business School.



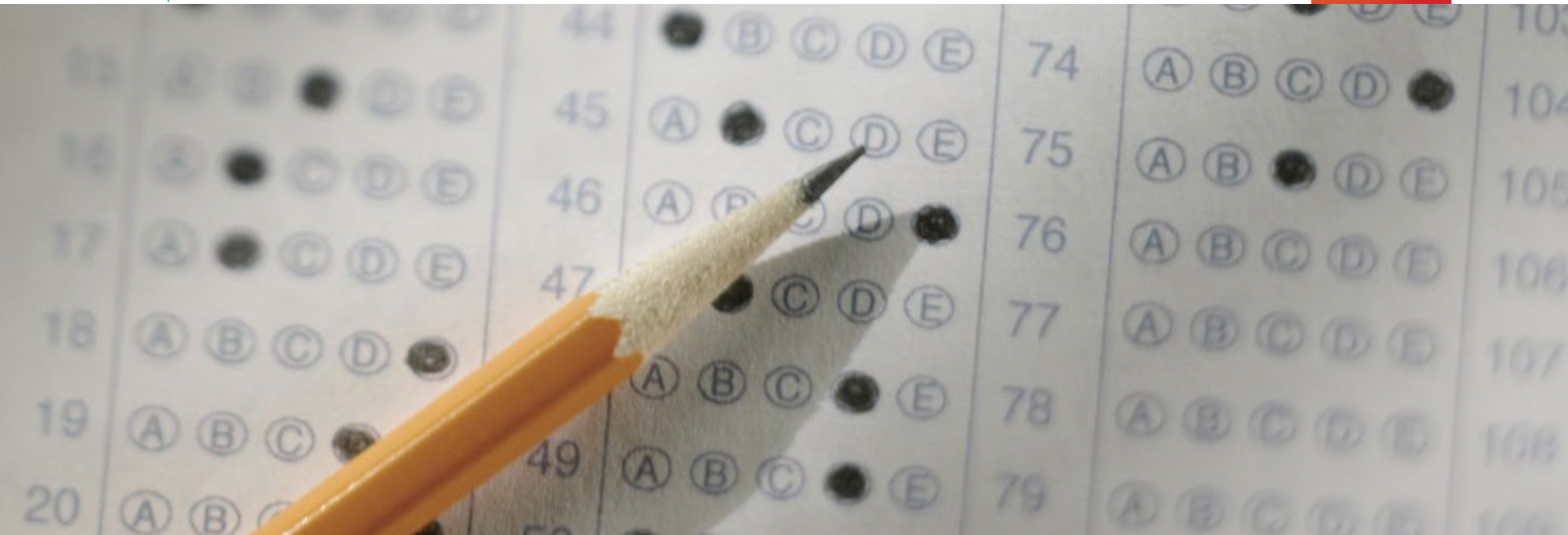
**Pat Forward** es Vicesecretaria Federal y Secretaria Federal de TAFE, del Sindicato Australiano de Educación. Ha enseñado en colegios TAFE, en universidades y escuelas. Es una defensora del sistema público TAFE australiano y muy crítica con los efectos perjudiciales de la competencia y la comercialización. Está comprometida con el mantenimiento y la ampliación del estatus de la profesión docente TAFE, para todos los profesores de TAFE.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 15. La mejora de la educación requiere mucho más que la realización de pruebas

Diane Ravitch



El Informe sobre el Desarrollo Mundial relativo a la educación (WDR, por sus siglas en inglés) “Aprender para hacer realidad la promesa de la educación” contiene tanto promesas como riesgos.

Describe con precisión la importancia de la educación en el desarrollo humano y social. Asimismo, reconoce que la educación resulta esencial para lograr el objetivo de las personas y las sociedades de tener una vida mejor. No obstante, pone de manifiesto que la actual crisis del aprendizaje radica en que la calidad de la educación en muchos países es tan deficiente que muchos niños y niñas no están aprendiendo casi nada. Además, el informe expone de manera elocuente los numerosos objetivos de la educación. Cuando la escolarización es eficaz, “se traduce en libertad individual y bienestar social. En el caso de las personas, fomenta el empleo, incrementa los ingresos, mejora la salud y reduce la pobreza. A nivel social, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social”. Prosigue afirmando que “estos beneficios dependen en gran medida del aprendizaje. La escolarización sin aprendizaje no es solo una oportunidad desaprovechada, sino también una gran injusticia: los niños y niñas de hogares marginados son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida”. (p.3)

El Informe declara que “la educación debe equipar a los estudiantes con las competencias que necesitan para llevar una vida saludable, productiva y significativa. Los países definen esas competencias de modos diversos, pero todos

comparten ciertas aspiraciones esenciales, que se reflejan en sus programas curriculares”. (p.4) Estas competencias comprenden la capacidad de leer, escribir, contar, la adquisición de un razonamiento complejo, creatividad y habilidades socioemocionales. Sin embargo, muchos países aún no han alcanzado estos objetivos.

Más de 260 millones de niños y niñas no se encuentran escolarizados. Este hecho constituye en sí mismo una crisis.

Pero el informe manifiesta una especial preocupación por los niños y niñas que están escolarizados y, sin embargo, aprenden muy poco.

El informe analiza esta “crisis del aprendizaje”. En algunos países, los docentes están poco formados, poco cualificados y mal remunerados. La enseñanza no es una profesión. La educación no es una prioridad. El documento insta a otorgar al aprendizaje un lugar prioritario con el fin de que las personas y las sociedades puedan percibir sus beneficios. El informe está en lo cierto, pues es una farsa pretender que los niños y niñas se sienten en una clase, escuchen a un profesor mal preparado y no aprendan nada en absoluto. Evidentemente la educación no es esto. Cuando los profesores faltan con frecuencia a clase y carecen de sentido de la profesionalidad, los niños y niñas están siendo efectivamente engañados.

Este documento ofrece algunas soluciones muy generales a estos problemas complejos.

En primer lugar, afirma que los países deben “establecer el aprendizaje como un objetivo claro



y medirlo". En la mayoría de los países, sostiene, se realizan pocas pruebas de evaluación, y estas no son suficientemente exhaustivas.

En segundo lugar, formar coaliciones para poner de relieve la importancia de la educación.

En tercer lugar, ser receptivos a las innovaciones que fortalecen el sistema educativo y basarse en datos tangibles para intentar mejorarlo.

Por último, examinar los datos de éxito y ajustar el sistema educativo para construir sobre los logros obtenidos. Asimismo, emplear métodos para medir el aprendizaje e introducir otros parámetros que evalúen su aplicación a fin de determinar si las innovaciones están siendo eficaces.

Cabe decir que un gran número de recomendaciones presentadas en el informe resultan efectivamente valiosas. Los docentes deben estar mejor formados, motivados para enseñar y remunerados como profesionales.

Es necesario que los niños y niñas inicien tempranamente su educación.

Las comunidades deben priorizar la escolarización y la educación.

No se debe confundir los años de escolaridad con un aprendizaje satisfactorio.

No obstante, debo llamar la atención sobre un aspecto que considero el más deficiente en este análisis.

La profunda fe conferida a la evaluación es problemática.

Indudablemente, la evaluación es importante. A menudo se dice que lo que se puede medir es lo que de verdad importa. Pero también es cierto que lo que más importa, ya sea la personalidad, la ciudadanía, el desarrollo del sentido estético, la curiosidad o la creatividad, no puede medirse mediante las pruebas de evaluación tradicionales.

La evaluación puede orientar a los responsables políticos en los niveles de aprendizaje más básicos posibles, como en los ejemplos citados en el informe sobre la capacidad de los niños y niñas para leer un lenguaje sencillo o realizar cálculos básicos.

Pero a medida que el aprendizaje se vuelve más complejo, las pruebas de evaluación estandarizadas resultan menos útiles.

Y lo que es peor aún, el uso de pruebas estandarizadas como método para evaluar el aprendizaje de los alumnos se convertirá

en la antítesis del aprendizaje, puesto que los resultados de las pruebas se asocian a la atribución de incentivos y sanciones. La ley de Campbell, mediante el axioma planteado por el sociólogo Donald Campbell en la década de 1970, sostiene que "cuanto más utilizado sea un determinado indicador social cuantitativo para la toma de decisiones, mayor será la presión a la que estará sujeto y más probable será que corrompa y distorsione los procesos sociales que, se supone, debería evaluar". Además, Campbell declaró que: "las pruebas de evaluación pueden ser indicadores válidos del rendimiento escolar general en condiciones de enseñanza normales orientadas a la adquisición de competencias generales. No obstante, cuando los resultados de dichas pruebas se convierten en el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pierden su valor como indicadores del nivel educativo y distorsionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera indeseable".

La experiencia de Estados Unidos nos ha enseñado que la presión para elevar la puntuación de los exámenes con el fin de obtener recompensas o evitar castigos produce resultados predecibles: copiar; enseñar para que se apruebe ese examen; reducir el tiempo asignado a las asignaturas que no son evaluadas, como las artes y la educación cívica; y, en definitiva, engañar al sistema para dar una impresión de progreso.

Bien es cierto que el informe debe ser ampliamente consultado. Debería fomentar el debate al más alto nivel entre los países acerca de la mejor manera de convertir la escolarización en educación. No obstante, el informe debe leerse teniendo en cuenta que obtener buenos resultados en las pruebas de evaluación no refleja necesariamente un alto nivel de aprendizaje. Puede simplemente representar una enseñanza diligente centrada en las pruebas.

