



reseñas educativas // education review

editores: gustavo e. fischman gene v glass melissa cast-brede david j. blacker

revista de reseñas de libros, de acceso libre y multi-lingüe

12 de diciembre de 2012

ISSN 1094-5296

Reseñas Educativas es un proyecto del National Education Policy Center <http://nepc.colorado.edu>

Síganos en

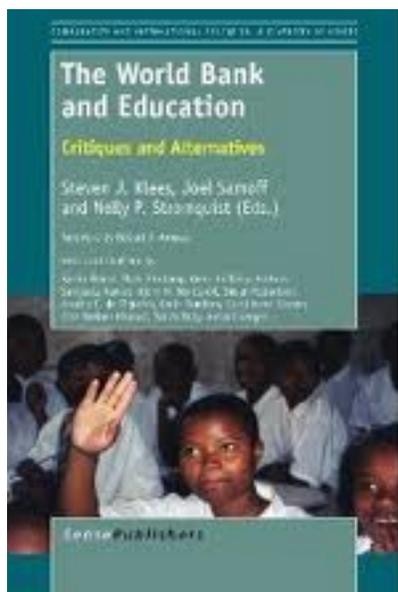


Klees, S. J., Samoff, J. Stromquist, N.P. (eds.) (2012) *The World Bank and Education Critiques and Alternatives*. Rotterdam / Boston / Taipei, Sense Publishers

243 páginas

ISBN: 978-94-6091-000-0

Reseñado por Mónica E. Pini
UNSAM, Argentina



Este libro compilado por Steven Klees, Joel Samoff y Nelly Stromquist es un magnífico y renovado aporte al pensamiento crítico y a la lucha por los sentidos de la educación. Todos los autores se refieren desde perspectivas críticas a las políticas del Banco Mundial (BM) con eje en el último documento estratégico de educación de 2011, *Education Strategy 2020 "Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development"*, colocado en su contexto histórico y en la trayectoria del banco.

Como lo define Robert F. Arnove en el Prólogo de este libro, el BM es "la mayor agencia intergubernamental de financiamiento de las iniciativas de cambio en educación en el mundo desde los ochenta" (p. vii) y aquí se analiza su capacidad de beneficiar o perjudicar las agendas de desarrollo en los países de ingresos bajos y medios.

En una época en que en América Latina la mayoría de los gobiernos definen las recetas del Banco Mundial *como lo que no hay que hacer*, mientras que en Europa se aplican a rajatabla en

Citación: Pini, M. E. (12/12/2012) Reseña de Klees, S. J., Samoff, J. Stromquist, N.P. (eds.) (2012) *The World Bank and Education Critiques and Alternatives*. Rotterdam / Boston / Taipei, Sense Publishers. *Reseñas Educativas* 15. Recuperado [fecha] de <http://www.edrev.info/reviews/revs306.pdf>

beneficio de las élites financieras y políticas, es saludable que desde el ámbito educativo se siga rebatiendo con fundamento propuestas que persisten desde un lugar de hegemonía.

Agregando densidad a las abundantes críticas realizadas a las agendas educativas que el BM ha tratado de difundir e imponer a los países emergentes en las últimas décadas, el libro tiene el valor de desgranar críticamente dichas políticas desde diferentes dimensiones, teniendo en cuenta los antecedentes de otros documentos del mismo banco y el empeño del banco en transpolar experiencias que considera exitosas hacia contextos totalmente diferentes. El volumen tiene además el mérito de reunir un conjunto de académicos de diferentes universidades y países que se ha propuesto transparentar y cuestionar los “nuevos” planteos del banco, mostrando al mismo tiempo la continuidad de su ideario y de sus supuestos básicos. Como *bonus* especial, concluye con un capítulo en el que se exploran alternativas al modelo bajo escrutinio (Hickling, Hudson y Klees).

