

La “Estrategia Educativa 2020” o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”

Introducción

La nueva Estrategia Educativa 2020 del Banco Mundial (en adelante, la Estrategia 2020) establece las directrices y prioridades de reforma educativa en contextos de desarrollo para la próxima década. La Estrategia 2020 propone un modelo de reforma educativa que trascienda el enfoque en los inputs materiales y se centre más bien en resultados (‘outputs’) y en soluciones de gestión y gobernanza. Más concretamente, la estrategia apuesta por: a) la adopción de un enfoque *sistémico* de la reforma educativa que refuerce el papel de los actores no-gubernamentales y de los incentivos en educación; b) una mayor atención en el rendimiento académico y el aprendizaje, lo que implica evaluar los resultados escolares de forma más sistemática para generar una base de conocimiento con la que informar a las familias y a los decisores de políticas; c) la difusión de enfoques de provisión educativa innovadores y actuaciones sobre la demanda que puedan contribuir a mejorar eficazmente los resultados del aprendizaje.

La Estrategia 2020 merece nuestra atención debido a su gran influencia en el campo de la educación para el desarrollo. Los documentos de estrategia del Banco Mundial, que se distribuyen ampliamente por todo el mundo, tienen una enorme capacidad de establecer agendas educativas de carácter global. Agentes tan diversos como donantes, ONGs internacionales y ministros de educación de países menos desarrollados las perciben –y en gran medida las usan– como guía de políticas educativas. Probablemente las Estrategias Educativas son el documento político con el que el Banco contribuye más claramente a posicionarse como el líder intelectual de la reforma educativa en el campo de la ayuda al desarrollo.

El explícito título de la Estrategia 2020, *Aprendizaje para todos*, es un claro reconocimiento de que, más allá de las políticas que se centran en el acceso, debe hacerse algo más para garantizar que la escolarización conlleve experiencias de aprendizaje positivas. Esta visión representa un paso adelante en el compromiso del Banco Mundial

con la educación para el desarrollo. Sin embargo, como expone este artículo, las opciones políticas explícitas y subyacentes en la Estrategia 2020 reflejan más continuidades que rupturas en relación a estrategias anteriores. Además, paradójicamente, estas políticas podrían no ser las adecuadas para alcanzar el objetivo de “aprendizaje para todos”.

Para desarrollar este argumento, este artículo se estructura en dos grandes apartados. En el primero, hacemos un breve repaso al desarrollo de las políticas del Banco Mundial en materia educativa, con el objetivo de poner en perspectiva histórica la Estrategia 2020, su contenido y sus prioridades. Como veremos, el repertorio de políticas del Banco se han ido ampliando y se ha vuelto más ambicioso con el paso del tiempo. La Estrategia actual pretende persuadir a los países en desarrollo a nivel mundial de los motivos por los cuales deberían llevar a cabo cambios complejos en la gobernabilidad de sus sistemas educativos y así mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. No obstante, cuando se trata de prescripciones específicas, la Estrategia 2020 se mantiene fiel al instrumental de política educativa del Banco Mundial.

En el segundo apartado de este artículo, identificamos y exploramos los principales puntos débiles de las ideas sobre política educativa incluidas en la Estrategia 2020 y desarrollamos tres líneas argumentales al respecto. La primera se refiere a la fuerte adhesión del Banco a un enfoque disciplinario y metodológico que es incapaz de entender lo que los niños aprenden y no aprenden en la escuela y los motivos de ello. La segunda línea argumental se refiere al sesgo ideológico pro-mercado de la estrategia en relación a temas como la reforma del sector público y nuevas modalidades de oferta educativa. En tercer lugar, el artículo apunta a las principales carencias de la Estrategia, haciendo especial referencia a las omisiones relativas a la complejidad de la relación entre educación y pobreza.

La Estrategia Educativa 2020 vista en perspectiva

El Banco Mundial no cuenta con un mandato oficial en educación debido a que la UNESCO es formalmente la institución del sistema de Naciones Unidas especializada en educación. No obstante, paradójicamente, el Banco se ha convertido en una de las organizaciones internacionales más influyentes en el ámbito de la educación para el

desarrollo (Mundy 2002). De hecho, tras leer la Estrategia 2020, que cuenta con la aprobación del Comité Ejecutivo del Banco Mundial, podría considerarse que el Banco tiene un amplio e implícito mandato en educación. Dicho mandato podría resumirse como la mejora de los resultados educativos globales como medio para reducir la pobreza e integrar los países en la economía global.

Los primeros proyectos del Banco Mundial, cuando éste se creó en 1945, se centraban en el desarrollo de infraestructuras y no tenían relación de ningún tipo con la educación. Sin embargo, en la década de 1960, el Banco empezó a implicarse en asuntos educativos, aunque a menudo de manera indirecta. Las primeras iniciativas educativas estaban supeditadas a proyectos de infraestructuras (por ejemplo, incluían programas de formación diseñados para proporcionar a los trabajadores locales las habilidades necesarias para la construcción y el mantenimiento de las nuevas infraestructuras), o eran infraestructuras educativas por sí mismas. Así pues, los primeros proyectos educativos en los que participó el Banco se limitaban en gran medida a los aspectos materiales de los sistemas educativos: la construcción de escuelas o la transferencia de material para laboratorios, talleres o bibliotecas (Jones 1992). Con el paso de los años, el Banco avanzó del *hardware* al *software* de los sistemas educativos, contrató más personal especializado en educación y adoptó unos planes que estaban mucho más orientados hacia la “política educativa” y no solo hacia las demandas de mano de obra (HDN 2002, Mundy 2002).¹

El “Education Policy Paper” de 1980 alenta al personal del Banco, por primera vez, a utilizar las tasas de retorno como la principal herramienta analítica en sus proyectos educativos. A consecuencia de la adopción de las tasas de retorno, el programa de políticas en materia de educación del Banco se condensarço en el llamado “menú corto” de la política educativa (Heyneman 2003). Este menú, que se consolidó claramente en 1986 en el documento del Banco “Financing Education in Developing Countries”, apostaba por: a) concentrar la inversión pública en la educación primaria, fomentando la

¹ Los Planes de Ajuste Estructural (PAE) generaron las condiciones necesarias para que tuviera lugar este cambio. Los PAE supusieron que los países tuvieran menos recursos disponibles de los presupuestos públicos para servicios sociales como la educación. En consecuencia, tuvieron que pedir préstamos al Banco para cubrir sus a menudo crecientes necesidades educativas (Mundy 2002).

privatización de la educación superior; b) aumentar el coste privado de asistencia a la educación secundaria y superior; y (iii) establecer medidas de recuperación de costes (planes de préstamos y tasas para los graduados) en la educación superior (Jones 1992).