Los docentes y los responsables políticos también deberían ser conscientes de los peligros que entrañan las pruebas estandarizadas. Tales pruebas se pueden utilizar con fines de diagnóstico. Pero usarlas para categorizar las escuelas, a los profesores y a los alumnos constituye una amenaza a los riesgos recogidos en la Ley de Campbell. Un aprendizaje auténtico requiere medidas más sofisticadas, como ensayos, proyectos que demuestren una buena comprensión, trabajos de investigación, presentaciones científicas y tecnológicas, y otras evidencias del aprendizaje de los alumnos capaces de evaluar un aprendizaje más profundo que las pruebas estandarizadas.

Por otro lado, las pruebas estandarizadas también plantean problemas inherentes. Nada sobre

ellas está estandarizado salvo su sistema de calificación. Las preguntas son elaboradas por humanos falibles, y algunas veces ocurre que las preguntas están mal formuladas. Otros humanos falibles eligen la respuesta “correcta” y esta respuesta puede ser errónea. Los niños y niñas listos suelen elegir una respuesta “incorrecta” porque reflexionan demasiado o porque tienen demasiados conocimientos sobre el tema. Algunas veces, no existe una respuesta “correcta” para dichas pruebas. También representa un riesgo el hecho de enseñarle a un gran número de niños y niñas que cada problema posee una respuesta correcta, y que su función consiste en elegir una de las cuatro opciones posibles. La realización de pruebas de aptitud constituye una manera de obtener información de bajo nivel. Pero las lecciones que retienen los niños y niñas que son sometidos a pruebas estandarizadas durante muchos años resultan contraproducentes para el espíritu de aprendizaje.

Entonces, sí, lea el informe y utilícelo como una herramienta para el debate. Las preguntas que plantea abarcan no solo cuestiones sobre la

evaluación del aprendizaje, sino también sobre la contratación de los docentes y los medios para mantenerlos motivados, así como sobre la manera de convencer a los responsables políticos de invertir en la educación, y la forma de garantizar que los beneficios de la educación se compartan amplia y universalmente.

## Références

Campbell, Donald T., 1979. Assessing the Impact of Planned Social Change. *Evaluation and Program Planning*. Vol. 2., p.67-90.  
[https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)



**Diane Ravitch** es catedrática de investigación de la educación en la universidad de Nueva York, además de historiadora de la educación. Ha publicado muchos libros sobre educación, incluidos “El reino del error: el engaño del movimiento privatizador y el peligro que supone para las escuelas públicas americanas, que se convirtió en best-seller en EEUU. Su blog ([DianeRavitch.net](https://dianeravitch.net/)) ha recibido más de 31 millones de visitas. <https://dianeravitch.net/>



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.







## 16. Hacer realidad la promesa de la educación: los docentes son la solución, no el problema

Howard Stevenson



El informe del Banco Mundial sobre desarrollo global 2018, que se centra en la necesidad de ‘hacer realidad la promesa de la educación’, es un paso positivo, aunque quizás resulte sorprendente. El informe está cargado de buenas intenciones, pero debe trabajar con los/as docentes, no contra ellos, para hacer realidad su ambición.

El enfoque en la educación, y el reconocimiento de la manera en que la educación puede transformar las vidas de los alumnos y alumnas, es un aspecto positivo que ha de reconocerse como tal. En particular, el reconocimiento de que alcanzar mejores resultados para todos y todas en la educación es un imperativo moral que resulta mucho más ambicioso que las aspiraciones puramente económicas, es un argumento digno de apoyo. No obstante, aunque el informe identifica los problemas que se presentan, y la necesidad de una acción decisiva, las soluciones políticas que se ofrecen apenas difieren de una forma reciclada de gestión científica (o ‘Taylorismo’) que indica a los docentes cómo deben enseñar: dividiendo a los estudiantes en grupos en función de sus capacidades, formándolos con las técnicas apropiadas, utilizando el método de repetir y memorizar. Los ‘resultados’ se miden a través de más pruebas y finalmente sus esfuerzos se premian o se penalizan vinculando su salario a los resultados obtenidos por los/as estudiantes en los exámenes.

Estas no son soluciones políticas que valoren, apoyen y motiven a los docentes ni podrán derivar en los resultados de alta calidad que el informe identifica como su objetivo. Es por ello que los/las docentes han venido contestando reiteradamente las soluciones ofrecidas en el informe del Banco Mundial, y el motivo por el que esperan que sus sindicatos los defiendan y den

voz a sus preocupaciones. Desgraciadamente, los autores del informe ven estas cuestiones de forma muy diferente. Los sindicatos de docentes son criticados por no dar prioridad al aprendizaje de los estudiantes, sino más bien proteger lo que denominan ‘intereses particulares’ (p.189). Sobre todo, en contextos específicos, se los critica por oponerse a la introducción de pagos en función del desempeño y el uso de contratos de empleo flexibles. El informe cita estudios concretos que apuntan a una relación inversa entre membresía sindical y el rendimiento de los alumnos, y aunque con ciertas salvedades, la conclusión general queda clara – los sindicatos de docentes son malos para el rendimiento escolar.

No se dispone de suficiente espacio aquí para refutar estos puntos en detalle, pero es importante reconocer que los argumentos presentados no se apoyan en pruebas suficientes, lo que socava la credibilidad del informe. Resulta extremadamente fácil identificar estudios extraídos de contextos muy específicos y dar la impresión de que son generalizables, sin hacer el más mínimo esfuerzo por distinguir entre correlación y causalidad en los informes presentados. Es interesante señalar que la documentación al respecto que se presenta como referencia en el informe proviene de investigadores con un largo historial de críticas a los sindicatos de la educación, en tanto que otras fuentes que resultan más positivas sobre los sindicatos de docentes brillan por su ausencia. Por ejemplo, se cita la colección recientemente editada por Terry Moe y Susanne Wiborg (2017), mientras que otra colección similar, pero que llega



a conclusiones muy diferentes, editada por Nina Bascia (2015) no se menciona.

Pero posiblemente sea aún más preocupante la manera en que los autores del informe contraponen con excesiva facilidad 'prestar atención a la enseñanza y el aprendizaje' frente a la defensa de 'intereses personales', como si se tratase de un binomio irreconciliable. En el informe se critica a los sindicatos de docentes por eludir lo primero y aparentemente favorecer lo segundo. No reconoce que es totalmente legítimo que los/las docentes, en tanto que trabajadores, luchan por defender y mejorar sus condiciones de trabajo. Los trabajadores de la educación no deberían tener que disculparse por exigir un salario que refleje el trabajo que realizan, y que les permita vivir con dignidad. Tampoco deberían sentirse culpables por ello. Con demasiada frecuencia se les exige que sacrifiquen sus condiciones de trabajo (y muchas veces su salud) en beneficio de sus alumnos y alumnas. Al establecer una tensión simplista e ingenua entre prestar atención a la enseñanza y el aprendizaje y a los intereses personales de los docentes, no se reconocen las dificultades a las que se enfrentan los/las educadores/as, la complejidad de las cuestiones que tratan y que a menudo, mejorar las condiciones de trabajo resulta fundamental para mejorar las condiciones de aprendizaje.

En segundo lugar, los autores del informe asumen que 'prestar atención a la enseñanza y el aprendizaje' representa en sí mismo un objetivo indiscutible respecto al cual existen opiniones unánimes, es decir que la alternativa está entre centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje o centrarla en otras cuestiones – cuando evidentemente, no es el caso. La educación no se limita simplemente a preparar a los jóvenes para que puedan ocupar su lugar en el mundo del futuro, sino que además contribuye al desarrollo de las personas que crearán ese mundo futuro. Semejante tarea supone inevitablemente una enorme carga, quizás particularmente mayor en el mundo actual que resulta más complejo, evoluciona con mayor rapidez y es probablemente más inestable de lo ha sido en décadas. Los/las docentes deben contribuir a hacer que este mundo tenga sentido, reflexionar sobre cómo equipar a la juventud para dar forma al futuro. Al mismo tiempo deben dar sentido a las demandas contrapuestas articuladas en la sociedad en general, y que se espera que la educación de alguna manera resuelva y reconcilie. Estas demandas contrapuestas son reales y legítimas y no pueden diluirse con un llamamiento aparentemente neutral a 'prestar atención a la enseñanza y el aprendizaje'.

Me congratulo de que el informe sobre desarrollo del Banco Mundial esté centrado en la educación. No obstante, si el Banco realmente quiere hacer frente a los desafíos identificados en dicho informe, ante todo debe apreciar todas sus complejidades, y las diversidades y tensiones que hacen que la educación sea lo que es, y que los/las docentes están obligados a reconciliar cada día en su vida profesional. Los responsables políticos tienen que dejar de tratar los sistemas educativos como si se tratase de una forma de modelo económico que, aplicando los algoritmos correctos, automáticamente produce las soluciones políticas correctas. Centrarse en el desarrollo de políticas basadas en evidencias es muy encomiable, pero es un enfoque que es necesario aplicar de forma crítica. Una búsqueda desesperada de 'lo que funciona' rara vez desemboca en los resultados deseados, además de no responder a las cuestiones reales sobre aquello que más importa.

