

## EL BANCO MUNDIAL Y LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: FORMAS DE INFLUENCIA Y OMISIONES.

### THE WORLD BANK AND THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES: FORMS OF INFLUENCE AND OMISSIONS.

Alejandro Caravaca  
D. Brent Edwards Jr.  
Annie Rapoport  
Vanessa Sperduti

#### RESUMEN

El Banco Mundial ha sido durante décadas uno de los actores no estatales más influyentes en educación, tanto a nivel de financiación como en cuanto a la producción de conocimiento en el campo de la política educativa global. Sin embargo, existe poca información sobre las contribuciones del organismo en la implementación de políticas educativas. A partir de un análisis sistemático de la literatura consistente en una muestra de 43 estudios, el presente artículo identifica los diversos modos de influencia del Banco Mundial en la puesta en práctica de políticas educativas internacionalmente y analiza algunos de los factores que han supuesto facilitadores y barreras para su implementación. Las formas de influencia identificadas abarcan todo el proceso de implementación, desde el diseño de las políticas y el establecimiento de condicionalidades, pasando por la provisión de asistencia técnica a los países receptores y llegando a la evaluación de la implementación. Por último, los resultados también señalan algunos de los resultados inesperados por el ente financiero, vinculados a la incapacidad de control total por parte del Banco de las personas implementadoras y a su omisión de factores contextuales de los países en el diseño de las políticas.

**Palabras clave:** Banco Mundial, implementación de políticas, política educativa, actores no estatales, educación.

#### ABSTRACT

The World Bank has been for decades one of the most influential non-state actors in education, both in terms of funding and of knowledge production in the field of global education policy. However, there is little information on the contributions of the agency regarding the implementation of educational policies. Based on a systematic literature review consisting of 43 studies, this article identifies the various ways of influence of the World Bank in the implementation of educational policies internationally and analyzes some of the factors that have emerged as facilitators as barriers to its implementation. The forms of influence identified cover the entire implementation process, from the design of policies and the establishment of conditionalities, to the provision of technical assistance to recipient countries and the evaluation of implementation. Finally, the results also show some of the unexpected results by the financial entity, linked to the Bank's inability to fully control the implementers and its omission of countries' contextual factors in the policies design.

**Key words:** World Bank, policy implementation, education policy, non-State actors, education.

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2021.

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2022.

## INTRODUCCIÓN

El Banco Mundial ha sido durante décadas uno de los actores no estatales más influyentes en educación, tanto a nivel de financiación como en cuanto a la creación de conocimiento en el campo de la política educativa global. De hecho, como afirma Tarabini (2009), “desde principios de los 80, su influencia ha crecido enormemente, tanto cuantitativa como cualitativamente. Dicha expansión ha alcanzado un cuasi-monopolio en el área de la ayuda internacional al desarrollo educativo” (p. 206)<sup>1</sup>.

En este sentido, con el fin de suplir la falta de una discusión sistemática sobre las influencias del Banco Mundial en el campo de la educación comparada e internacional—a pesar del elevado volumen de literatura y debate en torno al organismo—, en un estudio previo analizamos las formas de participación del organismo internacional en la configuración de políticas educativas (véase Edwards et al., 2021)<sup>2</sup>. Parcialmente basándonos en Dale (1999) y Samoff (2009), los resultados señalaron hasta 11 modos de influencia.<sup>3</sup>

No obstante, más allá de dichos modos de influencia del Banco en la creación de las políticas educativas, existe mucha menos información sobre las contribuciones del ente financiero en lo que se refiere a su implementación, y sigue siendo un ámbito poco estudiado en la actualidad. Esto puede deberse, en parte, (a) al hecho de que el Banco legalmente no es el encargado de la fase de la implementación, sino los gobiernos; y (b) a la dificultad para acceder a los espacios, procesos e interacciones a través de los cuales el Banco Mundial influye en la puesta en práctica de la política. Cabe tener en cuenta, en esta línea, que el ente financiero no dispone de mecanismos formales para obligar a los países a implementar las políticas específicas, de modo que un alto índice de proyectos no alcanza la fase de ejecución (de Moura Castro, 2002).

Así, con el fin de dar luz a este tema poco explorado, a partir de un análisis sistemático de la literatura consistente en una muestra final de 43 estudios, el objetivo del presente artículo es identificar los modos de participación del Banco Mundial en la implementación de las políticas educativas, así como analizar algunos de los factores que se han constituido como facilitadores y barreras para su puesta en práctica. Dicha puesta en práctica, siguiendo a Bartlett y Vavrus (2013), se entenderá como el proceso por el cual “los actores sociales interpretan e implementan selectivamente las políticas, adaptando así ideas y discursos desarrollados en otro lugar y potencialmente en un momento histórico diferente de acuerdo con sus propios intereses, así como con limitaciones simbólicas, materiales e institucionales” (p. 132). Asimismo, el término ‘implementación de las políticas’ en este artículo incluirá la implementación de los proyectos del Banco Mundial, puesto que dichos proyectos, habiendo sido acordados por los países receptores, pasan a ser políticas de los gobiernos.

Así, el presente artículo se estructurará del siguiente modo: en primer lugar, se presentará la metodología utilizada y el proceso seguido para obtener los datos. A continuación, se explorará la sección de resultados, dividida en dos subsecciones: en la primera de ellas, los modos de influencia identificados del organismo financiero en cuanto a la implementación de políticas educativas, para

<sup>1</sup> Todas las citas originales en inglés incluidas en este artículo han sido traducidas por los autores y autoras.

<sup>2</sup> Dicho estudio se realizó en el marco del Global Education Monitoring Report 2021 de UNESCO, y consistió en una revisión sistemática de la literatura a partir de una muestra final de 77 documentos (véase Edwards et al, 2021, para más detalle).