Durante más de cuatro décadas las ciencias sociales, incluyendo la educación, han sido colonizadas por el discurso económico que se busca visibilizar en este trabajo. De este modo, técnicas, sentidos, perspectivas y recomendaciones económicas se presentan usualmente como necesarias y neutrales (Fairclough, 1995). Cristalizadas en el Consenso de Washington, el principal objetivo de las políticas neoliberales ha sido la reducción del gasto en programas sociales y una de sus mayores estrategias es la privatización de los servicios públicos. Discursos mercantilistas se han transformado en ideas colectivas a través de estrategias sofisticadas y poderosas, haciendo aparecer los intereses de los grupos dominantes como la expresión política de toda la sociedad (Kenway, 1997; Popkewitz, 1997, Pini, 2003) y para hacer que interpretaciones interesadas aparezcan como conocimiento experto o verdades universales (Fairclough, 1995; Torfing, 1999). Un ejemplo de dicha estrategia es el argumento de que el futuro de la nación depende de la educación y que las escuelas públicas no están respondiendo al desafío (Spring, 1984).

Mediante el análisis de los discursos educacionales del banco ubicados en su propio contexto, este trabajo busca deconstruir algunos de los modos utilizados para “colonizar” el pensamiento y las políticas educacionales desde modelos economicistas y mostrar los intereses en juego. Las principales críticas se dirigen al mantenimiento de un encuadre neoliberal para la definición de educación y por consiguiente, de aprendizaje, de curriculum y de evaluación, así como a las contradicciones que muestra un discurso aparentemente democrático y solidario, con acciones y propuestas que se pro/im-ponen a los países desde una conjunción de auto-considerarse principal fuente de saber (evidencia) y poder.

La obra como producto colectivo permite tanto ubicar el problema para el lector novato como revisitar y profundizar argumentos para los investigadores y decisores comprometidos con el derecho a la educación. Se logra desarmar la retórica y las prácticas del BM colocando bajo la lupa crítica tanto el marco general neoliberal y favorable al mercado, como cada una de las piezas del *puzzle*. El libro está dividido en 4 partes: 1) El marco de la cuestión; 2) Aprendizaje, evaluación y el rol de los docentes; 3) Investigación y políticas; y 4) Reformular el futuro.

En la primera parte, Gita Steiner-Khamsi critica los modos de aparentar participación en las decisiones del BM, cuando en realidad nada escapa a su esquema de liderazgo. Pone el acento en el proceso más que en el contenido del documento. Se pregunta cómo y cuándo ocurrió la transformación de “un marco del BM para la educación” a “un marco global para la educación” y trata de entenderlo desde una perspectiva sistémica. Este marco, cuyas fuentes son casi solamente las bases de datos y los informes del mismo Banco, ejerce una regulación que impone una condicionalidad programática sobre los países, que se agrega a las económicas, sociales y políticas ya existentes. Muestra que otros organismos de ayuda, como el de la agencia británica DFID y la

norteamericana USAID, se asimilan cada vez más a este funcionamiento, a diferencia de las agencias danesa, canadiense o japonesa, que asumen criterios más amplios.

A través del análisis crítico del discurso, Bjorn Nordtveit trata de demostrar cómo el discurso puede llevar a adoptar ciertas ideologías o cursos de acción que no representan los mejores rumbos, en particular en las políticas educativas. Desde el título, el Banco plantea elementos que el autor se propone transparentar: la promoción de habilidades adecuadas al mercado de trabajo, la participación privada en el servicio educativo y la definición de educación como gestión tecnológica o dispositivo de gobierno, en lugar de como proceso pedagógico. Revela mecanismos de persuasión del Banco para convencer al lector de que las estrategias están bien fundamentadas y de que son necesarias para el desarrollo estratégico, y advierte que los argumentos ignoran cuestiones tales como la distribución de la riqueza, las relaciones de poder o el rol de la educación como dispositivo que reproduce desigualdades y patrones de injusticia.

En su capítulo titulado “La pobreza de la teoría”, Sangeeta Kamat expresa el desacuerdo de todos los que defienden la educación con las acciones del BM en los últimos 30 años, y con los cambios de rumbo, pero no de fondo, sin razones suficientemente fundadas. Un ejemplo es la educación superior. Luego de 4 décadas de restarle importancia a la educación superior, ahora se afirma que un buen sistema universitario es esencial para que los países en desarrollo sean viables y competitivos en la economía global. No obstante, la orientación neoliberal sigue siendo el marco básico que sustenta recomendaciones políticas claves, cuya implementación niega el ideal ético de la “educación para todos” que predica, y en su lugar institucionaliza la desigualdad generalizando la implementación modelos que no se adecuan a contextos diferentes.