El “menú corto” prevaleció durante años en el discurso y la práctica educativa del Banco y se reforzó en el documento de revisión de la política educativa del Banco Mundial de 1995 titulado “Priorities and Strategies for Education”. Además de opciones de financiación similares a las incluidas en el menú corto, dicho documento apostó por políticas como la descentralización de los sistemas educativos, la autonomía de los centros educativos y la medición de los resultados educativos. También expresó interés en materia de planificación de currículos, subrayó la importancia para el desarrollo económico de asignaturas como matemáticas y lengua, y recomendó el establecimiento de indicadores claros de rendimiento para controlar el grado en el que se alcanzan los estándares educativos (Lauglo 1996, WB 1995). De esta manera, “Priorities and Strategies for Education” representó una ampliación del menú corto de la política educativa, el cual estaba muy centrado en la financiación de la educación, y avanzó hacia un enfoque más amplio de la reforma educativa que incluía recomendaciones relativas a la regulación curricular y la gobernanza de la oferta educativa.

La primera Estrategia en el sector educativo con carácter oficial se publicó en 1999. Dicha Estrategia establecía las siguientes prioridades: fomentar la educación de calidad para todos para hacer frente a las grandes desigualdades entre países en materia de aprendizaje (con una atención especial en las niñas y las personas más pobres), educación de la primera infancia, educación innovadora a través de las TIC, y reforma sistémica. La reforma sistémica se centraba en tres ámbitos similares a los incluidos en el documento de 1995: i) evaluación de logros, currículo y estándares, ii) gobernabilidad y descentralización y iii) fomento de la inversión privada en educación (WB 1999).

La Estrategia de 1999 se actualizó en 2005. La innovación más significativa que se incluyó en dicha actualización es una evidente pérdida de peso del análisis de las tasas de retorno debido a un énfasis renovado en la inversión pública en educación superior. Este cambio se justificaba por la contribución estratégica de las universidades en la construcción de “economías del conocimiento” (WB 2005). La idea de la “economía del conocimiento” se había convertido en un imaginario económico muy potente en la última

década, y la mayoría de los países, tanto del mundo desarrollado como en desarrollo, expresaban, y de hecho todavía expresan, su ambición de convertirse en una economía de este tipo (Robertson 2005). Sin embargo, también debería considerarse que desde que tuvo lugar el Foro Mundial de Educación en Dakar en 2000, la comunidad de donantes y en particular la ‘Vía Rápida para la Educación para Todos’ había concentrado los esfuerzos en la financiación de la educación básica. De esta manera, se habían liberado recursos del Banco para ser prestados a otros niveles de educación.

En 2011, tras un largo proceso de consulta sin precedentes que incluyó decenas de reuniones en 53 países, se publicó la Estrategia 2020. No obstante, a pesar de los comentarios recibidos de cientos de agentes educativos durante estas consultas, la nueva Estrategia Educativa refleja, más que nada, continuidad programática con la anterior política educativa del Banco Mundial. La atención en la reforma sistémica, los resultados del aprendizaje, la evaluación y la medición (tanto en el ámbito nacional como internacional), el papel clave del sector privado, los efectos positivos de la educación de la primera infancia y la importancia de la educación como herramienta clave para hacer frente a la pobreza y reforzar el mercado de trabajo se formulan de manera muy similar en todas las Estrategias (incluyendo el documento de revisión políticas de 1995). Además, las últimas Estrategias enfatizan la importancia de generar una base de conocimiento sobre los sistemas educativos y proponen iniciativas concretas para conseguirlo (EKMS en la Estrategia 1999 y SABER en la Estrategia 2020).² Los primeros documentos estratégicos educativos utilizan la teoría del capital humano para justificar la inversión en educación (y, de paso, la implicación del Banco Mundial en educación), mientras que la Estrategia 2020 utiliza una versión revisada de esta teoría concebida por el actual paladín educativo del Banco, Eric A. Hanushek, que sustituye el concepto de “años de escolarización” por el de “rendimiento educativo” como variable independiente para el crecimiento económico.

² “EKMS” significa “Sistema de Gestión del Conocimiento Educativo” y “SABER”, “Evaluación del Sistema y Comparación de los Resultados Educativos”. Ambos acrónimos provienen del inglés.

Por supuesto, también se pueden identificar diferencias. En términos de reforma sistémica, la estrategia actual muestra un interés menor en la descentralización y en las políticas de currículo que los documentos de 1995 y 1999, y otorga mayor importancia a los cambios de gobernanza basados en la rendición de cuentas, en incentivos, y en el papel del sector privado. A pesar de las reservas, la Estrategia de 1999 reconoció la importancia de las organizaciones de profesores en la formulación y la aplicación de reformas, pero en la Estrategia 2020 no se hace ni una sola mención a ellas. La estrategia actual carece del optimismo tecnológico del documento 1999, y atribuye un papel mucho más secundario a la formación en TIC. Por último, destaca que, por primera vez, la Estrategia 2020 reconoce que no hay un *trade-off* (o punto de conflicto) entre igualdad y calidad y que, de hecho, los sistemas educativos más igualitarios son los que consiguen resultados mejores.

La estrategia “aprendizaje para todos” a examen

El título de la Estrategia 2020, *Aprendizaje para todos*, conlleva un reconocimiento implícito de los límites de las estrategias educativas anteriores, que no fueron capaces de transformar la inversión en materia educativa en niveles de aprendizaje satisfactorios, especialmente en el caso de los más pobres (Bonal 2007, Jones 2006). Lejos de la autocrítica, la Estrategia 2020 interpreta la historia de las políticas educativas del Banco como un proceso acumulativo de aprendizaje sobre aquello “que funciona mejor” en el campo de la educación. En este apartado apuntamos a los principales problemas y carencias que prevalecen en las ideas causales y en metodologías en las que se basa la agenda educativa actual del Banco Mundial. En concreto, problematizamos tres aspectos principales: el enfoque economicista predominante tanto en el análisis como en las prescripciones relativas a la reforma educativa; el énfasis puesto en las políticas de mercado educativo y en el papel del sector privado; y la manera como el Banco trata la compleja relación entre pobreza y educación.