<sup>3</sup> Los modos de influencia identificados incluyen: (a) la provisión de asistencia financiera a través de créditos para proyectos alineados con los intereses del Banco; (b) las diversas condicionalidades vinculadas a dichos créditos; (c) el apoyo a programas piloto tanto propios como de otras organizaciones; (d) la asistencia técnica mediante consejos y recomendaciones; (e) los estudios e informes asociados a los programas, cuya no-consideración puede comprometer la elegibilidad de los países receptores para futuros créditos; (f) los numerosos estudios llevados a cabo por el organismo, que legitiman y establecen las prioridades de reforma a escala mundial; (g) las publicaciones generales del Banco, que se establecen como referencia global tanto en cuanto a información como a análisis de problemas relevantes y soluciones potenciales; (h) su rol de certificador del buen funcionamiento de los gobiernos, puesto que los demás actores legitiman al Banco Mundial en este sentido; (i) la coordinación de la ayuda externa, ya que el ente dispone de más capacidad que la mayoría de organismos de cooperación; (j) la organización de eventos internacionales (p. ej., conferencias, seminarios, coloquios, etc.) para comunicar un mensaje específico sobre educación; y, por último, (k) el reclutamiento y la socialización de profesionales tanto de países receptores como *desarrollados*, lo que permite al Banco avanzar en sus intereses o prioridades (Edwards et al., 2021).

pasar después, en la segunda subsección, a explorar algunos de los efectos no esperados por el Banco respecto a su implementación. Por último, en la sección final, se abordarán las conclusiones y los comentarios finales.

## 1. MÉTODO Y DATOS

Este artículo se ha valido de una revisión sistemática de la literatura sobre las formas de influencia del Banco Mundial en la implementación de políticas educativas y las resistencias de dicha implementación. La revisión de la literatura se llevó a cabo entre febrero y junio de 2019, usando palabras clave, en lengua inglesa, escogidas específicamente para obtener resultados focalizados en este sentido, tanto en dos bases de datos —ERIC y Web of Science— como en la biblioteca personal de uno de los autores. Las palabras clave utilizadas fueron ‘*World Bank*’, ‘*Implementation*’, ‘*Policy*’ o ‘*Reform*’, y ‘*Governance*’, ‘*Management*’ o ‘*Education*’. De la selección inicial de 211 documentos, los resultados se fueron refinando a través de múltiples rondas de revisión, basadas primero en la adecuación al tema de los títulos y resúmenes, y después en el análisis de las publicaciones completas, hasta alcanzar la selección final de 43 estudios.

En concreto, se siguió un proceso inductivo para identificar tanto los modos de participación del Banco en la implementación de políticas como aquellos efectos no esperados de la puesta en práctica—abordados en la sección de resultados—. Es importante mencionar que este artículo no se centra en los efectos de las políticas del Banco Mundial ni tampoco es una revisión exhaustiva sobre toda la literatura sobre dicho organismo, sino una revisión de aquellos artículos que proporcionan información sobre los modos en que el ente financiero contribuye a la implementación de políticas educativas. Además, tampoco se citarán todos los estudios seleccionados, sino únicamente aquellos que ayudan de forma más clara a demostrar las tendencias observadas.

En cuanto al foco geográfico de los documentos finales (N=43), el 28% se ubica en América Latina y el Caribe, otro 28% en África Subsahariana, y el 21% en Oriente Medio y África del Norte. Por su parte, las regiones de Asia Oriental y el Pacífico (12%), Europa y Asia Central (12%), y Asia del Sur (9%) representan un porcentaje menor.<sup>4</sup> En relación con el enfoque temporal, la implementación de políticas durante las décadas de los 90 y los 2000 (74% y 70%, respectivamente) es la más estudiada. Las décadas del 2010 y los 80, por su parte, se incluyen en el 33% de los documentos, y las de los 70 y los 60 lo hacen en menor medida (16% y 7%, respectivamente). Por último, en cuanto al foco principal de los documentos, únicamente el 32.55% se centra específicamente en la implementación de un programa o política del Banco Mundial o en los procesos de puesta en práctica de la política en el nivel local; el resto, si bien tratan el tema de forma secundaria o complementaria, ubican su foco principal en la influencia del Banco en la configuración de política (48.84%) o en dinámicas generales de los procesos de configuración de política (18.60%).

## 2. MODOS DE INFLUENCIA DEL BANCO MUNDIAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

La participación del ente financiero en la implementación de políticas educativas no es homogénea en todos los contextos, así como tampoco lo son los intereses del personal del Banco encargado del área de educación: a pesar de que su personal experto ha tendido a formarse en—y a basarse en los métodos de—la economía de la educación (Heyneman, 2003; Jones, 2007), lo cierto es que

<sup>4</sup> Los porcentajes incluidos en esta sección no necesariamente suman el 100% porque algunos artículos focalizan su estudio en más de un país/región y más de una década.

el foco de las políticas también puede responder, en parte, a las prioridades de las personas empleadas por el organismo. En otras palabras, el personal puede, hasta cierto punto, utilizar sus posiciones para destacar algunos aspectos y métodos que se alineen con sus preferencias personales (Mundy, 2002).

En el presente apartado, así, se exploran algunas de las diferentes formas de participación del Banco Mundial identificadas: en primer lugar, se abordará su influencia vía el diseño de las políticas y el establecimiento de condicionalidades; en segundo lugar, se explorará cómo el Banco participa a través de la asistencia técnica en diferentes contextos; y, por último, se analizará su influencia con relación a la evaluación de las políticas educativas.

## 2.1. Influencia a través del diseño y las condicionalidades

Basándonos en los casos que han estudiado y abordado la fase de implementación de las políticas, parecen haber dos grandes modos diferenciados de influencia del Banco Mundial. El primero de esos modos tiene que ver con la influencia del organismo en el diseño de políticas. En concreto, consiste en diseñar programas o políticas específicas, que serán implementadas posteriormente únicamente por el Estado, sin la participación explícita del Banco Mundial en la fase de ejecución. Un ejemplo de esta primera vía puede observarse en el estudio realizado por Espinoza (2017), que se refiere al Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) de Chile, que es implementado por el Ministerio de Educación sin la participación del organismo financiero, a pesar de la alta influencia de este. A través de dicho programa, el Banco Mundial, juntamente con el Ministerio de Educación chileno, tiene por objetivo la introducción de lógicas de mercado en el sistema de Educación Superior, tales como competición entre universidades, incentivos económicos vinculados a su productividad, un currículo orientado al mercado, o el hecho de permitir el lucro en las universidades públicas (Espinoza, 2017). El punto principal aquí es que el Banco Mundial participa en la implementación previamente, a través de la influencia en el diseño del programa que se va a implementar.