En conclusión, el Banco Mundial, al igual que otros organismos, debe comprender que los/las docentes son la solución, no el problema, y desarrollar las respuestas políticas que se desprendan de ello. Mejorar la educación no es algo que se consiga averiguando qué interruptor hay que apretar, o que palanca hay que activar, sino que se consigue trabajando con los/las docentes, entendiéndolos y comprendiendo los problemas que afrontan, y haciendo frente a los desafíos de manera apropiada. Específicamente, se consigue trabajando con las organizaciones que pueden legítimamente afirmar que representan los intereses colectivos de los docentes – los sindicatos de la educación. En lugar de intentar eludir a las organizaciones docentes, los responsables políticos deben desarrollar estructuras que garanticen que las voces de los/las docentes sean un elemento central del desarrollo de políticas. Tal enfoque posiblemente no ofrecerá una solución inmediata, pero los/las trabajadores/as de la educación en el mundo entero tienen ya excesiva experiencia con las soluciones rápidas. Una auténtica cooperación con ellos/ellas en un abordaje inclusivo y democrático para el desarrollo de políticas es el único método que ofrece una perspectiva realista para asegurar mejoras sostenibles y a largo plazo.

## Referencias:

Moe, T. M., and Wiborg, S. (Eds) (2017). *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Bascia, N. (Ed.) (2015). *Teacher unions in public education*. Palgrave Macmillan.



**Howard Stevenson** es Profesor de Liderazgo Educativo y Estudios de Políticas, y Director de Investigaciones en la Escuela de Educación de la Universidad de Nottingham. Antes de entrar a trabajar en la universidad, Howard fue profesor de secundaria durante 15 años.

Sus intereses de investigación están relacionados con el trabajo docente, el profesionalismo de los/las educadores/as, los sindicatos docentes, las relaciones laborales en el sector de la educación y las políticas educativas, con especial atención en cuestiones relativas con la reforma global y la privatización.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 17. El papel positivo de los sindicatos en Gambia contribuye a la educación de calidad



Marie-Antoinette Corr

El Informe sobre el desarrollo mundial 2018 reconoce, aunque sea muy brevemente, que las condiciones de trabajo deficientes para los/las docentes pueden socavar el aprendizaje (pág. 138). Sostiene que la condición de la profesión docente se ha deteriorado durante las últimas décadas y que, como consecuencia, “los/las docentes merecen más de los sistemas que los emplean” (pág. 138).

Señala que los/las docentes experimentan dificultades como profesionales a causa de numerosos factores, como clases multigrado demasiado grandes; volúmenes de trabajo importantes; largas jornadas de trabajo; la necesidad de asumir responsabilidades adicionales fuera del aula; la falta de infraestructura y material en las escuelas; largos trayectos para llegar al trabajo; y la necesidad de realizar trabajo adicional para ganar lo suficiente para mantenerse.

Sin embargo, de forma contradictoria, el informe también sostiene que la preocupación por la seguridad laboral de los/las docentes no está en consonancia con el objetivo del aprendizaje. Los/las docentes y profesionales de la educación se presentan como egoístas cuando “luchan por mantener un empleo seguro y proteger sus ingresos” (pág. 13). Los sindicatos de docentes, como las organizaciones que apoyan a los/las docentes en estas cuestiones, son criticados y se sugiere que en general los sindicatos tienen una influencia negativa en el aprendizaje (pág. 191).

En Gambia, el trabajo del sindicato nacional de docentes muestra por qué el informe se

equivoca tanto en la manera en que presenta a los sindicatos como al posicionar las condiciones de trabajo y el aprendizaje como intereses contradictorios. El Gambia Teachers Union (GTU) apoya a los/las docentes ayudándoles a responder a algunos de los retos que plantean las condiciones de trabajo deficientes. En particular, dos proyectos han mejorado en gran medida las condiciones de trabajo de los/las docentes: el suministro de motocicletas a los/las docentes y el pago de los salarios de los/las docentes por el sindicato.

En primer lugar, el GTU ha suministrado motocicletas a los/las docentes por medio de préstamos. Este proyecto ha ayudado a mejorar la educación al fomentar la movilidad de los/las docentes. Como los/las docentes pueden ir de forma fácil y segura a la escuela, el proyecto ha mejorado la puntualidad de los/las docentes y ha reducido su absentismo. Se pueden constatar muchos otros beneficios, en particular en las zonas rurales. Contar con un medio de transporte fiable con el que desplazarse al trabajo e ir a comprar artículos esenciales a mercados alejados significa que es más probable que los/las docentes acepten puestos en zonas rurales. Las motocicletas también son utilizadas por estos/las docentes como ambulancias durante las horas escolares para transportar a los/las alumnos/as y colegas enfermos/as a un hospital que se puede encontrar a kilómetros de distancia. También facilitan el movimiento de los/las docentes durante el período de matrícula cuando visitan las casas para sensibilizar a los padres acerca de la necesidad de educación y ayudar a aumentar las



cifras de matrículas.

El segundo proyecto hace frente a la dificultad del Gobierno de pagar a los/las docentes en zonas rurales sin perder tiempo de clase. Para evitar que los/las docentes tengan que ir a bancos (que a veces se encuentran a días de viaje) para que les paguen, los salarios se pagan en su lugar a través del Gambia Teachers' Union Cooperative Credit Union (el GTUCCU, una sección del GTU). Esto tiene numerosos beneficios para la calidad de la educación. La mejora de la eficacia del proceso de pago revela docentes fantasmas y permite al Gobierno ahorrar dinero y utilizar los ahorros para contratar a más docentes. El proyecto reduce drásticamente el absentismo de los/las docentes, ya que los/las docentes no tienen que dejar sus escuelas para ir a bancos que están lejos. También garantiza el pago puntual a los/las docentes, ya que el sindicato puede adelantar los salarios cuando el Gobierno tarda en procesarlos. La percepción que el Gobierno tiene del GTU cuando vio que este le ayudaba a alcanzar sus metas; ahora ve al GTU como un socio.

Un docente de una escuela primaria elogió al GTUCCU por contribuir a la mejora de su bienestar y de sus condiciones de trabajo de numerosas maneras. "Los/las docentes están mejor ahora que antes", dijo. "El GTUCCU ha intervenido en muchas áreas de desarrollo para mejorar los medios de vida de los/las docentes. Protege a los/las docentes en materia de seguridad laboral y desarrollo profesional, proporciona acceso a modalidades de crédito, como préstamos y activos como las motocicletas, y ahora planea formular programas de vivienda para evitar que se queden sin hogar después de jubilarse".

En comunidades de difícil acceso, imagine la vida de un niño ordinario en presencia de un docente que ahora vive cómodamente en un apartamento con energía solar en comparación con un docente que solo se podía contentar con una tienda en la comunidad como su vivienda más cómoda. Imagine la vida de un padre en una aldea remota cuyo hijo tiene un profesor que dispone de una motocicleta en lugar de un burro o un carro con caballo como medio de transporte

para emergencias. La situación del docente medio es mucho mejor ahora de lo que era y esto tiene un impacto positivo en las vidas tanto de los/las estudiantes como de los padres.

Las cosas que los docentes necesitan para realizar su trabajo también ayudarán a los/las niñas a aprender y crecer; por ejemplo, clases más pequeñas, un programa de estudios sólido, recursos adecuados, colaboración entre docentes. La Sra. Isatou Ndow, la vicerrectora y directora de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Gambia, tenía razón cuando dijo: "Los/las docentes merecen una gratitud inmensurable. Sin docentes estaríamos todos flotando en la jungla de la ignorancia y los prejuicios, aislados de la riqueza del conocimiento y de las ricas conversaciones de las personas educadas y cultivadas".

En lugar de tratar de ver cómo mejorar la calidad de la docencia mediante incentivos y sanciones basados en el desempeño (pág. 22) deberíamos considerar: ¿Por qué hacen los/las docentes lo que hacen? ¿A qué obstáculos se enfrentan? ¿Cómo podemos reducirlos y ayudar a los/las docentes a proporcionar una educación de calidad? Esto permitirá que se tengan en cuenta sus puntos de vista y también fomentará estudios y estrategias que respeten su motivación para ayudar a los/las niños/as a aprender, pero respondan a sus circunstancias prácticas complejas.



**Marie Antoinette Corr** es la Secretaria General del Gambia Teachers Union (GTU) y miembro del Comité Ejecutivo Regional de la IE para África.

Our working  
conditions  
=  
Your child's  
learning  
environment

## 18. Las condiciones de trabajo de los docentes revierten en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes: Oportunidades perdidas en el informe sobre educación del Banco Mundial



Leo Baunach

El lector avezado del Informe sobre el Desarrollo Mundial (WDR), dedicado a la educación y al aprendizaje, encontrará momentos de matizada discusión. Lamentablemente, estas perlas son breves excepciones frente a encabezados y conclusiones erróneos. El informe del Banco Mundial valoriza la enseñanza profesional al tiempo que degrada las voces y necesidades de los docentes.

Hacia poco más de la mitad del informe figura una sección de tres párrafos sobre “un factor que menoscaba la enseñanza: las malas condiciones de trabajo” (p. 138). Reconoce que la profesión está plagada de problemas en todo el mundo, incluyendo un declive desde hace varias décadas del “salario, el respeto y las condiciones de trabajo”, falta de desarrollo profesional, “clases demasiado numerosas y con distintos niveles”, y recortes de personal que recargan a los docentes con largas jornadas de trabajo, clases extra y tareas administrativas fuera de las aulas.