Atrapados por el método: el aprendizaje según el enfoque sistémico

Las principales recomendaciones de políticas del Banco Mundial en materia de educación incluidas tanto en esta Estrategia como en las anteriores se caracterizan por adaptarse a una visión economicista de los problemas educativos. De hecho, como admite el propio Banco Mundial, uno de los objetivos implícitos de las Estrategias Educativas es informar a personas externas de cuestiones que las de dentro dan por hecho, como “el valor de un enfoque económico del desarrollo educativo” (HDN 2002: 430). Sin embargo, este sesgo disciplinario también tiene sus limitaciones y contribuye a que el Banco esté limitado por los métodos de análisis que utiliza para estudiar políticas y sistemas educativos. El objetivo de desarrollar una base de conocimiento científico universal e irrefutable para evaluar las reformas educativas, junto con una fuerte creencia en las soluciones mercantilistas para dicho desarrollo, lleva al Banco a rechazar otros enfoques más dependientes del contexto para evaluar las políticas educativas. La inclusión de dichos enfoques haría que el Banco fuera más prudente sobre cualquier pretensión de universalidad.

Una de las características principales de la Estrategia 2020 es su deseo de superar las reformas basadas en inputs educativos para fijarse en los resultados académicos como objetivo central. Se establece como objetivo principal el aprendizaje para todos, y no sólo el acceso para todos. Como se indica en la Estrategia, la mejora de los sistemas también requiere asegurar que los insumos se utilizan de forma más efectiva para acelerar el aprendizaje. Mientras que las estrategias anteriores reconocieron este objetivo, la nueva estrategia le da más énfasis, y lo sitúa en un contexto de evaluación y reforma del sistema educativo (WB 2011: ix).

Sin embargo, ¿qué significa para el Banco avanzar más allá de políticas basadas en inputs? El Banco lo interpreta como un cambio en la gobernabilidad y gestión de los centros educativos y de los profesores y como un ajuste de las reglas financieras y los mecanismos de incentivos con el objetivo de conseguir el aprendizaje para todos (WB 2011: x). Más allá de un amplio apoyo a la introducción de reglas de mercado y a intervenciones basadas en la demanda, en la Estrategia no se distingue qué formas específicas de gobernabilidad y gestión son las que asegurarían el aprendizaje, puesto que no es posible identificar qué relaciones causales específicas explican mejor el

aprendizaje. El Banco es muy ambiguo sobre el modo en el que se deben introducir reformas en estos ámbitos:

The mechanisms that connect the various parts of the system need to be reformed so that functions, authority, and relationships of accountability within the system are clear and aligned with national educational goals. (WB 2011: 18)

Aquí radica una de las principales contradicciones de la Estrategia. El Banco defiende las políticas basadas en evidencias, pero no es capaz de aportar pruebas concluyentes sobre cuáles son las mejores políticas que aseguran que los niños aprenden en la escuela. De hecho, el Banco define la Estrategia en términos de dos enfoques principales: reforzar los sistemas educativos y crear una base de conocimiento de alta calidad. Curiosamente, la naturaleza de estos enfoques es bastante diferente. Ambos son muy generales, pero mientras que el primer enfoque puede traducirse en medidas concretas que potencialmente mejorarían el aprendizaje, el segundo sólo puede entenderse como proveedor de los medios necesarios para el conocimiento y no como acción estratégica para mejorar el aprendizaje. En otras palabras, es posible establecer una relación entre mejores sistemas educativos y mejor aprendizaje, pero no entre mayor conocimiento sobre el sistema educativo y mejor aprendizaje (de hecho, es posible tener un gran conocimiento sobre un sistema educativo y una alta tasa de alumnos con bajo rendimiento). Por supuesto, es necesario adquirir conocimiento sobre el sistema educativo, pero sería de esperar que la Estrategia revelara qué conocimiento y para qué objetivos concretos.

La naturaleza del conocimiento sobre los sistemas educativos que espera obtener el Banco refleja una visión sistémica de los mismos, que pueden definirse como la cadena inputs-procesos-resultados de diferentes factores educativos integrados. Para el Banco, un mayor conocimiento sobre los sistemas educativos significa acceder a más información sobre cada una de estas fases. Aplicar un enfoque sistémico a la creación de políticas es una tarea compleja, puesto que aquellos que diseñan las políticas no pueden controlar todos los factores que potencialmente pueden mejorar los sistemas educativos. Así pues, la clave para aplicar el enfoque sistémico es reconocer que no implica *actuar* sobre todas las partes del sistema a la vez, sino ser consciente de su existencia y analizar cómo

pueden afectar unas a otras (WB 2011: 42). Para el Banco, este hecho puede traducirse en el principio “analiza globalmente, actúa localmente” (WB 2011: 6).

Las prioridades establecidas por la Estrategia 2020 son un buen ejemplo de cómo el Banco Mundial se propone reforzar su liderazgo en el análisis global de los sistemas educativos. El enfoque defendido por el Banco Mundial hace posible llevar a cabo análisis de regresión entre países con numerosas observaciones, que pueden responder al objetivo explícito de generalizar los resultados. La pretensión del Banco es pues ser capaz de predecir qué factores funcionan mejor para mejorar el aprendizaje universalmente, controlando la intervención de otros factores. El mensaje implícito del Banco a los gobiernos nacionales parece ser: “mejorad vuestra capacidad de recogida de datos para que podamos llevar a cabo regresiones más fiables”.