El segundo modo principal por el cual el ente financiero influye en políticas locales tiene que ver con las condicionalidades y las recomendaciones de programa que se unen a la concesión de préstamos. En este sentido, los Estados responden a dichas guías, que pueden o no ser requisitos imprescindibles marcados por el Banco, para decidir qué políticas desean implementar. Frecuentemente, los Estados se suelen focalizar en aquellas políticas que están alineadas con la agenda y las prioridades del ente financiero con el fin de facilitar el acceso a los préstamos, tal y como muchas autoras y autores han documentado (Bernasconi, 2007; Bonal, 2002; Edwards, Libreros & Martín, 2015; Ginsburg et al., 2010; Madden, 2014). En esta línea, explorando el caso de El Salvador, Edwards (2015) afirma:

El Banco Mundial diseñó una nueva estructura organizativa para el MINED [Ministerio de Educación] y añadió condicionalidades al desembolso de los tramos del préstamo que reforzaron los fundamentos del programa (Edwards, 2013a). Esas condicionalidades fueron que el MINED incrementara su financiación en educación en los siguientes años (para permitirle financiar la expansión de EDUCO) y que creara cimientos legales inequívocos (a través de un decreto presidencial) para que las familias tuvieran la capacidad de contratar y despedir profesorado. En esos sentidos, (...) el Banco Mundial ayudó a asegurar que ese modelo fuera ampliado por todo el país y se arraigara profundamente en el sistema educativo de El Salvador —en vez de permanecer un programa en el margen y a corto plazo sin mucho impacto (p. 422).

De manera similar al caso de El Salvador, Mukhopadhyay y Sriprakash (2011) afirman que existen programas que se están ejecutando por el gobierno de India “debido a mandatos de gasto de agencias externas tales como el Banco Mundial” (p. 32’). En este caso, el Estado indio es el implementador principal de dichos programas, que están claramente influenciados —y parcialmente financiados— por el organismo financiero. Por ende, uno de los roles del Banco

Mundial en cuanto a la fase de ejecución de políticas consiste precisamente en mantenerse al margen del rol explícito de ejecutor, y dejar a los Estados implementar las políticas, si bien en los modos requeridos por el organismo.

## 2.2. Influencia a través de asistencia técnica

Sin embargo, en la mayor parte de los estudios en que se ha abordado y se ha expuesto claramente el proceso de implementación de las políticas, la tendencia parece ser otra: el Banco Mundial influye de forma directa a través de proporcionar asistencia técnica a los países receptores. Esta segunda tendencia, a diferencia de la imposición de condicionalidades descrita en el apartado anterior, involucra al Banco Mundial de un modo más activo también en la fase de ejecución. En otras palabras, aunque ambas tendencias se pueden solapar en gran medida—como se ha comentado anteriormente, se tratan de vías de influencia no excluyentes, sino en muchos casos complementarias—, existe una distinción temporal entre ellas: si bien la primera forma de influencia ocurre sobre todo antes de la implementación<sup>5</sup>, en este segundo caso, el foco principal se sitúa propiamente en la fase de ejecución.

Uno de los ejemplos más ilustrativos se puede encontrar en el estudio de Smith (2008) en Sudáfrica, que explora la complejidad y la variedad de estrategias empleadas por el ente financiero para proporcionar asistencia técnica al Estado sudafricano. El número de programas que, desde una perspectiva histórica, han sido financiados por el Banco Mundial e implementados a través de la mentoría o el acompañamiento de sus ‘expertos’ es considerable en el país. En este sentido, la variedad de formas de participación vinculadas a la asistencia técnica se puede resumir en:

- (1) la continuación del acceso a la experiencia de la reforma del gobierno local; (2) la provisión de especialistas de gestión financiera municipal para los municipios, para proporcionar apoyo y consejo a largo plazo a las reformas municipales; (3) la provisión de diversos expertos internacionales para asistir a los procesos de reforma política, y la implementación de sistemas de monitoreo y evaluación; y (4) el apalancamiento del apoyo adicional de la comunidad donante (Smith, 2008, p. 248).

Por otra parte, en otro contexto, Terzian (2016) analiza el caso del Proyecto de Calidad y Relevancia Educativa (EQRP) en Armenia. Después de un programa inicial financiado por el Banco Mundial llamado Programa de Financiación de la Educación y Reforma de la Gestión (1998-2002), en 2004, el Ministerio de Educación y Ciencia de Armenia solicitó un segundo préstamo del Banco Mundial para empezar la segunda fase de la reforma (...). Este segundo grupo de préstamos ayudaron al Ministerio con su implementación del currículum nacional, procedimientos de evaluación, y la formación de los maestros y maestras en prácticas instructivas actualizadas (Terzian, 2016, p. 281).

Así, se creó una unidad específica, llamada Unidad de Implementación del Proyecto (UIP), con la finalidad de monitorear la implementación del EQRP. De acuerdo con un oficial de alto rango de los programas educativos del Banco Mundial:

La Unidad de Implementación del Proyecto trabaja bajo las regulaciones del Ministerio y el Banco Mundial, pero es un departamento financiado por el Banco Mundial que se focaliza en la implementación de programas del Banco Mundial como el Proyecto de Calidad y Relevancia Educativa. Su misión principal es supervisar la implementación del proyecto. El Ministerio de Educación y Ciencia está a cargo de la definición de las estrategias (...). La UIP esboza ideas y después recibe la aprobación del gobierno. El Ministerio y la UIP trabajan juntas de manera cercana (Terzian, 2016, p. 282).

---

<sup>5</sup> Lejos de una concepción lineal y simplista de las políticas, cabe tener en cuenta que, en muchos casos, los proyectos constan de más de una fase de ejecución—es decir, puede haber condiciones para diferentes fases de un proyecto, con las cuales hay que cumplir antes de recibir el próximo tramo del préstamo—. Por ende, la distinción entre la fase previa a la ejecución y la propia fase de ejecución resulta más compleja en la práctica.