Estos problemas crean un círculo vicioso en el que numerosos docentes abandonan la profesión, dañando aún más la calidad y la eficiencia del gasto educativo puesto que se pierden aquellos docentes con la formación y la experiencia necesarias para obtener resultados de aprendizaje de calidad. Para apoyar un mejor aprendizaje, el Banco Mundial promovería el diálogo social y unas condiciones de trabajo justas para los docentes.

La descripción de la profunda dedicación de los docentes, a menudo no suficientemente

apreciada, es como un soplo de aire fresco en un informe que crea una falsa oposición entre las condiciones de trabajo y los resultados del aprendizaje. Se expone claramente en la introducción: “Los docentes y otros profesionales de la educación, incluso cuando están motivados por un sentido de misión, también pueden luchar por mantener la seguridad en el empleo y proteger sus ingresos” (p. 13). Un cuadro en la página siguiente designa el salario, la seguridad laboral y el empleo como “intereses en pugna” frente al aprendizaje de los estudiantes y la ética profesional.

Se trata de una conclusión simplista e innecesaria, y lanza un mensaje especialmente peligroso a los países en desarrollo, que recurren al Banco Mundial buscando asesoramiento. Los docentes representan la primera línea en los sistemas educativos. Para mejorar los resultados en el aprendizaje los docentes deben recibir un mejor apoyo con empleos de calidad, recursos adecuados en las aulas y desarrollo profesional.

El WDR asimila a los docentes a otros intereses externos como los proveedores privados con fines de lucro, que pasan por algo el aprendizaje y a quien sólo les interesa obtener ganancias. En todo el informe, el Banco describe la falta de motivación, preparación y compromiso entre los docentes, y analiza de manera crítica el dinero que se destina a los salarios de los docentes. En el mundo real, los docentes se sacrifican a diario en sistemas con financiación insuficiente y se dedican a esta profesión a pesar de los bajos salarios. Cuando se los explota en exceso, son



susceptibles de abandonar agravando aún más la crisis de aprendizaje a la que el WDR pretende hacer frente.

El informe reconoce la necesidad de mejores salarios, pero lo relega a una prioridad a largo plazo. A más corto plazo, el informe recomienda una erosión suplementaria a la seguridad laboral y medidas como los salarios basados en el rendimiento que vienen a añadir mayor vulnerabilidad en el lugar de trabajo a los desafíos que afrontan unos docentes ya sobrecargados de trabajo.

El trabajo decente para los docentes no puede esperar. De hecho, unos sistemas educativos mejores no serán posibles sin él. Si las reformas incrementan la precariedad de los docentes, socava los derechos laborales básicos y añade incertidumbre respecto a los regímenes de bajo salario, los resultados de aprendizaje resultarán afectados, puesto que los docentes deberán librar aún más batallas tanto dentro como fuera de las aulas.

El informe cae en estereotipos motivados políticamente de los sindicatos de docentes como obstáculos a la reforma, en lugar de considerar a los sindicatos como asociados en el desarrollo profesional, el aprendizaje y la eficiencia de la financiación. Los docentes y sus organizaciones suelen ser ardientes defensores de estos objetivos. El desarrollo profesional y la profesionalización constituyen una particular pasión para muchos sindicatos, y el WDR describe la manera en que estos enfoques mejoran los resultados del aprendizaje. La formación y el desarrollo también promueven el trabajo decente, el respeto y unos buenos salarios, al establecer firmemente a los docentes como trabajadores cualificados. El WDR podría haber recomendado el establecimiento de asociaciones para mejorar el desarrollo profesional, donde los sindicatos aseguren rendición de cuentas y participación.

También se ha perdido una oportunidad de apoyar el diálogo social y la implicación productiva de los docentes en el desarrollo e implantación de políticas. El propio Banco Mundial llevó a cabo unas consultas limitadas y dispersas para la elaboración del informe. El WDR se concentra en involucrar a los padres y otras partes interesadas en coaliciones en apoyo a una reforma, pero parece situar esas amplias coaliciones como un antídoto a los sindicatos. El informe reconoce la necesidad de contar con el apoyo de los docentes y entablar diálogo con los sindicatos, pero en general presenta a las organizaciones sindicales como un riesgo frente al cambio. El desarrollo de un diálogo productivo en Chile y la positiva implicación de los sindicatos de Zambia,

Uganda y Bolivia en la reforma se describen como excepciones del impacto negativo que tienen los sindicatos en los sistemas educativos.

Mucho más flagrante es el ejemplo de Kenia, donde se recurrió a docentes temporales subcontratados y mal remunerados, con muy poca formación, para intentar reducir el número de estudiantes por clase. Ante los tribunales, el sindicato adujo que esos contratos vulneraban el principio constitucional de igual salario por trabajo de igual valor. Dicho principio es también un elemento importante de las normas internacionales del trabajo y está recogido en las normas ambientales y sociales del Banco Mundial. El WDR describe cómo la educación puede reducir la desigualdad general de ingresos y mejorar los resultados en el mercado laboral, pero no trata en absoluto el tema en relación con los docentes. En la profesión docente, mayoritariamente femenina, el salario de los docentes tiene también implicaciones para la igualdad de género y la brecha salarial.

El Banco aduce que el programa en Kenia no consiguió mejorar los resultados de aprendizaje porque los docentes subcontratados ya no estaban en una situación precaria, desesperados por obtener la renovación de sus contratos y por tanto motivados para trabajar más duramente. Esta no es la manera de conseguir personal docente motivado y profesional. De hecho, tiene el efecto contrario, al degradar y desestabilizar a los docentes, haciendo que les resulte difícil centrarse en el aprendizaje y planificar unas clases satisfactorias. Apenas se menciona de pasada el hecho de que el aprendizaje de los alumnos resultó perjudicado porque los docentes subcontratados cobraban su salario con tres meses de retraso, en promedio – una rara admisión, aunque minimizada, de que las condiciones de trabajo de los docentes revierten en las condiciones del aprendizaje de los estudiantes.

Pese a estos fallos, el informe defiende la importancia de contar con docentes cualificados que establezcan una relación fuerte con los estudiantes, y advierte contra los sistemas de rápido enriquecimiento, que promueven la tecnología como sustitución. Es de esperar que este memo se envíe al brazo del sector privado del Banco Mundial, que es uno de los accionistas de las academias educativas con fines de lucro Bridge International. La compañía emplea a instructores no cualificados que se limitan a leer el programa sobre *tablets*.

El WDR se muestra pesimista respecto a la obtención de más fondos para la educación, declarando que “la relación entre gasto público



en educación y resultados de aprendizaje es débil” (p. 173), pese a reconocer que una mayor financiación sería necesaria para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos. El Banco tiene razón al pedir mayor eficiencia, especialmente para garantizar que los fondos asignados lleguen a los estudiantes y a los docentes en las aulas. No obstante, el WDR podría socavar los esfuerzos por corregir los déficits de financiación y mejorar la educación.

Para dar un paso en la buena dirección, el Banco Mundial debería eliminar el tono contradictorio y divisorio en ciertas secciones del WDR, centrándose más bien en el diálogo con los docentes y sus sindicatos en pro del aprendizaje y la igualdad.

## Referencias

Bascia, N. and Stevenson, H. (2017) *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research\\_institute\\_mobilising\\_final.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf)

Education International. (2015). *Report to the Committee of Experts on the Application of the Recommendation Concerning Teachers (CEART)*. Education International, Brussels.

Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Education Unions' Perspectives*. Brussels: Education International.

World Bank. (2017). *The Environmental and Social Framework*. The World Bank, Washington. <http://documents.worldbank.org/curated/en/383011492423734099/pdf/114278-WP-REVISED-PUBLIC-Environmental-and-Social-Framework-Dec18-2017.pdf#page=45&zoom=80>



**Leo Baunach** es Responsable de Investigación para la oficina de la Confederación Sindical Internacional y la Agrupación Global Unions en Washington. Su labor en relación con los derechos laborales, el desarrollo y la prosperidad compartida cubre las instituciones financieras internacionales, incluyendo el Banco Mundial y el FMI.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 19. Necesitamos algo más que contar con mejores profesores

Pasi Sahlberg



El Informe sobre el desarrollo mundial 2018 (WDR2018) está en lo cierto con respecto a la crisis mundial del aprendizaje dado el gran número de niños desescolarizados, la desigualdad educativa y la baja calidad de los resultados académicos. Pero a menudo pierde la perspectiva cuando trata de utilizar las pruebas disponibles para cumplir la promesa de la educación. El problema es que actualmente hay tantos “datos” disponibles sobre cómo mejorar la educación que cualquiera, incluido el Banco Mundial, puede acudir fácilmente a unos datos que refrenden su opinión y, acto seguido, seleccionar las fuentes que los ofrecen.

