

ODS 4

Lucrar con el ODS 4

POR ANTONIA WULFF, INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (IE)

El ODS 4 y la meta 4.1 para garantizar que los jóvenes “terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita” hasta ahora se han reflejado principalmente en la movilización de sindicatos de docentes y organizaciones de la sociedad civil en contra de escuelas privadas “de bajo costo”, en especial aquellas administradas por la empresa Bridge International Academies, y en contra del apoyo que el Banco Mundial les proporciona a estos especuladores en educación. Sin embargo, esta es solo una de las dimensiones de la privatización y la comercialización que debemos investigar al analizar el cumplimiento del ODS 4.

El ODS 4 podría resumirse como “más educación de mejor calidad para todos”. El Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) sobre la inscripción universal en la educación primaria presionó por lograr que la mayor cantidad de niños posible ingresara en la escuela cuanto antes. En muchos casos, los sistemas no pudieron seguir el ritmo de la expansión y se produjo una diversificación de la provisión. Esto, junto con la incapacidad de los Estados para regular y asegurar estándares de calidad y condiciones de trabajo decentes, resultó por lo general en una educación de baja calidad.

En consecuencia, hoy la calidad y la equidad están en el centro de la Agenda 2030. El progreso que debe hacerse en diferentes niveles de educación está respaldado por compromisos específicos con entornos de aprendizaje seguros y docentes calificados. Después de obtener resultados positivos en el ODM 2 gracias a la eliminación del pago de matrículas de escolaridad, ahora tanto la educación primaria como la secundaria deben volverse gratuitas.

Sin embargo, los Estados se rehusaron persistentemente a considerar el principio del ODM 2 que indicaba que la provisión y la regulación públicas de la educación son factores claves para la equidad y la calidad. A pesar

de una movilización considerable de la sociedad civil durante las negociaciones posteriores a 2015, nuestros esfuerzos para garantizar un compromiso explícito con la educación pública no tuvieron éxito, como tampoco los esfuerzos para proteger los servicios públicos de la privatización y las asociaciones público-privadas (APP).

El precio de la educación

Indirectamente, la Agenda 2030 alienta la participación del sector privado en la educación. Por ejemplo, la inversión del Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development, DFID) del Reino Unido en la educación lucrativa privada y paga será contabilizada como una contribución del Reino Unido para la implementación de los ODS. Al mismo tiempo, los ODS en general, y en particular sus medios de implementación, representan un cambio en el enfoque de financiación, donde se espera que los países organicen su propio financiamiento y permitan el ingreso de nuevas formas de participación del sector privado.

La propagación de las escuelas privadas ha surgido por la aparición de instituciones educativas “de bajo costo”, o como deberían clasificarse: escuelas pagas y lucrativas. Un ejemplo notable de esta tendencia es Bridge

International Academies, que opera más de 500 jardines de infantes y escuelas primarias con más de 100.000 alumnos en Kenia, Uganda, Nigeria, Liberia y la India. El modelo comercial se basa en el uso de docentes no calificados que siguen rigurosamente planes de estudio guionados y estandarizados, lo que no permite el desarrollo de los procesos pedagógicos que caracterizan una educación de calidad.

El año pasado, el gobierno de Uganda cerró 63 escuelas de Bridge porque no cumplían con los requisitos legales y educativos, incluido el hecho de que emplearan docentes no calificados e implementaran escasas medidas de saneamiento.¹

No es inusual ahorrar costos mediante la utilización de docentes y tecnología más baratos; lo impactante en esta situación es la inversión y el apoyo de agentes como el Banco Mundial, el DFID, la empresa multinacional británica de servicios y contenidos educativos Pearson, la Fundación Bill & Melinda Gates y Mark Zuckerberg.

En una de las caras de esta moneda se encuentran los gobiernos que buscan reducir costos. Estos esfuerzos por reducir costos se pueden observar en todo el mundo, ya sea mediante el congelamiento de los salarios de los trabajadores del sector público y el cierre de escuelas públicas, la introducción de sistemas de vales para la educación o la privatización de las escuelas, así como también los servicios de apoyo educativos. Los servicios de comida, por ejemplo, son subcontratados a empresas privadas que reemplazan las cantinas escolares y a su personal por gigantescos hornos de microondas y comidas congeladas ya preparadas.

Las implicaciones de estas acciones para el cumplimiento del derecho a la educación varían. En Kenia, se ha demostrado que enviar a tres niños a una escuela de Bridge de bajo costo consume entre 44 y 138% de los ingresos totales de una familia pobre, lo que hace que las familias deban elegir qué niño irá a la escuela y que, con frecuencia, se reproduzcan estructuras de pobreza y desigualdad.² Si bien la subcontratación de provisiones

puede parecer una estrategia inteligente a corto plazo, estas medidas debilitan la igualdad y la calidad de los sistemas nacionales de educación.