Esta fuerte colaboración entre el Banco Mundial y el Estado de Armenia, concretamente a través de la creación de una unidad específica de implementación, es un claro ejemplo de las contribuciones del ente financiero en los procesos de puesta en marcha de las políticas. Si bien este ejemplo se centra en la experiencia de Armenia, cabe destacar que es común para el Banco Mundial trabajar con homólogos de los gobiernos a través de UIPs, con el fin de asegurar la máxima influencia y apoyo posibles en el proceso de implementación de la política. Esta estrategia va de la mano con el requisito frecuente de que el Banco Mundial apruebe el personal contratado por el gobierno para el desarrollo del proyecto. Además de los anteriores, otros estudios han discutido la colaboración del ente financiero a través de UIPs, incluyendo los realizados en El Salvador (véase Edwards, Victoria & Martín, 2015), Afganistán (véase Evans & Barakat, 2012) y Mozambique (véase Takala, 1998), entre otros.

### 2.3 Influencia a través de la evaluación de la implementación

El Banco Mundial, además de lo ya mencionado, también procura influir en la implementación de los proyectos a través de las evaluaciones que lleva a cabo de las actividades relacionadas con los proyectos (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2004). En este sentido, el caso de Egipto, estudiado por Ginsburg et al. (2010) resulta sobresaliente. En dicho contexto, la entidad financiera realizó diversas evaluaciones durante el proceso de implementación de aquellas políticas financiadas por la institución, con el fin de proporcionar *feedback* al gobierno y, así, influir en todo el proceso de su ejecución. El hecho de que el lineamiento con el *feedback* ofrecido al gobierno estuviera vinculado a la continuación del otorgamiento de los préstamos supuso un mecanismo para el Banco de asegurarse la cooperación gubernamental. De manera interesante, dichas evaluaciones no monitoreaban únicamente la propia implementación del proyecto, sino también a las y los oficiales encargados de su ejecución.

De forma similar, en un estudio realizado en el contexto de India, en relación con la evaluación del Proyecto Distrital de Educación Primaria por parte del Banco Mundial, se afirma que “se pusieron ‘oficiales muy competentes’ a cargo del programa”, y que el nivel de compromiso del Estado indio había “excedido de lejos los niveles vistos habitualmente en otros países de rentas bajas” (Abadzi, 2002, p. 5, en Mangla, 2018, p. 389). Teniendo en cuenta que el Banco Mundial puede exigir el visto bueno del personal que ejecutará el programa antes de llevarlo a cabo, los hallazgos de dichas evaluaciones pueden ser particularmente influyentes.

## 3. RESULTADOS NO PREVISTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN: BARRERAS Y FACILITADORES

Habiendo analizado las principales vías de influencia del Banco en la implementación de políticas educativas, a continuación, se explorarán algunos de los resultados de las políticas imprevistos por el organismo, así como algunas de las circunstancias y factores de los países receptores que se han constituido como barreras y facilitadores para la implementación de las políticas del Banco Mundial.

### 3.1 Personal gubernamental más allá del control del Banco

La investigación disponible raramente indica si el proceso de implementación de las políticas o sus resultados corresponden o no con las predicciones hechas por el Banco Mundial. En este sentido, de Moura Castro (2002) afirma lo siguiente:

El problema real está en la fase de implementación. La experiencia pasada ha enseñado a los bancos [de desarrollo internacional] lecciones muy humillantes. Primero, todo puede salir mal —y las cosas salen mal. Los Bancos no suelen desvelar sus fracasos en la fase de implementación. Algunos

proyectos mueren en el nivel preparatorio, debido a la incapacidad de los equipos del país de responder a las solicitudes de información o debido a desacuerdos básicos sobre cómo debe ser el proyecto. Unos pocos se aprueban pero nunca se desembolsan, debido a imprevistos legales o a la inercia burocrática. La mayoría de los préstamos se desembolsan, pero más lento de lo previsto. De hecho, muy pocos préstamos llegan a la compleción dentro del programa originalmente planificado. Una proporción significativa se encalla en algún punto del proceso, debido a muchas razones diferentes, siendo la mayor de ellas los retrasos en la financiación de la contraparte. Mientras que los Bancos ni diseminan ni recogen estadísticas confiables sobre qué proyectos son víctimas de cada uno de los problemas mencionados, la gran mayoría de los proyectos eventualmente desembolsan todos los fondos y llegan a un fin. La tasa de fracaso, medida como el no desembolso de todo el dinero del préstamo, es relativamente baja (p. 394).

Los mencionados retos surgen inevitablemente porque el Banco Mundial, a pesar de todos los mecanismos de influencia disponibles, tiene que cooperar con un abanico de homólogos y homólogas de los gobiernos sobre los que tiene un control limitado. Dichos homólogos frecuentemente experimentan una diversidad de presiones y demandas sobre su tiempo —o simplemente tienen diferentes prioridades— que pueden conducir a que los proyectos se retrasen o no lleguen a completarse de la forma prevista.

Cabe considerar que, en la fase de implementación, los proyectos pueden encontrarse con resistencias activas que pueden venir de los agentes trabajando en el sistema o, inclusive, de la propia estructura del sistema. En Sudáfrica, por ejemplo, hubo resistencias por parte del gobierno a obtener préstamos para ejecutar la última parte de la segunda fase de la relación del Banco Mundial con Sudáfrica (1997-1999), lo que generó frustración entre diferentes oficiales del Banco Mundial (Smith, 2008). En una línea similar, Levačić (2014) explora en su estudio las reticencias del Ministerio de Educación de Bulgaria para implementar las políticas del Banco Mundial. Esto puede ocurrir debido a que los Ministros y otros políticos y políticas de alto rango en algunos casos tienen preferencias —fundamentadas en su deseo de ser reelegidos en las elecciones próximas— hacia aquellos proyectos que generan mejoras visibles a corto plazo, en vez de priorizar la implementación de otras estrategias que requieren horizontes temporales más largos para generar resultados visibles.

De manera similar, en Moldavia,

A pesar de la presión del Banco Mundial para incrementar la eficiencia [del sistema educativo], el gobierno actual (a fecha de 2013) estaba preocupado por el impacto que el cierre de escuelas [recomendado por el Banco Mundial] tendría en su popularidad con las personas votantes, y está considerando cómo remediar la situación revisando la fórmula [que determina tanto las transferencias educativas desde el gobierno central a gobiernos electos locales y, con variaciones menores, los presupuestos de las escuelas]. Así, en Moldavia, se puede observar cómo el modelo inicial de implementación de política de arriba abajo se puede modificar debido a la intermediación con los intereses del nivel local (Levačić, 2014, p. 350).