El texto de Steven J. Klees desarrolla argumentos que rebaten las afirmaciones del BM de que todas sus propuestas están basadas en la evidencia y en la investigación, y muestran las premisas ideológicas neoliberales que atraviesan su agenda monopólica en educación de los últimos 30 años. Afirma que, tras una retórica vacía que habla del derecho a la educación, se despliega un enfoque instrumentalista, de capital humano y privatizador, que utiliza la cuantificación como principal metodología de análisis. En una afirmación que se retomará al final del libro, el autor considera que el BM ya no se puede mejorar y que debería dejar de hacer recomendaciones para la educación.

La segunda parte del volumen, “Aprendizaje, evaluación y el rol de los docentes”, comienza con el capítulo de Ángela de Siqueira, que compara el “nuevo documento” del Banco con anteriores, y concluye que no hay cambios sino continuidad en posiciones reduccionistas acerca de la educación y la evaluación. Se trata de definiciones descontextualizadas y ahistóricas que tienen consecuencias negativas para el aprendizaje y la enseñanza, al tiempo que favorecen la privatización a través de la descalificación y flexibilización del trabajo docente y de la competencia entre escuelas públicas y privadas. Siqueira afirma que parte de este enfoque es culpar a las personas y a los países por sus dificultades y clasificarlos a través de los exámenes internacionales.

La escasa atención a los profesores y al mejoramiento de su formación es la preocupación central de Mark Ginsburg en el siguiente capítulo. Se basa en el análisis de contenido de los documentos del BM de 1995, 1999 y 2011 para describir el tratamiento otorgado a los docentes y a su aprendizaje que, afirma, se trata poco en los primeros y nada en el último. En cambio, hay referencias a los docentes como capital humano, un recurso o insumo que se requiere para el proceso de producir resultados de aprendizaje en los estudiantes. Concluye que si se concibiera a los profesores como seres humanos, el proceso de aprendizaje y desarrollo se consideraría muy relevante. En ese caso, tanto el BM como otros organismos internacionales y gobiernos brindaría especial atención a reformar los sistemas educativos de modo que promovieran y facilitarían el

aprendizaje de los docentes, y se tomaría en serio la idea de escuelas y sistemas escolares como comunidades de aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes.

Partiendo de la reflexión acerca de los propósitos de la educación, Crain Soudien critica la estrechez de las definiciones de conocimiento y de calidad tomados como universales a partir de estándares internacionales. Se centra en el significado que el BM da al concepto de calidad, como algo dado, omitiendo que es fruto de decisiones políticas que el autor trata de transparentar. A pesar de toda la literatura en contra de criterios economicistas y a favor de una educación integral, que analiza en detalle, muestra que el paradigma de calidad del BM se basa en el rendimiento y los estándares, medidos por ejemplo por el TIMMS, el PISA y el PIRLS. Estas pruebas reducen y simplifican la complejidad de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos y no tienen en cuenta los contextos. Si bien reconoce que se ha trabajado en su mejoramiento, las pruebas no son un parámetro objetivo y neutral, tienen un sesgo cultural de clase media occidental y por lo tanto serias limitaciones epistemológicas.

De acuerdo con Joel Samoff, en el capítulo 8, el BM no tiene mucho que decir sobre aprendizaje, ya que identifica educación con escolarización y no con mejores oportunidades de aprendizaje. Sin prestar atención a otros resultados de investigación más que los que genera internamente, el BM sigue reduciendo aprendizaje a adquisición de habilidades y conocimiento, asimilando conocimiento a información. En este marco, la escuela es considerada un instrumento neutral y los logros producto del esfuerzo individual. No se tocan las causas estructurales de la desigualdad. Estos modelos reiterados de aprendizaje y de escuela, sólo sirven para reproducir las élites, el pensamiento colonial y profundizar las desigualdades. Para el autor, lograr una educación para todos requiere una revisión crítica y profunda de los objetivos y organización de los sistemas educativos y la escolaridad que el BM está lejos de realizar.