El WDR2018 sostiene que una formación inicial del profesorado inadecuada, la falta de motivación e incentivos para los docentes y una enseñanza ineficaz constituyen algunos de los principales factores subyacentes a esta crisis educativa. Tal y como apuntó Steven Klees, resulta sorprendente que el Banco Mundial llegue ahora a esta conclusión, pues, durante años, ha rechazado la formación docente en sus propias operaciones educativas alegando que no merecía la pena invertir en ella. En lugar de eso, el Banco Mundial ha favorecido la contratación de docentes no cualificados e interinos como una solución a la calidad inadecuada de los docentes entre sus clientes. El informe continúa argumentando que hay demasiados docentes que no están “motivados” para enseñar, y que otorgar incentivos monetarios y de otra índole constituiría un remedio efectivo para solucionar este problema. No obstante, de acuerdo con la investigación, la remuneración por rendimiento no funciona en las escuelas, y evaluar el valor

añadido de los docentes resulta imposible de aplicar de manera fiable en la práctica. Aquellos que enseñan o trabajan regularmente en centros escolares saben que la mayoría de los profesores enseñan a cambiar la vida de las personas y contribuyen al bien común, no en base a incentivos condicionados por las calificaciones de los exámenes de los alumnos.

El informe se queda corto en su análisis sobre la profesión docente por tres motivos: su uso del enfoque del capital humano para analizar el trabajo de los docentes; su visión reductora de las políticas docentes; y la mezcla de hechos y mitos sobre Finlandia.

1. *El enfoque del capital humano vs. el capital social en la enseñanza.* El paradigma del capital humano defiende que el rendimiento aumenta mejorando a las personas. Eso es cierto en educación, pero no refleja toda la verdad. La investigación demuestra que cuando los docentes colaboran, todos salen beneficiados<sup>1</sup>. Además, cuando los centros escolares colaboran y se ayudan entre sí para mejorar, la velocidad del cambio puede superar las expectativas (por ejemplo, el London Challenge o la Iniciativa de Alberta para la Mejora Escolar - AISI, por sus siglas en inglés). Invertir en capital social, en otras palabras, en colaboración, trabajo en equipo y creación de redes, con frecuencia aumenta el capital humano, pero no al revés. También es

<sup>1</sup> Quintero, E. (Ed.) (2017). *Teaching in Context: The Social Side of Education Reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press



cierto que el hecho de invertir en la calidad de la colaboración profesional<sup>2</sup>, y no limitarse a aumentar dicha colaboración, parece ser más rentable que pretender conseguir el cambio invirtiendo exclusivamente en capital humano.

2. *Una visión reductora de las políticas docentes.* Es cierto que el coste en los docentes representa aproximadamente tres cuartas partes del gasto total en educación en todo el mundo. Pero, una vez más, esta no es toda la verdad. En países que van desde Albania hasta los Estados Unidos, la insuficiente remuneración de los docentes constituye una razón significativa por la que los jóvenes no consideran la docencia como una carrera de por vida. Resulta fácil exigir mejores profesores, pero eso no es suficiente. Las políticas docentes deben mejorar. El WDR2018 ofrece algunos ejemplos de buenas políticas implantadas en sistemas educativos satisfactorios, pero no proporciona una recomendación convincente destinada a mejorar los marcos nacionales de políticas docentes. Por otra parte, la escasez de docentes y, como consecuencia, la existencia de numerosos docentes mal preparados y no cualificados resulta de unas políticas docentes deficientes y de la ausencia de una educación debidamente financiada. Como demuestran las investigaciones<sup>3</sup>, la puesta en marcha de mejores políticas docentes suele dar lugar a mejores profesores y a un mayor rendimiento educativo a largo plazo.

3. *Mitos en torno a Finlandia.* En la página 13 (y también en la página 136), el informe explica cómo el sistema educativo finlandés otorga una autonomía considerable a sus docentes cualificados y cómo estos adaptan la enseñanza a las necesidades de sus alumnos. Posteriormente, aduce que los sistemas educativos de menor rendimiento no podrían gozar de dicha autonomía, puesto que sus “profesores mal formados, desmotivados y poco controlados solo empeorarían las cosas” (p.13). Ahora, seamos claros en este punto: la fuerza pedagógica de los centros finlandeses no se puede reducir a la “autonomía del profesor”. La cultura de las escuelas finlandesas se basa en una colaboración profesional de todo el sistema entre los

centros escolares y el profesionalismo colaborativo dentro de las escuelas. En lugar de la consecuente rendición de cuentas que el Banco Mundial suele exigir que sus clientes incorporen en sus reformas educativas, las escuelas finlandesas disponen de una autonomía colectiva<sup>4</sup> que hace que sean más independientes de la burocracia, pero menos independientes unas de otras. La investigación deja patente que la colaboración profesional resulta especialmente beneficiosa para los docentes más novatos y menos cualificados. Así pues, es la cultura de la colaboración profesional la que mejora el rendimiento educativo en las escuelas finlandesas, y no la autonomía de los docentes como indica el informe.

Otro mito sobre Finlandia consiste en pensar que la capacidad académica constituye la mejor manera de predecir la eficacia de los docentes. “Con el fin de fomentar una enseñanza eficaz, Finlandia ... atrae a la docencia a algunos de los titulados en educación superior más cualificados”, argumenta el WDR2018 en la página 23. No obstante, en realidad, una minoría de los aceptados en programas académicos muy competitivos basados en la investigación proviene del quintil superior de la reserva de talentos<sup>5</sup>. Además, el WDR2018 tampoco menciona que los estudiantes-docentes son minuciosamente escogidos para los programas académicos competitivos en base a una combinación de múltiples capacidades y características personales. Todos los estudiantes pasan por una exigente formación científica y clínica. Por lo tanto, los docentes en Finlandia poseen unas habilidades pedagógicas avanzadas, unos conocimientos teóricos, un propósito moral y una clara identidad docente que constituyen la esencia de la profesionalidad.

A la hora de buscar maneras de escapar de las trampas del bajo nivel de aprendizaje, el WDR2018 podría haberse apoyado más en lo que hemos aprendido sobre los países con éxito en la educación, que suelen priorizar la calidad, la equidad y la profesionalidad docente en las políticas educativas con el fin de fortalecer la educación pública.

2 Andy Hargreaves, A., O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 2 Edición: 2, pp.74-85, <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>

3 Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

4 Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

5 Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership. Four big, inexpensive ideas to transform education*. Thousand Oaks: Corwin Press.

## Referencias

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness, K., Low, E-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85, <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>

Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership. Four big, inexpensive ideas to transform education*. Thousand Oaks: Corwin Press.



**Pasi Sahlberg** es un educador finlandés, autor y académico, ha trabajado como maestro de escuela, educador de profesores, investigador y asesor de políticas en Finlandia y ha examinado los sistemas de educación en todo el mundo.



## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 20. El Banco Mundial frente al tablero



Jelmer Evers

En mi escuela, mis colegas probablemente tengan nociones algo básicas acerca del Banco Mundial - al menos aquellos/as que imparten clase de historia de la economía, geografía o ciencias sociales. En lo que se refiere al resto diría que lo conocen por el nombre, pero no mucho más. Sin embargo, reconocerían inmediatamente su política, el tono y los mensajes implícitos sobre la educación y los docentes que esta institución ha promovido durante mucho tiempo. La llamada Nueva Gestión Pública se caracteriza por medidas como la mercantilización mediante la ampliación de la elección de escuela, los baremos minuciosos impuestos sobre estudiantes y docentes, la rendición de cuentas con tendencia punitiva a través de pruebas estandarizadas e inspecciones jerarquizadas de las escuelas, los rankings de escuelas, salarios vinculados al rendimiento, flexibilización del empleo e incluso directamente a través de la privatización. Muchas de estas medidas han atormentado al sistema educativo holandés y a mí mismo durante los últimos 20 años (Evers & Kneyber, 2013).

Recuerdo bien el día en que la inspección holandesa visitó mi escuela UniC en 2010 y nos reprendió por algunos resultados ajustados que tenían mucho peso en la lista de rendición de cuentas. Como equipo ya habíamos desarrollado nuestro propio plan de mejora, que se fundaba en nuestra visión y pedagogía progresistas. Pero la inspección insistió en que era necesaria una perspectiva más tradicional y estandarizada. Tuvimos que luchar mucho tiempo para lograr imponernos, y perdimos muchos/as buenos/as

docentes en el camino. Fue una experiencia dolorosa que no olvidaré fácilmente.

El Banco Mundial siempre recomienda políticas basadas en la desconfianza, la rendición de cuentas externa y la privatización, así como la promoción de una visión restringida de la educación (Mundy & Verger, 2015; Fontdevila & Verger 2015; Murphy, 2007), es decir, un modelo deficitario de la profesión docente. Como señala Clara Fontdevila en este blog de la Internacional de la Educación, el Banco Mundial promueve la *"caricaturización de las organizaciones de docentes como un problema, la ausencia de un discurso sobre el bienestar de los/as docentes, o el hecho de que los/as docentes sean vistos como recursos humanos que deben gestionarse, en lugar de agentes activos del cambio educativo"*.

En su último Informe sobre el Desarrollo Mundial, que por primera vez se centra en la educación, el Banco adopta un tono ligeramente diferente. Esto es algo que debe celebrarse. Sin embargo, la lectura del informe sigue causando preocupación, sobre todo si observamos lo que el Banco está haciendo en la práctica.

En primer lugar es interesante ver qué tipo de lenguaje adopta el Banco Mundial. El informe habla de la *"crisis del aprendizaje"*, de que *"la escolarización no es lo mismo que el aprendizaje"* y de *"estudiantes"*, mientras que se aleja del término *"educación"*. Dice que *"la escolarización no es sinónimo de aprendizaje. El concepto de educación es impreciso, y por lo tanto debe definirse"*



*claramente. La escolarización es el tiempo que un/a estudiante pasa en las aulas, mientras que el aprendizaje es el resultado: el beneficio que la escolarización representa para el/la estudiante"* (p.45).