Además de los contextos ya mencionados, se han reportado hallazgos similares en Brasil: allí, el proceso de implementación del proyecto se complicó debido a la propia estructura del sistema, altamente burocrático, y el hecho de que “el personal administrativo [era] susceptible a las atracciones clientelistas y a otros esfuerzos de presión” (Hunter & Brown, 2000, p. 132).

Así, adicionalmente a la capacidad tecnocrática, el grado de compromiso del país se ha señalado también como uno de los factores principales que explican el éxito o el fracaso de la compleción de los proyectos como mínimo desde la década de 1980 (véase McCourt, 2018, para una discusión sobre el concepto de ‘*ownership*’ desde una perspectiva no específicamente centrada en política educativa). Por estos motivos, la entidad financiera ha enfatizado la importancia de los procesos de toma de decisiones locales y la necesidad de tomar en consideración las características políticas e institucionales de los países a la hora de abordar las necesidades de reforma. Tal y como apuntan Evans y Barakat (2012), “la evidencia sugiere que las fuentes externas de cambio político son

raramente exitosas a no ser que estén articuladas localmente como estrategia para su desarrollo. Por consiguiente, la clave para la transferencia política racional y legítima es la propiedad [*ownership*] por parte de las comunidades locales” (p. 543). Sin embargo, lo que sobresale aquí es la contradicción entre que se reconozca este hecho y las prácticas documentadas previamente en relación con el proceso de preparación y desembolso de los préstamos, que, tal y como se ha mencionado, pueden circunscribir de forma amplia las opciones disponibles de los solicitantes.

### 3.2. Ceguera contextual

Tal y como se ha explorado anteriormente, los estudios y programas del Banco Mundial no siempre han contemplado o considerado las dinámicas contextuales, lo que ha supuesto en muchos casos obstáculos a la hora de implementarlos. Según afirma Samoff (1999):

En la práctica, las directrices y reformas políticas recomendadas en los estudios del sector, si bien aparentemente potencialmente efectivas, suelen implementarse parcialmente, inconsistentemente, o de ningún modo. Una razón es que los estudios del sector iniciados externamente, a pesar de que parezcan análisis técnicos, generalmente prestan atención insuficiente a los contextos nacionales, y fracasan en evaluar la factibilidad institucional, política y socioeconómica de sus recomendaciones políticas (p. 263).

Así, no es inusual que los informes del Banco Mundial recaigan en generalizaciones o asunciones que no siempre toman en consideración las variaciones de los contextos locales de país en país (Smith, 2008; Thomas & Carnoy, 1992). Una ausencia, por lo tanto, de actores locales en el diseño de la política también puede tener una influencia negativa en la implementación de la política, como es el caso de la política de educación superior en Etiopía (Molla, 2014).

Otro ejemplo ilustrativo de esto se puede encontrar en el caso de la introducción del Proyecto de Universidad Virtual Africana en el contexto de Kenia, iniciado en 1997 (Nafukho & Muyia, 2013). En primer lugar, la política no consideró la falta de formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de la comunidad universitaria keniana, que era de gran relevancia para el desarrollo del proyecto. En segundo lugar, a pesar de que el proyecto proporcionaba todo el equipamiento necesario para su implementación, “la infraestructura de telecomunicaciones en Kenia era muy limitada. Además de la falta de la infraestructura de TIC, el costo del teléfono, del software y de Internet era inicialmente muy alto” (p. 645). Por supuesto, dichas condiciones dieron lugar a diversos retos, que dificultaron el progreso del proyecto.

Otro ejemplo que muestra la ceguera contextual del Banco Mundial puede encontrarse en la implementación, en el año 2010, de una política que estaba dirigida al subsector de la educación superior de Camboya: el Proyecto para la Mejora de la Calidad y la Capacidad de la Educación Superior (a partir de ahora, HEQCIP, por sus siglas en inglés) (Rappleye & Un, 2018). En concreto, uno de sus componentes, el segundo:

era único, tanto en el sentido de tener pocos precedentes en otros subsectores educativos y en otros contextos dependientes de la cooperación globalmente. El Componente 2 iba a proporcionar becas de investigación de hasta 200.000 dólares estadounidenses directamente a las universidades camboyanas (llamadas Instituciones de Educación Superior (IES) en la nomenclatura del Banco Mundial) para mejorar la calidad de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje. Dichos fondos —llamados Becas de Desarrollo e Innovación— se iban a distribuir en una base competitiva y buscaban mejorar la capacidad de las IES para buscar soluciones innovadoras para abordar los problemas de desarrollo nacional/local (Rappleye & Un, 2018, pp. 250-251).

Sin embargo, junto a las regulaciones estrictas y complejas y los problemas de personal, la política diseñada por el Banco Mundial se encontró con un gran obstáculo contextual: la falta de personas con estudios de doctorado en el país.

Explicado de manera simple, había muy pocos doctores y doctoras en Camboya, tanto en las universidades como en el mismo Ministerio. En el Departamento de Educación Superior del

Ministerio sólo había un doctor. Era el jefe del Departamento de Investigación Científica, pero rápidamente fue considerado como incompetente por parte del Banco (porque su investigación se consideró demasiado teórica) y por lo tanto no fue invitado a formar parte de la implementación del HEQCIP (Rappleye & Un, 2018, p. 262).

El punto principal aquí es que la poca cantidad de investigadoras e investigadores en el país con suficiente experiencia para gestionar “proyectos de investigación de más de un año con grandes cantidades de fondos” (p. 261). En respuesta a esto, tanto el Ministerio como el Banco Mundial promocionaron formaciones en investigación para investigadores e investigadoras locales invitando a consultoras y consultores externos; no obstante, no resultaron de gran utilidad “no solo porque no tenían contacto con las condiciones locales y fueron ofrecidos en inglés, sino porque es fundamentalmente imposible enseñar ‘cómo investigar’ en dos o tres sesiones de fin de semana” (p. 262). Por ende, la mayor parte de las propuestas recibidas fueron consideradas de baja calidad y/o consistían en proyectos de implementación en vez de propuestas de investigación.