Encabezando la tercera parte, referida a investigación y políticas, Antoni Verger y Xavier Bonal encuentran más continuidades que rupturas al analizar el documento *WBES 2020* y compararlo con estrategias previas, y afirman que las políticas no serían las adecuadas para lograr el objetivo de aprendizaje para todos. Primeramente se centran en la perspectiva histórica de las propuestas del BM en educación para el desarrollo y luego se refieren a las debilidades políticas de dichas propuestas: su enfoque reduccionista del aprendizaje, su ideología pro-mercado y la problemática vinculación entre educación y pobreza. El meollo de la crítica reside en la permanencia de la racionalidad económica para encarar los problemas de la educación.

En el siguiente capítulo, Joel Samoff cuestiona el significado de “evidencia” en investigación, en el que tanto énfasis pone el BM. Describe una “ortodoxia metodológica” que prioriza gobernanza, financiamiento, transparencia y administración, pero no la investigación sobre los procesos de aprendizaje en su contexto, o la relación entre aprendizaje y relaciones de poder. Afirma que la asumida condición de depositario y árbitro de las investigaciones en educación obstruye el desarrollo de conocimientos e innovaciones en los países con menores ingresos. Y analiza las razones de la necesidad e importancia de que la investigación educativa tenga fuertes raíces locales para ser de alta calidad, más basada en los educadores que en los informes de consultores del BM.

Nelly Stromsquist aborda la crítica desde uno de los ángulos menos tratados cuando se habla de las políticas del BM, como es el de género en educación. Desde la metodología del análisis crítico de contenido muestra que el BM incluye a las niñas entre otros grupos desaventajados, ignorando su especificidad, en particular en la escuela. Asimismo, el marco de la cuestión de género en educación del BM se centra en el acceso a la escuela y no tiene en cuenta el trabajo sobre las experiencias y prácticas escolares que reproducen ideologías y jerarquías. No obstante los importantes desarrollos de conocimiento sobre el tema y el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres que

muestran los indicadores en varios aspectos, como salud y acceso a la educación, no sucede lo mismo con respecto a la participación económica y política en la mayor parte de los países. Se requiere un trabajo profundo con los adultos sobre los derechos de las mujeres y los hombres ya que las ideologías sobre la feminidad y la masculinidad están muy arraigadas especialmente en la educación de los niños y niñas. Como en otros temas, el enfoque economicista –eficientista y privatizador—no resulta el adecuado para comprender realmente el problema y hacer que la escuela cumpla un rol transformador.

Por su parte, Salim Vally y Carol Anne Spreen se refieren a la ausencia del tratamiento de la educación y el desarrollo desde una perspectiva de derechos humanos debido a la reducción de educación a las necesidades del capital. A las “habilidades” propuestas por el BM, contraponen el concepto de “capacidad”, que se asocia con el contexto y la agencia. De acuerdo con Sen, este enfoque resulta alternativo al de la riqueza económica como medida del desarrollo y se acerca más a una perspectiva de derechos humanos. Las autoras definen entonces la calidad de la educación en términos de oportunidades para desarrollar su capacidad por diferentes individuos y grupos mediante procesos de enseñanza y aprendizaje con objetivos más amplios y humanos. Proponen el apoyo a las múltiples prácticas y enfoques educacionales alternativos y comunitarios que casi no cuentan con recursos, poniendo como ejemplo actividades colectivas como las fábricas recuperadas de Argentina que se convirtieron en cooperativas e incluyen proyectos educativos.

Susan L. Robertson puntualiza en su capítulo la persistente adhesión del BM al paradigma neoliberal, orientado a crear economías competitivas basadas en el conocimiento, y sus consecuencias en relación con la educación como bien social y derecho humano. Afirma que las políticas de descentralización, privatización, pago de aranceles, financiamiento comunitario, ha tenido consecuencias devastadoras tanto en la calidad y capacidad de los sistemas educativos como en la sociedad en general de esos países. A través del análisis de los documentos de estrategias para el sector educación del BM de 1999 y de 2011, argumenta que el neoliberalismo como proyecto político parece seguir siendo el fundamento de las próximas estrategias, a pesar de sus manifiestos fracasos en la educación para el desarrollo.