Debido al alcance territorial del Banco Mundial, sus métodos de estudio y sus recomendaciones políticas deben ser aplicables necesariamente a diferentes contextos sociales y sistemas educativos. Sin embargo, al mismo tiempo, el Banco defiende cada vez más la importancia de estrategias y políticas basadas en el contexto. Pese a esta intención, el Banco se ve supeditado a un método que intrínsecamente ignora el contexto. Aunque los procesos de aprendizaje por naturaleza están basados en las condiciones de vida y las experiencias culturales de los individuos, el Banco confina la Estrategia en los límites de los sistemas educativos. La Estrategia “redefine” el término “sistema educativo” como una red de relaciones, incluyendo todos los posibles actores que intervienen en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en la sociedad, es decir, dentro y fuera de las instituciones de educación formal (WB 2011: 16). Sin embargo, los métodos para aportar pruebas se limitan a técnicas (como análisis de regresiones o funciones de producción)³ que revelan la incapacidad del Banco para captar los factores que no pueden medirse u observarse fácilmente. Según Weaver (2007):

[En el Banco] se da una gran importancia a los factores económicos y técnicos que son fáciles de identificar y medir, mientras que normalmente se obvian las complejas evaluaciones políticas y de

3 Véanse ejemplos de la manera en la que estas técnicas pueden ser problemáticas para guiar la política cuando se utilizan sin sentido crítico, en Glewwe (2002) o Klees (2008).

riesgo sociales que implican indicadores cualitativos “blandos”, y no se confía en ellas, por ser “no científicas”. (Weaver 2007: 507)

El enfoque sistémico que defiende el Banco es de hecho un signo de la potencia del método. El mejor ejemplo de ello puede encontrarse en el punto 20 del resumen ejecutivo, en el que la Estrategia invita a diferenciar los sistemas educativos en base a sus resultados y no por su capacidad de generar un mejor desarrollo (WB 2011: xi). Realmente, se trata de una declaración de principios: el resultado de los sistemas educativos, más que su desarrollo, es el objetivo principal. Por qué los buenos resultados de los sistemas educativos no se traducen en más desarrollo o por qué los buenos rendimientos educativos no pueden reducir la pobreza y la desigualdad son cuestiones que se omiten en la Estrategia 2020.

Una observación final sobre el poder del método tiene que ver con las posibles razones que motivan la inclusión del aprendizaje como objetivo prioritario de la estrategia. Por supuesto, hay numerosas evidencias que muestran los límites de la simple expansión educativa como mecanismo generador de mayor aprendizaje. Otras declaraciones estratégicas, como las recientes *Metas Educativas 2021* para Latinoamérica, destacan el hecho de que los países latinoamericanos han podido ampliar la educación primaria y secundaria en la última década, pero no han logrado un rendimiento educativo alto. Sin embargo, en la última década hemos sido testigos de la aplicación generalizada de sistemas de evaluación de los resultados y especialmente de la consolidación de PISA como el principal referente de la adquisición de habilidades en los sistemas educativos. Como reconoce la Estrategia 2020, PISA es un potente instrumento para evaluar los resultados educativos, pero no es de ningún modo un instrumento basado en el contexto para descubrir cómo y por qué los niños aprenden en diferentes sistemas educativos. El principal valor de PISA es que es un instrumento medible que facilita las comparaciones. La tentación de reducir la medida del aprendizaje a pruebas estandarizadas internacionales (como PISA, TIMSS o PIRLS) es demasiado fuerte para evitarla. No obstante, el aprendizaje útil para la inclusión social y laboral va más allá de la mera obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas.

Reducir el análisis de los factores de aprendizaje a variables que pueden medirse, cuantificarse y compararse internacionalmente, es de hecho un claro signo del poder del método. En la Estrategia 2020 el Banco Mundial se autoproclama el líder global y el promotor de un paradigma de investigación educativa que incorpora una pretensión de universalidad e irrefutabilidad que no puede compaginarse fácilmente con el objetivo del aprendizaje contextualizado.

Sobrevaloración de las soluciones de mercado

El Banco Mundial ha apoyado la participación del sector privado en la educación durante décadas. No obstante, en este sentido la Estrategia 2020 va un paso más allá que los documentos anteriores. La Estrategia actual pone mayor énfasis en la importancia del sector privado para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, apoya abiertamente el rol de instituciones educativas privadas con ánimo de lucro,⁴ otorga más importancia a los préstamos educativos de la International Finance Corporation (IFC) - la institución del Grupo del Banco Mundial que se ocupa directamente del sector privado- y considera que el sector privado puede ser beneficioso para los pobres. En relación con lo último, debería reconocerse que la Estrategia de 1999 establece una relación indirecta entre la escolarización privada y la pobreza; las razones para ello son que las familias que pueden permitírselo deberían llevar a sus hijos a escuelas privadas, porque así dejan libres los recursos del gobierno para que pueden invertirse en mejorar los centros educativos públicos a los que van los pobres. Por el contrario, la Estrategia 2020 indica que:

Although it is often assumed that the private sector serves mainly students who can afford to pay, private entities are important providers of education services to even the poorest communities, especially in areas that governments do not reach. (WB 2011: 20).

4 Curiosamente, el documento de revisión de la política educativa de 1995 afirma que, “para obtener una licencia para abrir una escuela privada en Nigeria, el propietario debe cumplir muchos requisitos aparentemente razonables (por ejemplo, demostrar que la escuela no tendrá ánimo de lucro)” (WB 1995: 123).

Implícito en la Estrategia 2020 está el hecho de que las instituciones privadas son inherentemente mejores que los centros educativos públicos, y que los estudiantes pobres se beneficiarán de asistir a escuelas privadas, a través de un sistema de vouchers, por ejemplo (WB 2011: 6). Sin embargo, la Estrategia no presenta evidencias sobre los supuestos mejores resultados de las escuelas privadas. De hecho, debería reconocerse que las pruebas sobre el tema son muy contradictorias, debido en gran medida a que las investigaciones son muy sensibles a los diferentes tipos de centros educativos privados, la composición socioeconómica de las escuelas y las regulaciones educativas existentes en diferentes países (Calero y Escardíbul 2007, Vandenberghe y Robin 2004). Es más, análisis recientes de datos de PISA nos revelan que, cuando se controla el estatus socioeconómico de los estudiantes, el tipo de titularidad de la escuela, es decir si es un centro privado o estatal, tiene solo efectos moderados o nulos sobre los resultados de los alumnos (Corten y Dronkers 2006, Fertig 2003, OECD 2005).

La Estrategia 2020 defiende con firmeza que los gobiernos establezcan alianzas con el sector privado y que se regule este sector de manera que se fomente la aparición de proveedores privados y, a su vez, se controle la calidad de los servicios que prestan. En línea con las categorías sugeridas por Ball y Youdell (2007), podríamos considerar que el Banco Mundial apoya dos tipos de privatización: por una parte, la privatización *de* la educación y, por la otra, la privatización *en* la educación. La privatización *de* la educación consiste en fomentar el aumento de la oferta privada y el número de centros educativos privados en los sistemas educativos. La Estrategia sugiere que esta modalidad de privatización puede llevarse a cabo a través de contratos o subvenciones a escuelas privadas. El objetivo principal de la privatización de la educación es ampliar los recursos disponibles en materia de educación en un territorio determinado.