De acuerdo con Rappleye y Un (2018), dichos problemas sucedieron debido a la “incongruencia entre la visión de política del Banco, sus asunciones sobre ‘el contexto’, y el contexto camboyano real” (p. 260). De hecho, la idea del Banco Mundial del ‘contexto’ no significa más que “una visión general de indicadores macroeconómicos, disparidades de género y equidad, y después (...) tasas de matriculación y proyecciones” (p. 264). Además, tal y como los autores mencionados, ambos previamente consultores del Banco Mundial, apuntan, la entidad financiera utiliza “categorías contextuales comunes” en su comprensión de todos los países:

La categoría contextual común de ‘universidad’, cuando se aplica a Camboya, implícitamente reemplaza las realidades del terreno con el ideal de institución del Banco, llena de doctores y doctoras, y dedicada a la enseñanza, la investigación y el desarrollo nacional. Es una clara ilustración de un observador “que de forma naif sustituye sus propios tipos ideales con aquellos en las mentes de su sujeto” (Schütz, 1967, p. 205). Lo que es más llamativo no es que el Banco distorsiona la interpretación de variables contextuales clave, sino que, en vez de eso, las ignora. Adoptando una aproximación de categorías contextuales mutuas efectivamente significa que el Banco opera en un sistema comunicativo cerrado sin posibilidad de que el contexto (opuesto al ‘contexto’, es decir, la imagen del contexto generada a través de las categorías contextuales comunes y publicada en los documentos del Banco) pueda influir su ‘pensamiento’, y tampoco descubre sus propios errores (Rappleye & Un, 2018, pp. 264-265).

Otros estudios como el de Tadevosyan (2008), sobre la gestión basada en la comunidad de la educación en el contexto de Armenia, muestran las complicaciones que pueden surgir cuando las características del contexto local no se abordan en la planificación de los proyectos. Como admitió en propio Banco Mundial, los resultados de la participación comunitaria en la reforma mencionada no fueron los esperados, debido a “la falta de una política comprensiva y consistente de descentralización; la difuminación y la confusión de roles y responsabilidades entre los gobiernos de nivel local, municipal, regional y nacional; capacidad y recursos limitados del gobierno local; y falta de organizaciones e instituciones comunitarias viables y legitimadas” (Banco Mundial, 2000, p. 7, en Tadevosyan, 2008, p. 87).

De manera interesante, esto parece diferir del caso de la gestión basada en la comunidad en El Salvador (Edwards, Liberos, & Martin, 2015), que fue considerada como exitosa en la implementación —al menos en términos de la extensión de la implementación, si no de su calidad— puesto que abordó de manera minuciosa la dimensión técnica, institucional y política de la reforma, considerando además las especificidades del contexto salvadoreño.

Volviendo al caso de Armenia explorado por Tadevosyan (2008), otro aspecto encontrado en el estudio que complicó la implementación de la política tenía que ver con el no lineamiento del proyecto, que se focalizaba en la gestión basada en la escuela, con la cultura local, con amplia tradición de relaciones jerárquicas en la educación. Según explica Tadevosyan (2008):

En las comunidades escolares, (...) las familias tenían ganas de articular ideas, pero sentían que no tenían ni el derecho ni la responsabilidad de proponer soluciones prácticas. De manera similar, el profesorado tomó responsabilidad dentro de sus propias clases, pero estaban de acuerdo con las familias en que las y los directores de escuela eran los decisores clave (Banco Mundial, 2000, p. 8). La combinación de estas complicaciones sugiere que las familias y comunidades armenias simplemente no estaban preparadas para tomar nuevas responsabilidades. Tampoco eran plenamente conscientes de sus nuevos roles, ni estaban equipados con las habilidades necesarias para involucrarse en la vida escolar de una manera significativa (p. 88).

En una línea similar, en India, hubo gran reticencia por parte de las élites sociales en cuanto a la expansión de la escuela primaria, puesto que existía la concepción de que las niñas y los niños en situación de pobreza necesitaban apoyar a sus familias trabajando (Mangla, 2018). Esta creencia, contextualizada en la cultura del sistema de castas, se apunta como un posible factor del fracaso del Estado indio para desplegar un sistema universal de educación primaria a finales de la década de 1980, una política respaldada por el Banco Mundial. De manera separada, en los contextos de Etiopía y Namibia, la investigación demostró una diferencia ideológica entre el Banco Mundial y los gobiernos de los países —estando estos últimos influenciados por la ideología socialista—, que generó desacuerdos en el contenido de la reforma educativa (Takala, 1998). Si bien estos ejemplos explicitan el punto de que es necesario ser sensible a los factores contextuales a la hora de diseñar e implementar proyectos, es también el caso de que el personal del Banco Mundial, en la fase de la preparación del préstamo, tiene pocos incentivos para involucrarse de forma significativa con los contextos locales: esto puede ser debido a que su mayor preocupación tiene que ver con el aseguramiento de los acuerdos para el préstamo y no necesariamente con los obstáculos o los retos que puedan surgir durante el transcurso de desarrollo del proyecto como resultado de una preparación débil.

#### 4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

A pesar de las múltiples formas de influencia de las que el Banco Mundial dispone en relación con la formación de política (véase Edwards et al., 2021, para una mayor discusión sobre las diferentes vías de influencia), su capacidad de acción y control es menor en cuanto a la implementación y puesta en práctica de dichas políticas. En algún sentido, esto puede beneficiar al Banco, puesto que lo absuelve de responsabilidad en el caso de no alcanzar los objetivos de las reformas y los proyectos desarrollados (Klees, 2002). En otras palabras, aunque el Banco Mundial utiliza múltiples vías para procurar influir en el proceso de creación de las políticas y modelar las reformas que se llevan a cabo y se financian, también se da el caso de que el ente financiero se beneficia de que los gobiernos sean oficialmente los responsables de los resultados.

Es cierto que el Banco Mundial no es una agencia de implementación de políticas, si bien en muchas ocasiones contribuye de forma amplia con asistencia técnica, a través de la cual el organismo se puede introducir en los detalles del proyecto y en los procesos de reforma. Asimismo, el Banco requiere en ocasiones la creación de Unidades de Implementación de los Proyectos, lo que le permite trabajar con sus homólogos en los gobiernos, quienes tienen oficialmente el rol de diseñar y aprobar estrategias. En este sentido, y haciendo referencia a los contextos afectados por crisis, Angelini (2016) afirma que “el Banco habitualmente impone sus propias políticas y procedimientos sobre las agencias implementadoras”, que son “bastante exigentes, y no necesariamente al beneficio de la efectividad de la ayuda” (p. 182).