Sin embargo, la educación es más multidimensional que imprecisa. Según Gert Biesta, la educación tiene distintos objetivos: la cualificación, la socialización y la subjetivación, los cuales a menudo se encuentran en mutua tensión. La cualificación está relacionada con el conocimiento y las aptitudes que los/as estudiantes requieren para cumplir su rol en la sociedad y en el trabajo; los cualifica y les permite realizar cosas. La socialización consiste en internalizar normas, valores, cultura e historia de la sociedad en la que se vive. La subjetivación trata de la importancia de los/as estudiantes como individuos que *"se transforman en sujetos de iniciativa y responsabilidad"* (Biesta, p.77). La afirmación de que la educación es imprecisa pero el aprendizaje no lo es no se sostiene. Se trata más bien de cómo lidiamos con los juicios morales que conlleva la naturaleza multidimensional de la educación. En su obra Gert Biesta también ha criticado la reducción de la educación al aprendizaje:

*La learnification (en inglés) o reducción de la educación al aprendizaje trata los efectos que el auge de "un nuevo lenguaje sobre el aprendizaje" está teniendo sobre la educación. Esto se muestra en varios cambios discursivos, como por ejemplo la tendencia a hablar de alumnos/as, estudiantes, niños/as e incluso adultos como 'educandos'; la redefinición de la enseñanza como 'vehículo para el aprendizaje', 'crear oportunidades de aprendizaje' o 'proveer experiencias de aprendizaje', o hablar de la escuela como un 'entorno de aprendizaje' o 'lugar para el aprendizaje'. También se refleja en la manera en que la educación de adultos se ha bautizado 'aprendizaje a lo largo de la vida' en muchos países" (Biesta, 2015 p. 76).*

Y esto es problemático. Como explica Biesta (2015): *"Mientras que el lenguaje sobre la enseñanza es un lenguaje sobre procesos que, al menos en inglés, tiene un carácter individual e individualizante, la educación siempre debe ocuparse de preguntas de contenido, propósito y relación"* (p.76). Requiere el criterio de los que están implicados en la educación, tanto de los que trabajan en las escuelas como de los que dictan la política o los que la investigan. Aprender está centrado en resultados, pero *"estas teorías por sí mismas no nos dan ni acceso ni nos permiten comprender la construcción y la justificación de estos contextos y escenarios. Por ello necesitamos teorías de la educación y de la labor*

*educativa"*. (Biesta, 2015 p.77). El lenguaje sobre el aprendizaje y su énfasis en los resultados hace que la educación sea más fácil de gestionar y de medir. Y pese a que el Banco Mundial se muestra más cuidadoso en el Informe Mundial sobre el Desarrollo de lo que solía ser, sigue orientando el informe y la política en una determinada dirección, que forma parte de una tendencia más general.

El informe sigue recurriendo al discurso sobre docentes y escuelas fracasados. *"Las escuelas están dejando de lado a los alumnos"* es el título de una de las secciones (p.80). Continúa afirmando que *"los docentes a menudo no poseen las cualificaciones ni la motivación necesarias"* (p.80). De hecho, es lo primero a lo que se hace referencia, subrayando su falta de conocimiento, experiencia y motivación. El absentismo del trabajo se considera una *"pérdida de tiempo de instrucción"*. El argumento es que *"este problema es especialmente preocupante dado que la mayor parte de las partidas presupuestarias nacionales en educación se invierte en salarios de los docentes (...) La reducción del absentismo en dichas escuelas sería más de 10 veces más rentable por el aumento del contacto estudiante-docente que el hecho de contratar a más docentes"* (p.80). Un párrafo y caja destacados del informe llevan el sugerente título *"Los docentes podrían considerar que el mínimo esfuerzo estaría justificado"* (p.81). Los docentes en general son presentados como poco motivados e infra-cualificados, y se hace referencia en más de 30 ocasiones al absentismo de los/as maestros/as. Que este reto requiere de mayores matices se comprende claramente al leer el blog que Marie Antoinette Corr escribió sobre el Informe Mundial para la IE.

Como docente en activo me he vuelto desconfiado en lo que se refiere a las instituciones internacionales que promueven políticas educativas. El Banco Mundial tiene un pasado turbulento cuando se trata de reformas educativas, y personalmente albergo una gran dosis de desconfianza hacia el Banco como institución. Durante mucho tiempo no quiso lo mejor para mis estudiantes, ni para mi profesión. Hay muchos elementos positivos en el Informe sobre Desarrollo Mundial, pero su práctica sigue siendo preocupante. Ahora está promoviendo unos parámetros de aprendizaje globales (p.97), pero yo no me fiaría de ninguna organización que, como el Banco Mundial, fomenta políticas de vigilancia, pero desea estar implicada en la definición de dichos parámetros. He escuchado y leído demasiadas veces un discurso positivo parecido por parte de políticos holandeses al tiempo que seguían aferrados a malas prácticas que desprofesionalizaban a los/as docentes y aumentaban las desigualdades en el sistema.



Mientras siga existiendo esta desconexión, seguiré siendo escéptico. Y esto debería preocupar al Banco Mundial. Frente al declive de las instituciones que surgieron tras la II Guerra Mundial y al descrédito de las democracias liberales debería tratar de fomentar la confianza entre aquellos para quienes trabaja. Si la opinión de la profesión no es fundamental en la definición y en la puesta en práctica de la política en el Sur y en el Norte globales, creo que ha llegado el momento de considerar la creación de nuevas instituciones.

## Referencias

- Biesta, G. (2015), What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50: 75–87.
- Evers, J. & Kneyber, R., 2013. *Het alternatief : weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Fontfrevila, C. & Verger, A., 2015. *The World Bank's Doublespeak on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advice*. Brussels: Education International.
- Mundy, K. & Verger, A., 2015. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*. 40, 9–18.
- Murphy, J., 2007. *The World Bank and Global Managerialism*, London: Routledge.



**Jelmer** es profesor en UniC, una escuela innovadora en Utrecht, HOlanda, También es un conocido bloguero y participa regularmente en charlas sobre la innovación en educación.

<http://www.jelmerevers.nl/>



## ¿Le apetece compartirlo?

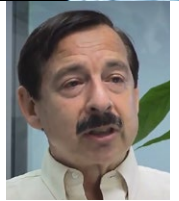
Escanee el código y envíe  
el enlace a través de su  
red social favorita.





## 21. Un compromiso poco entusiasta con el aprendizaje de los docentes

Mark Ginsburg



Recientemente finalicé un trabajo sobre un debate moderado (Ginsburg et al., 2018) para la *Revista de de educación comparada* (REC) que se centraba en el *Informe de Desarrollo Mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (IDM) (Filmer et al., 2018). En el debate moderado silencé mi voz para facilitar una conversación entre compañeros que representara diversas perspectivas y experiencias. Sin embargo, siento la necesidad de expresar mi opinión sobre algunas de las cuestiones abordadas en el IDM.

Al igual que mis compañeros que participaron en el debate moderado de la REC, observé con satisfacción que, por primera vez en sus 40 años de historia, IDM 2018 se había centrado específicamente en la educación. También fue alentador comprobar que el IDM no solo prestaba atención al aprendizaje de los estudiantes, sino también al aprendizaje de los docentes. A diferencia del documento Education Strategy 2020 del Banco Mundial (2011), que no prestaba atención al aprendizaje de los docentes (véase Ginsburg, 2012, pág. 86), el IDM va más allá de simplemente reclamar una formación continua para construir el “capital humano” del personal docente. Al señalar que “[d]espués de unos estudiantes preparados y motivados, unos docentes bien formados y motivados son el ingrediente fundamental del aprendizaje [de los estudiantes]” y que “los sistemas educativos a menudo carecen de mecanismos eficaces para orientar y motivar a los docentes”, el IDM (Filmer et al., 2018, pp. 131-132) identifica “tres principios que son esenciales para lograr el éxito en el aprendizaje a través de los docentes [entre los que se incluye]: Para que sea eficaz,

la capacitación docente debe apuntar a la enseñanza individualizada y repetirse con sesiones orientativas de seguimiento...”. Este principio parece tomar en serio la idea de que los docentes son unos alumnos individuales, aunque yo utilizaría un término diferente de “apuntar” y prestaría más atención a las opiniones propias de los docentes con respecto a sus necesidades de aprendizaje. Por otra parte, el IDM hace referencia a dos de los principios fundamentales de la organización de la formación continua de los docentes: 1) debe ser un proceso constante (mi interpretación de “repetirse”) y 2) los talleres o las actividades de “formación” deberían ir seguidos de un asesoramiento y un apoyo de supervisión en el contexto escolar (es decir, “sesiones orientativas”).

Sin embargo, el IDM podría haber desarrollado todo esto, así como haber discutido otros principios para organizar la formación continua de los docentes. Por ejemplo, se podría haber prestado atención a: a) implicar a los docentes en la planificación y la puesta en práctica de los programas, b) considerar el conocimiento del contenido pedagógico, c) utilizar modelos de aprendizaje activo concebidos para los adultos, d) incorporar una práctica reflexiva y una investigación orientada a la acción, y e) garantizar que el éxito de la participación en programas de formación continua reciba un reconocimiento oficial (véase Craig et al., 1998; Feiman-Nemser, 2008; Hammerness et al., 2005; Leu y Ginsburg, 2011; Schulle y Dembélé, 2007; Sprinthall et al., 1996; Villegas-Reimers, 2003). Aun así, debemos reconocer positivamente que el IDM menciona que la realización de “visitas de seguimiento en las aulas de los docentes con el fin de proporcionar



un apoyo continuo” es una “buena práctica en la formación continua de los docentes” (Filmer et al., 2018, p. 133).