En la otra cara de la moneda se encuentra un mercado educativo mundial en evolución, valuado actualmente en 4,3 billones de dólares y que se espera que aumente considerablemente en los próximos años.³ Esto se ve impulsado por capital de riesgo y empresas de inversión privadas, algunas de las cuales invierten en empresas como Bridge International Academies. Sin embargo, también se destacan agentes locales que han encontrado un mercado nacional potencialmente lucrativo; por ejemplo, las escuelas Omega en Ghana cobran alrededor de 0,65 dólares por día de instrucción, lo que suma 41% del salario mínimo nacional, sin contar los costos indirectos de la educación, como uniformes, comidas escolares, materiales y transporte.⁴

Resulta interesante que 42% de los agentes no estatales involucrados en la educación de refugiados sirios sean empresas y fundaciones privadas y que 76% de ellas tengan su sede central en el Norte global. Si bien ninguno de estos agentes apoya la educación paga, algunos de ellos tienen motivaciones impulsadas por fines lucrativos y abordan la educación de los refugiados como un mercado.⁵ No obstante, muchos de estos agentes privados enmarcan su trabajo señalando que se basa en los derechos humanos, lo que genera preguntas interesantes acerca de la utilización generalizada del discurso sobre los derechos y también de su mal empleo.

Reducción de la educación a los resultados de una evaluación

La cifra de 250 millones de niños que, según la Unesco, no pueden leer ni escribir después de cuatro años de escolaridad⁶ fue la que dio forma a la redacción del ODS 4. Una cifra tan alarmante no solo cuestionó el valioso progreso en educación que tuvo lugar por medio de los ODM, sino el objetivo principal de la educación: ¿cuál es el propósito de ir a la escuela si no se aprende nada?

1 Declaración del secretario permanente del Ministerio de Educación de Uganda, 9/11/2016 (<http://bit.ly/2fEm54Z>).

2 Education International, Kenya National Union of Teachers (2016), p. 50.

3 Robertson/Komljenovic (2016).

4 Tabla preparada por P. Srivastava en 2015 (<http://bit.ly/2praAnx>).

5 Menashy/Zakharia (2017).

6 Unesco (2012), pp. 124-126.

Aunque había razones estructurales obvias para que se diera esta calidad deficiente, como señalaron, por ejemplo, las feministas, que buscaban que se prestara más atención a la retención y a la finalización de una educación de calidad, la presión subsecuente por “aprender” no provenía desde abajo ni estaba impulsada por la base social, sino que fue consecuencia directa de la financiación del sector privado a quienes defendían un “objetivo de aprendizaje”. Esto significó que varias organizaciones de la sociedad civil recibieran financiación para defender un objetivo del tipo “todos los niños podrán leer y escribir para 2030”.

Esta ambición es entendible, pero los resultados de aprendizaje no son sinónimos de educación de calidad, ni la medición en sí una solución a la falta de aprendizaje. Por el contrario, se ha comprobado que un enfoque limitado a los resultados sobre alfabetización y aritmética reduce el alcance y la profundidad de la educación proporcionada, lo que amenaza el propósito básico de la educación. No es mera semántica distinguir entre el aprendizaje y la educación; mientras que el primero es una parte integral de la segunda, es la segunda la que implica un sistema y una sociedad.

La presión por el aprendizaje está en consonancia con políticas introducidas en todo el mundo, mediante las cuales el desarrollo de los sistemas de educación se ve impulsado cada vez más por procesos de estandarización y “datificación”. Estas reformas se basan en una serie de supuestos. En primer lugar, el supuesto de que los sistemas educativos actuales son costosos e ineficaces. Segundo, el supuesto de que todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje se pueden estandarizar, medir y convertir en datos. Y, en tercer lugar, el supuesto de que los datos se pueden utilizar para medir los esfuerzos y el desempeño de los alumnos y los docentes y, principalmente, de los sistemas en general, sometiéndolos a análisis simplificados de costo-beneficio.

Tanto la estandarización como la rendición de cuentas pueden ser herramientas para garantizar igualdad y calidad en los sistemas, como muchos de nosotros hemos argumentado en relación con la implementación y el control de la Agenda 2030. No obstante, las herramientas que se introducen no están diseñadas para ayudar a los gobiernos a responsabilizarse por su inversión o falta de ella en sistemas de educación equitativos y de calidad.