Aun así, es difícil conocer la naturaleza de las dinámicas entre el personal del Banco y las trabajadoras y trabajadores de los gobiernos, además de las posibles variaciones entre contextos. No obstante, a partir de los estudios analizados se infiere que la influencia del Banco Mundial es muy elevada debido a la falta de capacidades técnicas y a la formación específica de parte de las

personas representantes de los gobiernos. No resulta difícil, en esta línea, imaginar escenarios en que el personal de los gobiernos muestra deferencia por las recomendaciones del Banco en cuanto al diseño y la implementación de los proyectos de reforma, si además se tiene en cuenta que dichas recomendaciones están frecuentemente vinculadas a la concesión de créditos cuantiosos.

La mayoría de los países que trabajan con el Banco Mundial no disponen de personal del ente financiero a tiempo completo para la implementación de las políticas; en los casos en que esto no sucede, el organismo acostumbra a enviar misiones periódicamente, cada pocos meses, para supervisar la puesta en práctica y dar asistencia. Pero incluso en los casos en que el personal del Banco sí reside de forma permanente en los países, los procesos de implementación de las políticas que requieren una cooperación entre numerosos actores que trabajan a diferentes niveles de las burocracias del gobierno y en múltiples regiones geográficas escapan al control total de dicho personal del Banco Mundial (Autor-B, 2019). De hecho, es preciso señalar que el control total de un organismo internacional sobre un gobierno—independientemente de su nivel de ingresos—resulta más una ficción que una posibilidad real.

Por estas razones, el Banco Mundial intenta controlar el proceso de implementación de políticas por otros medios; uno de ellos tiene que ver con el condicionamiento de los desembolsos de crédito a ciertas premisas, o con la aprobación por parte del Banco del personal que tendrá que poner en práctica las políticas. Otros ejemplos también incluyen, tal y como se ha explorado en este artículo, las evaluaciones de los proyectos que el Banco requiere para asegurarse de que están haciendo progresos satisfactorios —de hecho, se pueden hacer correcciones al diseño o a los procesos de implementación si el proyecto sigue en marcha—. En este sentido, quizá uno de los hallazgos más sorprendentes de los estudios revisados tiene que ver con la falta de sensibilidad en el proceso de desarrollo de los proyectos de las características culturales o contextuales que pueden afectar el éxito de la implementación. Por otro lado, cabe tener en cuenta que los procesos de preparación de los proyectos requieren de por sí mucho tiempo a las personas involucradas sin ni siquiera la necesidad de comprender más profundamente e incorporar dichas características contextuales —una práctica que aparentemente iría en contra de la aproximación homogeneizadora en el diseño de los proyectos del Banco Mundial (Mundy, 2002)—. En otras palabras, desde la perspectiva organizacional, no es eficiente, por lo menos en la fase de diseño, conocer mejor el contexto donde se van a destinar los proyectos.

Por último, los proyectos de seguimiento del Banco también pueden suponer una oportunidad para el organismo para efectuar modificaciones en las estrategias de implementación. En el mejor de los casos, se puede interpretar que dichos cambios responden a aprendizajes de los errores cometidos en el pasado. Desde un punto de vista más crítico, sin embargo, llama la atención que el Banco Mundial continúe llevando a cabo proyectos y otorgando préstamos, y que los gobiernos se sigan comprometiendo con el organismo, a pesar de sus complejos y pesados requisitos y procesos. En este sentido, tal y como apuntan ciertas perspectivas teóricas, cabe tener en cuenta que la lógica del Estado en aquellos países de bajo ingreso suele operar a dos niveles: un primer nivel, más público y evidente, para ganar legitimidad; y un segundo nivel, más oculto, motivado por intereses privados o personales (véase Arnove et al, 1996; Bonal, 2003; y Carnoy, 1990, entre otros). En otras palabras, tal y como se discute en Edwards, Moschetti y Caravaca (2022), el funcionamiento del Estado, especialmente en los contextos postcoloniales—aquellos a los que se dirigen principalmente las iniciativas del Banco Mundial—, está impregnado por el ‘ethos de privatización’, un modo de gestionar lo público siguiendo intereses privados, estrechamente relacionado con las dinámicas coloniales y capitalistas sobre las cuales se construyeron dichos Estados. Esto puede llevar a la pregunta de si ambas partes de la relación están involucradas en una suerte de baile por parejas: cada miembro de la pareja puede tener sus faltas, pero ninguno de los dos quiere que pare la música—o el dinero—.

## REFERENCIAS

- Angelini, A. (2016). A trouble shared is a trouble halved. *International Organizations Law Review*, 13, 171–195. <https://doi.org/10.1163/15723747-01301009>
- Arnové, R., Torres, C., Franz, S., y Morse, K. (1996). A political sociology of education and development in Latin America, *International Journal of Comparative Sociology*, 37, 1-2, 140-158.
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education*, 445(2), 131-147. <https://doi.org/10.1111/aeq.12055>
- Bonal, X. (2002). Plus ça change... The World Bank global education policy and the Post-Washington Consensus. *International studies in sociology of education*, 12(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/09620210200200080>
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: Old and new state strategies, *British Journal of Sociology of Education*, 24, 2, 159-175.
- Carnoy, M. (1990). The state and social transformation. En M. Carnoy y J. Samoff, *Education and social transformation in the Third World*. Princeton University Press.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- De Moura Castro, C. (2002). The World Bank policies: Damned if you do, damned if you don't. *Comparative Education*, 38(4), 387-399. <https://doi.org/10.1080/0305006022000030757>
- Edwards Jr., D. B. (2015). Rising from the ashes: How the global education policy of community-based management was born from El Salvador's civil war. *Globalisation, Societies and Education*, 13(3), 411-432. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.980225>
- Edwards Jr., D. B., Libreros, J. A.V., y Martin, P. (2015). The geometry of policy implementation: Lessons from the political economy of three education reforms in El Salvador during 1990–2005. *International Journal of Educational Development*, 44, 28-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.001>
- Edwards Jr., D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2022). *Globalization, Privatization, and the State: Contemporary Education Reform in Post-Colonial Contexts*. Routledge.
- Edwards Jr., D. B., Rappeport, A., Sperduti, V., & Caravaca, A. (2021). “The influence of the World Bank on policy formation, policy implementation, and private education: A systematic review of the literature,” background paper for the Global Education Monitoring Report, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380064>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: Una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em revista*, 3(3), 93-114. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114>
- Evans, M., y Barakat, S. (2012). Post-war reconstruction, policy transfer and the World Bank: The case of Afghanistan's National Solidarity Programme. *Policy Studies*, 33(6), 541-565. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.722293>
- Ginsburg, M., Megahed, N., Elmeski, M., y Tanaka, N. (2010). Reforming educational governance and management in Egypt: National and international actors and dynamics. *education policy analysis archives*, 18, 1-54. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n5.2010>
- Hunter, W., y Brown, D. S. (2000). World Bank directives, domestic interests, and the politics of human capital investment in Latin America. *Comparative Political Studies*, 33(1), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0010414000033001005>
- Klees, S. J. (2002). World Bank education policy: New rhetoric, old ideology. *International Journal of Educational Development*, 22, 451-474. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(02\)00006-8](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(02)00006-8)