Por su parte, la privatización *en* educación consiste en fomentar que las escuelas públicas actúen y funcionen como proveedores privados, con el objetivo de hacerlas más competitivas y de aumentar los estándares de calidad. Según la Estrategia 2020, estos objetivos pueden alcanzarse introduciendo incentivos y fórmulas de financiación competitivas (vouchers, financiación orientada a resultados, etc.) en los sistemas educativos. Por la marcada influencia de la teoría económica y de una concepción racionalista del comportamiento humano como maximizador de beneficios, la

competencia y la elección de centro educativo son dos de los principios de políticas centrales de la Estrategia 2020. El Banco considera que ambos principios son elementos clave en “la cadena de resultados que hay entre los inputs y los resultados del aprendizaje” (WB 2011: x) que la Estrategia 2020 intenta identificar.

Power of greater autonomy at the provider level and of competition for resources (such as through the use of performance incentives or vouchers) [will contribute] to generate a strong motivation among providers for better service delivery. (WB 2011: 15)

Al mismo tiempo, la Estrategia asume que la elección y la competencia contribuirán a que las escuelas de baja calidad pierdan matriculados y, en consecuencia, desaparezcan del mercado.

Aplicar metáforas relacionadas con el mercado, como “elección” o “competencia”, a los sistemas educativos puede suenar muy convincente. Sin embargo, es muy difícil traducir dichas metáforas en políticas concretas exitosas. Una elección escolar óptima requiere condiciones, como una información perfecta o una red de transporte, que a menudo escasean en regiones menos desarrolladas. Incluso cuando el Estado garantiza el derecho a elegir, la mayoría de las familias, especialmente las pobres, no pueden ejercer este derecho del modo en el que el Banco esperaría (es decir, escogiendo la mejor escuela). En vez de escoger según la calidad del centro, las familias normalmente escogen el centro educativo para sus hijos en función de criterios como la proximidad, el coste, las relaciones sociales, ideas preconcebidas sobre los diferentes tipos de colegios, preferencias religiosas o la disciplina en clase (Fennell 2012 *en prensa*, Härmä 2009, Nieuwenhuys 1993). Además, en las zonas pobres, rurales o poco pobladas, las familias pueden no tener centros educativos suficientes como para poder elegir con garantías.

Con independencia de que sean deseables o no, los mercados en educación pueden no ser factibles en muchos países en los que interviene el Banco Mundial, porque son muy costosos y técnicamente complejos. Para que funcionen correctamente, los mercados en educación requieren un conjunto muy complejo y a menudo caro de servicios de apoyo y procedimientos (transporte, agencias de calidad, sistemas de información y solución de controversias, etc.) cuya implantación podría exigir un esfuerzo demasiado grande en países con escasos recursos (Verger, 2011). Desde este

punto de vista, no sorprende que el informe de 2011 del Grupo Independiente de Evaluación encuentre resultados desiguales en el conjunto de proyectos educativos del Banco Mundial debido a errores de diseño e implantación incluyendo diseños demasiado complejos relativos a las capacidades locales (IEG 2011: 13). Además, si los gobiernos pretenden incluir el sector lucrativo en la prestación de educación pública, como sugiere la Estrategia 2020, los incentivos económicos que el Estado tendría que ofrecerles para prestar sus servicios en zonas pobres podrían hacer que la propuesta fuese todavía más costosa (Rosenau 2000).

En muchos países con escasos recursos, la oferta de educación privada de calidad es exigua. Así pues, en vez de esperar que las regulaciones estatales estimulen el surgimiento de emprendedores educativos privados, los Estados podrían alcanzar los objetivos de la Educación para Todos de manera más rápida y sostenible ampliando y reforzando el sector público. Por lo menos, esta es la conclusión a la que llega Lewin (2007) en una investigación internacional sobre el tema en el África subsahariana. Como advierte Lewin, las políticas de mercado en educación se inspiran con demasiada frecuencia en experiencias implementadas en sistemas educativos bien desarrollados, profesionalizados, regulados y parcialmente mercantilizados. Estas políticas no son fáciles de transferir a sistemas escasamente desarrollados, poco profesionalizados y con regulaciones débiles como los que existen en los países en que opera a menudo el Banco Mundial.

Ahora bien, debería reconocerse también que incluso en países ricos, no se ha demostrado de manera ni mucho menos concluyente que los efectos de las políticas de mercado son positivos. Tras revisar cientos de investigaciones sobre elección escolar y competencia entre centros, un reciente informe educativo de la OCDE concluye que si hay algún efecto en rendimiento escolar éste es a lo sumo pequeño (Waslander 2010: 64). Sin embargo, el Banco Mundial distorsiona una importante parte de la bibliografía sobre el tema y, de manera muy selectiva, sobreestima los resultados de evaluaciones de impacto propias y la investigación de académicos con ideas afines. Sus recomendaciones de políticas contradicen la investigación que apunta a efectos neutros o incluso negativos de los mercados educativos en dimensiones como los resultados (véanse Rouse y Barrow

2009, McEwan y Carnoy, 1999), la eficiencia (Levin 1999) y especialmente la equidad (Alegre y Ferrer 2010, Fiske y Ladd 2005, Reay 2004).

La Estrategia 2020 es muy optimista por lo que respecta al potencial papel de la IFC en la educación de los más pobres. Entre otros factores, la Estrategia apoya la IFC debido a su capacidad para proporcionar financiación a una red cada vez mayor de proveedores privados que tienen la capacidad de orientar sus servicios a los sectores más populares (WB 2011: 32). Sin embargo, como demuestra una reciente investigación, los fondos de la IFC no llegan a los países menos desarrollados ni alcanzan a las poblaciones más pobres. Entre 2006 y 2010, solo el 4,8% de las inversiones de la IFC en educación se hicieron en países menos desarrollados, y el 67% de los proyectos actuales son de educación superior, a la que muy inusualmente acceden los más pobres (Mundy y Menashy 2012). Además, como demuestra el mismo estudio, en la IFC se considera que las inversiones en educación son arriesgadas. En 2010, se informó de una tasa de retorno interno del -32% en proyectos educativos.