Entonces, ¿por qué digo que el compromiso del IDM con el aprendizaje de los docentes es poco entusiasta? Es porque el Informe (Filmer et al., 2018) reconoce que “[e]l desarrollo profesional continuo requiere tiempo y recursos importantes” (p. 132), y que “[m]uchos países se quejarán de que el desarrollo profesional continuo de gran calidad –repetitivo, con visitas de seguimiento en la escuela...– está fuera del alcance de su presupuesto para ofrecerlo a gran escala” (p. 133). Sin embargo, el Informe, en su “Artículo destacado 6: ¿Gastar más o gastar mejor? ¿O ambas cosas a la vez?” parece que hace tanto hincapié, o incluso más, en el uso eficiente de los recursos financieros como en el aumento de la cantidad de los recursos destinados a los gastos en materia de educación:

Si bien existe una sólida justificación para realizar una inversión pública en la educación, la relación entre el gasto y los resultados del aprendizaje es a menudo débil. Hay cinco razones principales por las que el gasto no siempre conduce a unos mejores y más equitativos resultados del aprendizaje de los alumnos: [a] Los gastos no se reparten de forma equitativa. [b] Los fondos no llegan a las escuelas o no se utilizan para los fines previstos. [c] El gasto público puede sustituir el gasto privado. [d] Las decisiones sobre el uso de los fondos públicos no están alineadas de forma coherente con el aprendizaje. [e] Los organismos gubernamentales carecen de la capacidad necesaria para utilizar los fondos efectivamente. (p. 184)

Así pues, el IDM se inscribe en la tradición del documento del Banco Mundial *Estrategia de Educación 2020* (Banco Mundial, 2011)<sup>1</sup>, que hace hincapié en el uso más eficiente de los insuficientes recursos financieros por parte de los gobiernos, y del documento marco del Banco Mundial *SABER-Teachers* (Banco Mundial, 2013)<sup>2</sup>, que pide que los docentes realicen mayores

1 Por ejemplo, el documento *Estrategia de Educación del Banco Mundial* afirma que “para obtener valor por el dinero asignado a la educación es necesario hacer inversiones inteligentes; es decir, inversiones que han demostrado contribuir al aprendizaje” (Banco Mundial, 2011, p. 4, *itálica añadida*).

2 Por ejemplo, el documento marco *SABER-Teachers* declara que “los sistemas educativos de alto rendimiento obtienen unos buenos resultados académicos utilizando diferentes combinaciones de políticas docentes. Es posible que algunos sistemas centren la mayor parte de sus esfuerzos políticos en fortalecer la capacidad de su cuerpo docente mediante una sólida formación inicial de los docentes y programas de desarrollo profesional de los docentes, y concedan a los docentes plena autonomía para tomar decisiones con

esfuerzos, a pesar de la insuficiencia de los salarios y de apoyo en materia de supervisión. En el IDM, el Banco Mundial exhorta a los gobiernos (y quizás a los docentes) a aumentar sus actividades destinadas a mejorar el aprendizaje de los docentes (y los estudiantes), ya sea con los actuales niveles de apoyo financiero o, en el mejor de los casos, gracias a un incremento relativamente modesto de la financiación (Filmer et al., 2018):

La financiación de la educación es a veces inadecuada y suele asignarse de una manera que es incompatible con el objetivo de brindar oportunidades equitativas para un aprendizaje efectivo. (P. 171)

El débil vínculo entre el gasto y el aprendizaje es una característica de los distintos entornos en los que operan los sistemas de educación. ... Estas simples correlaciones sugieren también que muchos sistemas educativos están obteniendo unos resultados de aprendizaje que están muy por debajo de lo que podría lograrse debido a los niveles actuales de financiación. (P. 173)

Los buenos docentes, los entornos propicios para el aprendizaje, los sistemas de evaluación fiables y las tecnologías de aprendizaje innovadoras cuestan dinero. Y como hay cada vez más estudiantes que van progresando en la escuela, las necesidades de financiación aumentan. Sin embargo, una mayor financiación solamente conduce a un mejor aprendizaje si se utiliza bien... (p. 183)

Las decisiones acerca de cómo utilizar los recursos públicos carecen a menudo de una alineación coherente con el aprendizaje. Cada vez hay más pruebas sobre la manera de mejorar el aprendizaje, que sugieren maneras más eficaces de utilizar los fondos. (P. 186)

Por supuesto, este tipo de asesoramiento es particularmente problemático para los países de rentas bajas, donde las puntuaciones medias de los estudiantes en las evaluaciones internacionales de alfabetización y aritmética elemental –Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)– son consideradas por el IDM como inferiores a las del “95 por ciento de los estudiantes de los países de rentas altas” (Filmer et al., 2018, pág. 5). Por ejemplo, una estimación

respecto a la instrucción. Otros sistemas educativos, por el contrario, ponen un mayor énfasis político en gestionar detalladamente diversos aspectos de la labor de los docentes, centrándose en la evaluación de los docentes y proporcionando unos incentivos concretos para suscitar unos comportamientos específicos” (Banco Mundial, 2013, p. 8; *itálica añadida*).

de la cantidad de financiación internacional que se requiere anualmente para apoyar la consecución en 2030 del Objetivo de Desarrollo Sostenible #4 en los países de rentas bajas es de USD89 mil millones (Comisión de Educación, 2016, p. 22). No obstante, esta cantidad es la que sería necesaria para hacer frente a la expansión de la matrícula primaria y secundaria sin centrarse específicamente en mejorar la calidad, la frecuencia y el alcance de la formación continua de los docentes. Cabe reconocer que el IDM señala la necesidad de que actores externos hagan frente a la escasez de financiación en los países de rentas bajas, pero lo hace al mismo tiempo que dedica la misma atención, si no más, a la utilización efectiva de esos fondos:

Aunque la contribución general de la asistencia para el desarrollo en las inversiones nacionales del ámbito de la educación es relativamente pequeña, es importante en algunos países de rentas bajas... Además, las estimaciones globales de las inversiones necesarias para incrementar el aprendizaje

como parte de los ODS implican la necesidad de aumentar la ayuda al desarrollo, en particular para los países de rentas bajas. Pero los actores externos deben proporcionar financiación de una manera que alinee los sistemas con el aprendizaje. ... Los agentes externos pueden apoyar la alineación desplazando la atención de los sistemas hacia el aprendizaje, vinculando su financiación a los resultados y no con el suministro de contribuciones o actividades específicas. (Filmer et al., 2018, p. 211-212)

De este modo, con respecto a la promoción de un incremento tanto en la financiación nacional como internacional para sufragar los costes de una más amplia y mejor formación continua de los docentes (entre otras partidas presupuestarias de la educación), el DIM parece reflejar, en el mejor de los casos, un compromiso poco entusiasta con el aprendizaje de los docentes.



**Mark Ginsburg** se jubiló en 2016 de [FHI360](#). Es profesor visitante en la Universidad de Maryland (EE.UU.) y la Universidad de Ciencias Pedagógicas (Cuba), y fue miembro del cuerpo docente de otras universidades: Aston (Inglaterra), Houston, Pittsburgh y Columbia (EE.UU.) y también profesor visitante en la Universidad George Washington (EE.UU.) y la Universidad de Kobe (Japón). Fue presidente de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (1991) y coeditor de la Revista de educación comparada (2003-2013), así como presidente del sindicato de profesores United Faculty de la Universidad de Pittsburgh (afiliada a AAUP y AFT, 1992-2004).

## Referencias

- Craig, H., Kraft, R., & duPlessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, DC: USAID and World Bank.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 697–705). New York: Routledge.
- Filmer, D.; Rogers, H.; Al-Samarrai, S.; Bendini, M.; Béteille, T.; Evans, D.; Kivine, M.; Sabarwal, S.; Valerio, A.; Abu-Jawdeh, M.; Larson, B.; Shrestha, U.; Yuan, F.; de Hoyos, R.; and Naudeau, S. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise* (WDR). Washington, DC: The World Bank Group. Available at: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>



Ginsburg, M. (2012). Teachers as learners: A missing focus in 'Learning for All.' In S. Klees, J. Samoff, and N. Stromquist (eds.), *The World Bank and education: Critiques and alternatives*, pp. 83-94. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Ginsburg, M.; Archer, D.; Barrera-Osorio, F.; Lake, L.; Vally, S.; Wachter, N.; and Ulrick, J. (2018). "CER Moderated discussion on *World Development Report 2018: Realizing the Promise of Education for Development*." *Comparative Education Review* 62 (2).

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

Education Commission (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. International Commission on Financing Global Education Opportunity. Available at: <http://report.educationcommission.org/downloads/>

Leu, E. & Ginsburg, M. (2011). *Designing Effective Education Programs For In-Service Teacher Professional Development: EQUIP1 First Principles Compendium*. Washington, DC: American Institutes for Research, Academy for Educational Development, and USAID. Digest available at: [http://www.usaideducationworkshop.com/conf/creg6.nsf/files/F79B9A98DBA8EBBE8825791700732F5E/\\$file/Equip%20-%20Teach%20the%20Teachers%20Handout.pdf](http://www.usaideducationworkshop.com/conf/creg6.nsf/files/F79B9A98DBA8EBBE8825791700732F5E/$file/Equip%20-%20Teach%20the%20Teachers%20Handout.pdf)

Schwille, J., & Dembélé, M. with Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO-IIEP.