- 
- Levačić, R. (2014). Using quantitative data in World Bank per-student funding reform projects: Data, designs and dilemmas in transition countries. *Comparative Education*, 50(3), 340-356. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.921373>
- Madden, M. (2014). Walking the line: Quality assurance policy development and implementation in Việt Nam. *Higher Education*, 67(1), 91-104. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9642-8>
- Mangla, A. (2018). Elite strategies and incremental policy change: The expansion of primary education in India. *Governance*, 31(2), 381-399. <https://doi.org/10.1111/gove.12299>
- McCourt, W. (2018). Lost in translation: The World Bank and the Paris Declaration. *Development Policy Review*, 36(6), 649-668. <https://doi.org/10.1111/dpr.12297>
- Molla, T. (2014). Knowledge aid as instrument of regulation: World Bank's non-lending higher education support for Ethiopia. *Comparative Education*, 50(2), 229-248. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.807645>
- Mukhopadhyay, R., y Sriprakash, A. (2011). Global frameworks, local contingencies: Policy translations and education development in India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.534668>
- Mundy, K. (2002). Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22, 483-508. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(02\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(02)00008-1)
- Nafukho, F. M., y Muya, M. H. (2013). The World Bank's Africa Virtual University Project: A revisit. *European Journal of training and Development*, 37(7), 646-661. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2013-0020>
- Rapplee, J., y 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*, 54(2), 250-274. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1426534>
- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: Limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4), 249-272. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00028-0)
- Samoff, J. (2009). Foreign aid to education: Managing global transfers and exchanges. En L. Chisholm y G. Steiner-Khamsi (Eds.), *South-South cooperation in education and development* (pp. 123-156). Teachers College Press.
- Smith, L. (2008). Power and the hierarchy of knowledge: A review of a decade of the World Bank's relationship with South Africa. *Geoforum*, 39(1), 236-251. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2007.05.003>
- Steiner-Khamsi, G., y Stolpe, I. (2004). Decentralization and recentralization reform in Mongolia: Tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education*, 40(1), 29-53. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184872>
- Tadevosyan, A. (2008). The parallel worlds of NGOs, multilateral aid, and development banks. En I. Silova y G. Steiner-Khamsi (Eds.), *How NGOs react: Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia* (pp. 81-101). Kumarian Press.
- Takala, T. (1998). Making educational policy under influence of external assistance and national politics: A comparative analysis of the education sector policy documents of Ethiopia, Mozambique, Namibia and Zambia. *International Journal of Educational Development*, 18(4), 319-335. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00014-5](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00014-5)
- Tarabini, A. (2009). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30(2010), 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.009>
- Terzian, S. (2016). International influences on Post-Soviet Armenian education. *European Journal of Education*, 51(2), 281-294. <https://doi.org/10.1111/ejed.12143>
-

Thomas, C., y Carnoy, M. (1992). *Review of World Bank Fiscal 1991 Education Sector Work*.  
International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

## **SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS**

### ***Alejandro Caravaca***

Alejandro es estudiante del Doctorado en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro del Grupo de Educación y Género de la misma universidad. Sus intereses de investigación se sitúan en la intersección entre la política educativa, los estudios de género y la educación superior. Ha colaborado con organismos internacionales como UNESCO-IESALC y la Internacional de la Educación, y ha participado en diversos proyectos sobre los procesos de privatización educativa en Honduras y la República Dominicana, sobre las prácticas educativas de referencia con perspectiva de género en secundaria en Catalunya, y sobre las políticas de creación de conocimiento en la universidad mercantilizada española desde la perspectiva de la teoría queer, entre otros.

**Información de contacto:** [alejandro.caravaca@uab.cat](mailto:alejandro.caravaca@uab.cat)

### ***D. Brent Edwards Jr.***

D. Brent Edwards Jr. es profesor asociado 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.

**Información de contacto:** [brent.edwards@hawaii.edu](mailto:brent.edwards@hawaii.edu)

### ***Annie Rapoport***

Annie Rapoport es estudiante del Doctorado en Política Educativa Internacional en la Universidad de Maryland, con foco en los Estudios de la Paz. En concreto, su investigación se centra en los procesos de construcción de memoria y negociación después de los conflictos hacia prácticas de paz. Además, Rapoport dedica mucho de su tiempo a tareas de *advocacy* y roles de gobernanza compartida con el fin de mejorar las políticas universitarias y estatales para el alumnado de educación superior.

**Información de contacto:** [arappepo@terpmail.umd.edu](mailto:arappepo@terpmail.umd.edu)

### ***Vanessa R. Sperduti***

Vanessa R. Sperduti es doctorada en Educación por la Western University in London (Canadá). Su trabajo se centra, de manera amplia, en la educación internacional, y de forma específica, en la comprensión profunda de las perspectivas de las comunidades de acogida en cuanto a su compromiso con los programas de servicio y aprendizaje experiencial. Además de sus tareas de investigación y publicación, Sperduti se ha implicado con trabajos de servicio como Co-Chair (2018-2021) del New Scholars Committee de la Comparative International Education Society (CIES) y como Graduate Student Representative (2018-2020) de la Comparative International Education Society of Canada (CIESC).

**Información de contacto:** [vsperdut@uwo.ca](mailto:vsperdut@uwo.ca)