Como conclusión, es muy positivo que el Banco, a través de la Estrategia 2020, se aleje de una visión demasiado simplista de la reforma educativa exclusivamente centrada en inputs. Sin embargo, el foco de atención actual en soluciones de gestión corporativa, provisión privada y mercados en educación no debería restar valor al hecho de que la mayoría de los sistemas educativos de contextos en vías de desarrollo todavía dependen en gran medida de altos niveles de inversión pública en construcción de centros educativos, libros, formación del profesorado y salario docente (Glewwe 2002).⁵

Cerrar la brecha del aprendizaje: una meta sin medios

Una de las características principales del papel de la Estrategia 2020 es la importancia que se da a la relación entre igualdad y aprendizaje. Se trata en efecto de una nueva dirección estratégica que no estaba presente en las estrategias previas. El documento de política educativa del Banco de 1995 asumía que la política educativa dependía claramente de una política económica que prácticamente menospreciaba las

⁵ Esta afirmación también es válida para países más ricos como Argentina (véase Santos 2007).

desigualdades sociales y educativas como factores que impedían el desarrollo. En ese documento, el objetivo de crecimiento económico era la principal, y casi única, prioridad para el Banco Mundial.

Por el contrario, la Estrategia actual alinea el objetivo de Aprendizaje para todos con los objetivos de igualdad subyacentes en los Objetivos de Desarrollo del Milenio en materia de educación. Esta afirmación se repite en diversos apartados de la Estrategia, y se basa en la prueba aportada por los resultados del informe PISA. El Banco subraya que los últimos resultados de PISA (2009) refuerzan el argumento de que los países que tienen más éxito a la hora de fomentar el aprendizaje son los que tienen menos desigualdades en los resultados académicos entre estudiantes (WB 2011: viii). Se esperaría por tanto que reconocer el papel central de la igualdad se tradujera en un conjunto de recomendaciones políticas para combatir las desigualdades en el sistema educativo de manera efectiva. Sin embargo, el discurso en materia de igualdad no conlleva ninguna orientación redistributiva en las políticas educativas. El énfasis del Banco en la política basada en evidencias es totalmente parcial en este sentido. Aunque la Estrategia reconoce la importancia de la igualdad, ignora las pruebas que explican el motivo por el cual los sistemas educativos continúan siendo desiguales. Se ignoran por completo las evidencias relacionadas con las regulaciones del sistema educativo, la segregación escolar, las diferencias en la calidad de la educación o el “efecto compañero” sobre el aprendizaje.⁶

Curiosamente, la Estrategia fija una fuerte equivalencia entre la idea de igualdad y la identificación de grupos de población desfavorecidos que sufren obstáculos específicos al aprendizaje.

A well-functioning education system will therefore have policies or programs that specifically address the disadvantages faced by some population groups (...) and will target special resources to assist those disadvantaged groups (WB 2011: 21)

⁶ Véanse, por ejemplo, Dupriez *et al.* (2008) o Hanushek *et al.* (2003) para identificar evidencias de estos factores a la hora de explicar diferencias en el rendimiento de los estudiantes.

La reducción del concepto de igualdad a la idea de focalización significa también evitar posibles estrategias universales de la política que podrían reducir potencialmente los privilegios educativos y redistribuir las oportunidades educativas entre los grupos más desfavorecidos.

Dentro de la idea de focalización el Banco incluye acciones tan diversas como las intervenciones sobre la demanda, la supresión de tasas académicas y becas dirigidas a sectores específicos, transferencias en efectivo que compensen a las familias por el coste de oportunidad de que sus hijos vayan a la escuela y bonos (*vouchers*) que permitan a los estudiantes pobres ir a centros educativos privados (WB 2011: 6). Así pues, el Banco incluye como intervenciones sobre la demanda acciones de naturaleza muy diferente en el mismo conjunto de instrumentos de la política. Sin embargo, suprimir las tasas académicas, tramitar transferencias de renta condicionadas o conceder bonos a estudiantes pobres para asistir a centros privados son políticas que responden a concepciones muy diferentes de la igualdad educativa. Además, las pruebas relativas a los efectos de algunas de las políticas propuestas no son concluyentes en absoluto, por lo que es cuestionable considerarlas como ejemplos de buenas prácticas para conseguir el aprendizaje para todos.

Por ejemplo, las evaluaciones de los programas de transferencia de renta condicionadas a la asistencia escolar ofrecen un panorama de efectos diferentes en distintos campos, dependiendo en gran medida del diseño del programa (Bonal *et al.* 2012). El impacto sobre el acceso a la escuela es normalmente positivo (debido a la condicionalidad) pero la transferencia tiene un efecto menos claro en los procesos de aprendizaje y en el resultado educativo (Reimers *et al.* 2006). La calidad educativa de las escuelas a las que asisten los beneficiarios del programa y las condiciones de vida de los niños pobres son factores decisivos que impiden los efectos esperados de la transferencia sobre el aprendizaje (Bonal y Tarabini 2010, Tarabini 2008).

Por su parte, el impacto de programas de *voucher* sobre la igualdad educativa también presenta pruebas desiguales, pero la balanza se inclina a favor de los estudios que demuestran que los *voucher* aumentan la segregación del sistema educativo según el estatus socioeconómico de los estudiantes (Quezada-Hofflinger 2008, UNESCO 2009, Waslander 2010). En este sentido, es paradójico que el Banco por una parte defienda la

importancia de la igualdad para los resultados del aprendizaje, mientras que por otra parte apueste por los planes de *voucher* y otras políticas de mercado en materia de educación de las que existen evidencias que demuestran que generan mayores desigualdades educativas y segregación escolar. En cualquier caso, como ocurre con las transferencias de renta condicionadas, considerar los *voucher* como un instrumento de la política que “funciona” o “no funciona” es erróneo, puesto que sus efectos dependen en gran medida del modo en que se diseñan estos programas y en el que se seleccionan a los beneficiarios (Levin, 2002). En lugar de formular relaciones bivariantes demasiado simplistas entre las intervenciones de la política y los resultados, el Banco obtendría mayor información si formulara las preguntas de evaluación de su impacto de manera más matizada (es decir, qué funciona para quién en qué circunstancias y cómo) (Pawson y Tilley 2004), así como si siguiera enfoques metodológicos cualitativos para captar la importancia de las normas sociales, las preferencias y las regulaciones locales en lo que respecta a entender y evaluar la experiencia escolar de los niños (Fennell y Arnot 2008, Klees 2008).