Sprinthall, N., Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 666-703). New York: Macmillan.

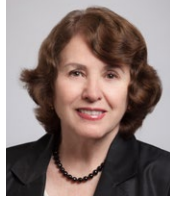
Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: IIEP-UNESCO.

World Bank. (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank. Available at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/169531468331015171/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020>

World Bank (2013). *What matters most for teacher policies: A framework paper*. Available at: [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/Background/TCH/Framework\\_SABER-Teachers.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf)



## 22. La dimensión de género desde la perspectiva del Banco Mundial



Nelly Stromquist

Con la elaboración del *Informe sobre el Desarrollo Mundial* dedicado a la educación, el Banco Mundial reafirma de manera decisiva su autoridad en materia de política educativa. Tras los agradecimientos expresados en la introducción a los 119 “investigadores y especialistas de todo el mundo” por los “comentarios y sugerencias” que han aportado al informe (en lo sucesivo IDM 2018), la tarea de examinar las virtudes y limitaciones de este extenso documento podría parecer abrumadora. Sin embargo, este último proyecto del Banco Mundial presenta numerosos aspectos que pueden mejorarse.

Desde la perspectiva de género no se propone nada nuevo. El género se sigue equiparando al sexo, de ahí el énfasis en un mayor acceso de las niñas a la escolarización. El informe incluye 49 referencias a “niñas” y 44 referencias a “género”, pero en ningún momento se aborda cómo las nociones de feminidad y masculinidad generan en las sociedades de todo el planeta una diferencia de poder y de acceso a los recursos. Sin un diagnóstico adecuado no podemos ofrecer soluciones efectivas.

El *IDM 2018* ofrece datos que confirman algo bien conocido: que el rendimiento académico de las niñas se ve afectado por las condiciones económicas de las familias; que la brecha educativa entre niñas y niños se ahonda a medida que estos alcanzan la pubertad; y que en todos los países las niñas rinden mejor que los niños en lectura, mientras que los niños tienden a rendir mejor en matemáticas y ciencias. Debido a la ausencia de un marco conceptual que permita entender la noción de género, el informe incluye varias

observaciones extrañas, como por ejemplo que la construcción de “letrinas para niñas no repercute en el aprendizaje” y que “la alimentación escolar no suele repercutir en el aprendizaje” (*Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018*, ambas citas aparecen en la página 148 del informe en inglés). Puesto que no existe una relación directa entre los mecanismos de apoyo de esta naturaleza y la adquisición inmediata de conocimientos, la causalidad en este caso es cuestionable.

Según el *IDM 2018*, el aprendizaje es un objetivo primordial de la educación. ¿Quién podría discrepar al respecto? Sin embargo surgen serias preocupaciones cuando queda claro que el aprendizaje se equipara a los resultados obtenidos en las pruebas nacionales estandarizados (e incluso los indicadores mundiales) y cuando se asume que los datos de las pruebas permiten establecer unas estrategias pedagógicas inequívocas. En relación a este tipo de exámenes, la medición del aprendizaje se limita a las asignaturas que se suelen evaluar: lectura y matemáticas. A día de hoy, todo el mundo sabe que una mejora en las relaciones sociales de género exige que niños y niñas adquieran conocimientos que cuestionen las situaciones establecidas. El creciente reconocimiento de la incidencia de la violencia de género obliga a que las cuestiones relativas a la violencia doméstica y sexual en casa, en el trabajo y en la escuela pasen a formar parte de los conocimientos cruciales que han de adquirir los estudiantes. Las autoridades educativas tienen que seguir eliminando los estereotipos de género de los programas escolares y convertir las escuelas en unos entornos favorables a las niñas. La desvalorización de las mujeres



y la feminidad y, por el contrario, la sobrevaloración de los hombres y la masculinidad hegemónica en la vida social así como en el entorno escolar, deben afrontarse explícitamente. Para combatir estas prácticas sociales se necesitan conocimientos sobre cómo las mujeres viven la desigualdad en su entorno social (privado y público) y cómo los hombres disfrutan de múltiples ventajas. También es preciso reflexionar en cómo los ciudadanos y los responsables políticos podrían afrontar esta situación. Estos temas no suelen evaluarse, pero son elementos fundamentales de las escuelas progresistas.

En lugar de centrarse tanto en la medición del aprendizaje, se debería poner más empeño en *garantizar ante todo el aprendizaje en sí*. No basta con hacer declaraciones que reconozcan la importancia de los docentes. Los docentes —mayoritariamente mujeres a nivel mundial— tienen que recibir una formación pedagógica y temática adecuada. También tienen que recibir formación en cuestiones de género y derechos humanos. Las condiciones de vida de muchos docentes en países en desarrollo rozan peligrosamente la pobreza. Estas personas no pueden pasar fácilmente de un estado de supervivencia a un estado de reflexión sobre las prácticas profesionales. Y teniendo en cuenta que los gastos por estudiante en la enseñanza primaria y secundaria van de un promedio de 9.200 USD al año en los países de la OCDE (Institute of Education Sciences, 2017) a cerca de 500 USD al año en los países de ingresos bajos y 1.400 USD al año en los países de ingresos bajos y medianos (UNESCO, 2015), ¿qué sentido tiene centrarse en el aprendizaje en lugar de proporcionar unos requisitos infraestructurales y pedagógicos mínimos?

El objetivo principal de mis observaciones no es lamentar las limitaciones del *IDM 2018* sino aprovechar esta oportunidad para darle la vuelta a la situación. Ya es hora de que nosotros —las mujeres y aquellos hombres que quieran contribuir a reducir las desigualdades de género— nos auto-proclamemos agentes de cambio, sin esperar que las instituciones dominadas por hombres —desde gobiernos a instituciones financieras internacionales— acudan en nuestra ayuda. Considerando la relación que las cuestiones de género guardan con la educación y con la sociedad en la que se inscriben, sostengo que las mujeres, incluso sin ser mayoría en el liderazgo sindical docente, pueden requerir a sus propias organizaciones más oportunidades de desarrollo profesional en el ámbito de dichas cuestiones.

## Referencias

Institute of Education Sciences. (2017). *Education Expenditures per country. The Condition of Education*. Washington DC: Institute of Education Sciences, U.S. National Center for Education Statistics.

UNESCO. (2015). *Pricing the cost of reaching new targets by 2030. Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 18*. Paris: UNESCO.

World Bank. (2017). *Learning to Realize Education's Promise. World Development Report 2018*. Washington, DC: World Bank.



**Nelly P. Stromquist** es catedrática en la Universidad de Maryland. Su investigación abarca un amplio abanico de temas: género y educación, educación popular y no formal, movimientos sociales en la educación, políticas globales y nacionales de igualdad, y el impacto de la globalización sobre la educación, en particular sobre la identidad profesional. Estudia fenómenos educativos desde una perspectiva sociológica que se basa en la teoría crítica.









**Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)**

**Usted es libre por:**

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

**Adaptar** — remezclar, transformar y crear a partir del material

**Bajo los siguientes términos:**

**Atribución** — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

**CompartirIgual** — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.



**Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale**

*Las opiniones, recomendaciones y conclusiones de este estudio son atribuibles exclusivamente a los autores del mismo, salvo cuando se indique expresamente lo contrario, y no conllevan automáticamente el respaldo de la Internacional de la Educación. Se han tomado todas las precauciones razonables para verificar la información contenida en esta publicación. Sin embargo, el material publicado no se distribuye bajo ningún tipo de garantía, explícita o implícita. Ni la Internacional de la Educación ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser hecha responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.*



Internacional de la Educación

## Una mirada

sobre el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018 del Banco Mundial (#IDM2018)

... average teacher pay has fallen relative to other professions. At the same time, the wage gap in teaching has narrowed. High-ability teachers may be less attracted by a narrow pay scale because it gives them little opportunity to earn additional rewards from high performance. ...

Better selection and retention policies will result in better teachers. More meritocratic hiring—say, based on a test instead of patronage—could improve student learning.<sup>35</sup> One proposal would be to introduce a teaching apprenticeship of three to five years, allowing systems to identify effective teachers.<sup>36</sup> The least effective teachers could then be transitioned out of the teaching force. In the United States, proposals to phase out the least effective teachers suggest that the gains to learners over time would be substantial: replacing the least effective 7–12 percent of teachers could bridge the gap between U.S. student performance and that of Finland.<sup>37</sup> Estimates of teacher value added in other countries are

→ a proposal  
no evidence  
no definition of criteria



Education International  
Internationale de l'Éducation  
Internacional de la Educación  
Bildungsinternationale

**SEDE**  
5, bd du Roi Albert II  
1210 Bruxelles, Bélgica  
+32 2 224 06 11  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
[@eduaint](https://twitter.com/eduaint)

## ¿Le apetece compartirlo?

Escanee el código y envíe el enlace a través de su red social favorita.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. (CC BY-NC-SA 4.0)

Photo de couverture: Education International, 2018  
Portraits: Maggy Destrée

Publicado por Internacional de la Educación - Abril 2018

ISBN 978-92-95109-59-9 (PDF)