En el único capítulo de la última parte, Anne Hickling Hudson y Steven J. Klees retoman las críticas a fin de plantear su propuesta. Dado que el BM se encuentra tan ideológicamente comprometido con sus estrategias neoliberales, el planteo de los autores es su reemplazo y la creación de una alternativa que comience por un proceso internacional democrático y participativo en pos de una nueva arquitectura de ayuda. Proponen el desarrollo de un Fondo Global para la Educación que canalice subsidios y préstamos de dinero del norte hacia el sur, que tome como premisa el derecho a la educación. Expresan que, si bien no hay soluciones mágicas, cambiar el marco basado en la economía a uno basado en los derechos cambia también las prioridades, los currículos, las relaciones, los indicadores que se consideran y las opciones de evaluación. Analizan detalladamente los debates y estrategias necesarias para tratar de compatibilizar equidad y calidad y valorizar la educación pública.

Educación es una arena de disputa por el significado de cuestiones como currículo, ciudadanía, democratización, toma de decisiones, evaluación de los estudiantes, responsabilidad del estado, elección de escuela, etc. Este trabajo forma parte de esa imprescindible lucha cultural, en términos de Fraser (1989), quien afirma que “las luchas sobre los significados culturales y las identidades sociales son luchas por la hegemonía cultural, es decir, por el poder de construir definiciones autorizadas de las situaciones sociales e interpretaciones legítimas de las necesidades sociales” (p. 6).

Todos los autores de este trabajo discuten las definiciones hegemónicas y autorizadas, explícitas e implícitas del BM en educación y sus diferentes dimensiones, y señalan los significativos vacíos teóricos y de investigación, tales como los criterios para considerar la cuestión de género y el papel de los docentes. Revisando multiplicidad de antecedentes, discuten sus efectos a lo largo del tiempo y a su vez brindan una propuesta. El aporte resulta muy valioso en tiempos de “crisis”, en que las graves consecuencias de las políticas hegemónicas son cada vez más visibles, pero todavía no se alcanzan a definir los contornos ni la potencia de lo nuevo.

Bibliografía

- Fairclough, N. (1989), *Language and power*, London y New York, Longman.
- Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, London y New York, Longman.
- Fraser, N. (1989), *Unruly practices. Power, discourse, and gender in contemporary social theory*, Minneapolis, University of Minnesota.
- Kenway, J. (1997), "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a la enseñanza estatal", en Ball, S. J. (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- Pini, M. E. (2003). *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores
- Popkewitz, T. (1997), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Spring, J. (abril de 1984), *Education and the Sony war*, Phi Delta Kappan, págs. 534-537.
- Torring, J. (1999), *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Žižek*, Oxford, UK y Malden, Massachusetts, USA, Blackwell.

Acerca de la autora de la reseña: Mónica E. Pini, *Universidad Nacional de San Martín, Argentina*
Doctora en Educación (Doctor of Philosophy in Educational Thought and Sociocultural Studies, The University of New Mexico, EEUU, 2001), Magister en Administración Pública y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Estancia posdoctoral en la Univ. Pompeu Fabra, Barcelona, 2009. Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), Escuela de Humanidades, UNSAM. Dirige la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios y es profesora regular de Educación, Cultura y Sociedad (UNSAM). Su investigación desde 2006 se refiere a los consumos culturales de los niños y jóvenes fuera de la escuela. Ha publicado diferentes trabajos sobre este tema, y sobre política e investigación educativa.

El copyright es retenido por el/la autor/a quien otorga el derecho de primera publicación a
Reseñas Educativas/Education Review
<http://edrev.info>



Editores

Gustavo E. Fischman, Editor para Español & Portugués
fischman@edrev.info

David J. Blacker Editor para Inglés
blacker@edrev.info

Melissa Cast-Brede Coeditor para Inglés
cast-brede@edrev.info

Gene V Glass Editor Ejecutivo
glass@edrev.info