La Estrategia 2020 también es clara sobre la necesidad de establecer como objetivo que las políticas sean suficientemente inclusivas como para llegar a los más pobres. La Estrategia reconoce la necesidad de mirar más allá de la experiencia educativa de los niños para detectar los factores que impiden el aprendizaje.

Learning is not only about schooling. Investments in the nutritional and health status of very young children and the quality of their interaction with parents and caregivers determine the readiness of children to learn. Likewise, programs that address hunger, malnutrition, and disease among schoolchildren significantly improve their academic performance (...) Indeed, learning is not simply the business of education agencies; it should also involve social welfare and/or social protection and health agencies in the design and implementation of policies across sectors that ensure young children have the foundational skills to succeed in school (WB 2011: 12-13).

La afirmación anterior reconoce la importancia de los efectos de la pobreza sobre la educación. De hecho, esta relación es tan fuerte como para reducir los potenciales efectos positivos de la educación sobre la reducción de la pobreza (Bonal 2007, Jones 2006). Sin embargo, el paradigma que ha fundamentado la política educativa del Banco Mundial en las últimas décadas ha ignorado explícitamente los efectos de la pobreza sobre la educación. El motivo es que la teoría del capital humano incorpora una visión de la

educación como una *causa* del desarrollo y nunca como un efecto de políticas económicas y sociales. Para el Banco, las concepciones del desarrollo educativo siempre han sido equivalentes a las inversiones educativas, como forma de inversión de capital. Esta forma de entender el papel de la educación para el desarrollo no ha dejado lugar para otros enfoques que podrían cuestionar la universalidad de los principios de la teoría del capital humano. En consecuencia, si el Banco se tomó la afirmación anterior seriamente, significaría un cambio real de paradigma en su estrategia de política educativa. También significaría anteponer el desarrollo a la educación, y entender que el desarrollo de la educación no sólo es una causa del desarrollo, sino también una consecuencia de procesos de desarrollo en muchos ámbitos (economía, salud, etc.). Y ello significaría relacionar la educación con las políticas y los resultados en otros ámbitos del desarrollo.

El desarrollo educativo necesita la adopción de un enfoque multisectorial que reconozca que existen factores no educativos que impiden el aprendizaje. La Estrategia 2020 lleva a cabo un interesante ejercicio de incluir todas las relaciones posibles entre la estrategia educativa y otras estrategias del sector del Banco (véase el Anexo 3 de la Estrategia). Para cada estrategia, el Banco intenta identificar las contribuciones de la educación en el sector en cuestión, y viceversa, cómo otros sectores contribuyen a la educación. Pero relacionar todos los sectores con la educación no es exactamente desarrollar un enfoque multisectorial. Un enfoque realmente multisectorial debería en efecto poderse incluir en el centro del artículo sobre la política y no en el apéndice, y debería ser por fuerza integrador. Debería tratar aspectos relativos a las condiciones que rigen la educabilidad de los niños (López y Tedesco 2002), es decir, identificar los requisitos sociales mínimos que son necesarios para que un niño aprenda en la escuela. Si para cerrar la brecha del aprendizaje los niños pobres tienen que aprender, como el Banco afirma repetidas veces en el documento, la Estrategia debería concentrarse en esos factores culturales, materiales, psicológicos o sociales que impiden que los niños pobres saquen provecho de su experiencia escolar. La Estrategia 2020 enfatiza principalmente aspectos relativos a la salud y a la alimentación como variables no educativas relacionadas con el aprendizaje. Pero se trata de una interpretación reduccionista de las múltiples dimensiones de la pobreza que ejercen una influencia sobre las condiciones de aprendizaje de los niños. Observar las condiciones de educabilidad implica tanto una

comprensión polifacética de la pobreza como el uso de métodos cualitativos capaces de captar las experiencias vitales de los niños en diversos ambientes sociales. Y es difícil captar estos elementos utilizando estudios internacionales cuantitativos o evaluaciones de impacto positivistas como las que normalmente lleva a cabo el Banco.

Conclusiones

La Estrategia 2020 no representa grandes innovaciones en comparación con las estrategias educativas anteriores del Banco Mundial. En la Estrategia 2020, el foco en la reforma sistémica, los resultados del aprendizaje, la evaluación, el papel clave del sector privado o la importancia de la educación como herramienta importante para hacer frente a la pobreza se formulan de manera muy similar a como lo hacían las Estrategias previas.

Dicha continuidad no sería un problema si no hubiera graves limitaciones en algunas de las ideas analíticas clave subyacentes en la Estrategia, así como en las políticas que prescribe. Tal y como hemos argumentado en este artículo, el enfoque sistémico que defiende el Banco Mundial refleja su adhesión a un conocimiento disciplinario, a premisas teóricas y a métodos empíricos con pretensiones de universalidad. Pero, puesto que el aprendizaje es un fenómeno que depende mucho del contexto, este tipo de análisis no es el más adecuado para explicar las políticas sobre cómo los niños aprenden en la escuela y por qué.

Una vez más, la última Estrategia Educativa del Banco revela una fuerte confianza en la eficiencia y la calidad de las soluciones de mercado y de la escolarización privada, que son creencias causales que no se encuentran suficientemente respaldadas por la evidencia. De hecho, las pruebas existentes más bien demuestran que las soluciones de mercado afectan a la igualdad educativa de manera negativa. Esta última observación precisamente socava la innovación conceptual más importante de la Estrategia 2020, que es el reconocimiento de la igualdad educativa como medida de calidad educativa y aprendizaje. También hemos demostrado que la Estrategia 2020 no capta la complejidad de la relación entre educación y pobreza, puesto que no contempla las múltiples dimensiones de la pobreza que ejercen un impacto en las condiciones de aprendizaje de los niños.

En la Estrategia 2020, el Banco Mundial considera acertadamente que un enfoque de la reforma educativa basado en inputs es demasiado simplista e insuficiente, y que los decisores de políticas tienen que prestar más atención a la gobernabilidad de los sistemas educativos. Sin embargo, este mensaje no debería entenderse como que se tiene que hacer caso omiso de los ingresos, puesto que los sistemas educativos en la mayoría de los contextos en desarrollo necesitan mayores recursos, a menudo con urgencia. Además, el énfasis en políticas centradas en la demanda y en cambios en la gobernanza escolar podría ocultar variables (como el efecto entre iguales, las condiciones de educabilidad, o reglas y normas educativas locales) que son clave para entender el aprendizaje del alumnado, y que por desgracia no están presentes en la Estrategia 2020, titulada paradójicamente “Aprendizaje para Todos”.

References

- Alegre, M. À, and G. Ferrer. 2010. School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal* 36(3): 433–461.
- Ball, S.J. and D. Youdell. 2007. *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Bonal, X. 2007. On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. *International Journal of Educational Development* 27(1): 86–100.
- Bonal, X., A. Tarabini and X. Rambla. 2012. Conditional cash transfers in education for development: emergence, policy dilemmas and diversity of impacts. In A. Verger, M. Novelli and H. Kosar-Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Programmes*. New York: Continuum.
- Bonal, X. and A. Tarabini. 2010. *Ser pobre en la escuela. Hábitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calero, J. and O. Escardíbul. 2007. Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 183(4): 33-66

- Corten, R. and J. Dronkers. 2006. "School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis." *Educational Research and Evaluation*, 2: 179-208.
- Dupriez, V., X. Dumay, and A. Vause. 2008. How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity ? A Reanalysis of PISA 2003. *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Fennell, S. and M. Arnot. 2008. Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research. *Compare* 38 (5): 525–538.
- Fennell, S. 2012 *en prensa*. Why girls' education rather than gender equality? The strange political economy of PPPs in Pakistan. In Robertson, S., A. Verger, K. Mundy, and F. Menashy (ed) *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalising World*. London: Edward Elgar.
- Fertig, M. 2003. Who's to Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study. *IZA Discussion Paper Series*, 739.
- Fiske, E.B. and H. Ladd. 2000. *When schools compete; a cautionary tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Glewwe, P. 2002. Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature* 40(2): 436-82.
- Hanushek, E. A, J. F Kain, J. M Markman, and S. G Rivkin. 2003. Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics* 18(5): 527–544.
- Heyneman, S. P. 2003. "The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000." *International Journal of Educational Development* 23: 315-337.
- Human Development Network. 2002. "World Bank strategy in the education sector: process, product and progress." *International Journal of Educational Development* 22: 429–437.
- IEG. 2011. *IEG Annual Report 2011: Results and Performance of the World Bank Group*. Washington DC: World Bank.
- Jones, P. W. 1997. "On World Bank Education Financing." *Comparative Education* 33(1): 117-130.

- Jones, P. W. 2006. *Education, poverty and the World Bank*. Rotterdam: Sense.
- Klees, S. J. 2008. Reflections on theory, method, and practice in comparative and international education. *Comparative Education Review* 52(3): 301-328.
- Lauglo, J. 1996. Banking on education and the uses of research. A critique of: World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development* 16(3): 221–233.
- Levin, H. M. 1999. The public-private nexus in education. *American Behavioral Scientist* 43(1): 124.
- Levin, H. M. 2002. A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24(3): 159-174.
- Lewin, K. M. 2007. The Limits to Growth of Non-Government: Private Schooling in Sub Saharan Africa. In P. Srivastava and G. Walford (ed.) *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford: Symposium.
- López, N. And J. C. Tedesco. 2002. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, *Documentos del IIPPE*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO
- McEwan, P. J, and M. Carnoy. 2000. The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22 (3): 213.
- Mundy, K. 2002. Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development* 22(5): 483-508.
- Mundy, K. and F. Menashy. 2012. The Role of the IFC in the promotion of Public-Private Partnerships for Educational Development. In Robertson, S., A. Verger, K. Mundy and F. Menashy (ed) *Public-Private Partnerships and the Global Governance of Education*. London: Edward Elgar.
- OECD. 2005. *School factors related to quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Quezada-Hofflinger, A. (2008). School Choice and Equity: The impact of voucher schools on educational inequality in the Chilean case. Prepared for delivery at the *XXVIII Annual ILASSA Student Conference*, Austin, Texas February 7-9, 2008.
- Pawson, R., and N. Tilley. 1997. *Realistic Evaluation*. London: Sage.

- Reimers, F., C. S. Silva, and E. Trevino. 2006. Where is the “education” in Conditional Cash Transfers in Education? *UIS Working Papers*, 4, 1-80.
- Robertson, S. L. 2005. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41(2): 151-170.
- Santos, M. E. 2007. Calidad de la educación en Argentina: determinantes y distribución utilizando los resultados de PISA 2000. *Revista Bienestar y Política Social* 3 (1): 79-109.
- Tarabini, A. 2008. Educational targeting in the fight against poverty: limits, omissions and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 415-429.
- Reay, D. 2004. Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom. *Urban education* 39(5): 537-560.
- Rosenau, P.V., 2000. *Public-Private Policy Partnerships*. Boston: MIT Press.
- Rouse, C. E, and L. Barrow. 2009. “School vouchers and student achievement: Recent evidence and remaining questions.” *Annu. Rev. Econ.* 1(1): 17–42.
- UNESCO. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009. Overcoming inequality: why governance matters*. Paris: UNESCO.
- Vandenberghe, V. and S. Robin. 2004. Evaluating the Effectiveness of Private Education across Countries: A Comparison of Methods. *Labour Economics* 11(4): 487-506.
- Verger, A. 2011. Framing and selling global education policy: the promotion of PPPs in education in low-income countries. *Journal of Education Policy*, DOI:10.1080/02680939.2011.623242.
- Waslander, S., C. Pater, and M. van der Weide. 2010. Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education. *OECD EDU Working Paper* 52.
- Weaver, C. 2007. “The World’s Bank and the Bank’s World.” *Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations* 13 (4): 493-512.
- WB. 1995. *Priorities and Strategies for Education*. Washington DC: World Bank.
- WB. 1999. *Education Sector Strategy*. Washington DC: World Bank.
- WB. 2005. *Education Sector Strategy Update: Achieving Education for All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness*. Washington DC: World Bank.

WB. 2011. *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington DC: World Bank.