Por el contrario, las herramientas que se implementan suelen basarse en evaluaciones a gran escala y estandarizadas, por lo general diseñadas y administradas por empresas educativas. Este es, por ejemplo, el caso de Pearson, la empresa educativa y la editorial más grande del mundo, que desarrolla los marcos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) de la OCDE, lo que significa que está elaborando el modo en que se evalúan la alfabetización, la matemática, las ciencias y las “competencias globales”. Alumnos de 15 años en más de 70 países realizan las pruebas PISA; actualmente, la OCDE está desarrollando un examen PISA para el desarrollo, es decir, una evaluación similar, pero para países en desarrollo.

Pearson, que se describe a sí misma como “la empresa de aprendizaje del mundo”, es un buen ejemplo de una empresa multinacional con intereses comerciales en evaluaciones, así como también en materiales de enseñanza y de aprendizaje, herramientas en línea y capacitación docente.⁷ Esto significa que tiene numerosos intereses intrincadamente interrelacionados en las mediciones de las pruebas PISA.

Mientras tanto, los sistemas impulsados por estadísticas y basados en el desempeño también facilitan la creación de un mercado educativo entre las escuelas, en el que diferentes escuelas compiten para alcanzar la excelencia (como la definen acotadamente estos sistemas). Los resultados de los exámenes estandarizados se utilizan para calificar las escuelas y a los docentes, e informan cada vez más sobre la asignación de presupuesto y el salario de los docentes, todo dentro del amplio discurso sobre el derecho a elegir la mejor educación.

Entonces, ¿cuáles son las implicaciones de dichos sistemas impulsados por estadísticas y basados en el desempeño en el salón de clases? Si se evalúa tanto a los docentes como a los alumnos, los docentes terminan con muy poca autonomía y libertad profesional y se los presiona para que enseñen para el examen, en lugar de encargarse de las necesidades de los alumnos. Entre los ejemplos más extremos, se encuentran escuelas que simplemente han pedido a algunos de sus alumnos que

⁷ Véase www.pearson.com.

El dilema de la educación primaria en África: entre la captura corporativa y las limitaciones de los servicios públicos

POR AIDAN EYAKUZE, TWaweza EAST AFRICA

Un colega con una extensa trayectoria en el sistema de educación pública de Tanzania como docente e inspector escolar visitó una escuela en un distrito rural para controlar la asistencia de los docentes y el desempeño de su función de enseñar en el salón de clases. Cuando ingresó a una clase estándar de segundo grado, encontró aproximadamente a 50 niños de 8 años sentados allí, sin supervisión y sin tomar clase. No sabían dónde estaba el docente. Se puso a investigar y el director tampoco pudo explicar la ausencia del docente.

Unos minutos después, mi colega regresó al salón de clases y vio que los niños reían a carcajadas. El docente, sin zapatos, con los pies llenos de lodo y con una expresión avergonzada, había regresado y estaba al frente de la clase. “No estaba aquí hace unos momentos. ¿Cómo entró?”, le preguntó mi colega. “Responderé con sinceridad –declaró el docente–. Estaba cosechando papas en mi granja, no muy lejos de aquí. Cuando me dijeron que había llegado un vehículo 4x4, pensé que se trataba de algunos funcionarios del ministerio. Como temí por mi empleo, regresé corriendo lo más rápido que pude y trepé por esa ventana para entrar”.

Por más desopilante que haya sido la situación, para este grupo de

niños la lección temprana y, en gran medida, negativa sobre ciudadanía se puede resumir así: como servidores públicos, si pueden evitar que los descubran y que potencialmente los despidan, es correcto eludir su responsabilidad y enfocarse en sus asuntos personales. ¿Estarían mejor las cosas si el sector privado administrara las escuelas?

La prestación privada de servicios de educación pública, en particular cuando estos servicios son gratuitos o de bajo costo, tiende a verse como algo muy sospechoso por parte del movimiento mundial por el derecho a la educación. La invitación del gobierno de Liberia en enero de 2016 a 8 agentes privados para administrar 93 de sus escuelas primarias públicas, sin costo para sus usuarios, generó críticas agudas,¹ entre ellas la acusación de “gastar el doble por alumno en las escuelas del programa piloto que en las escuelas públicas”.

En noviembre de 2016, la Corte Suprema en Uganda ordenó el cierre de 63 escuelas de bajo costo de Bridge International Academies por “presentar condiciones insalubres para la enseñanza y docentes no calificados”, para consternación de los alumnos y los padres de estas

escuelas privadas.² Las 405 escuelas de la empresa en Kenia fueron amenazadas con correr el mismo destino poco después.³

Mientras se debate sobre la eficacia para enseñar de las escuelas primarias de bajo costo, nadie parece dudar de las escuelas privadas de costo elevado. La pregunta es si los africanos de bajos recursos deberían tener las mismas opciones para la escolaridad de sus hijos que sus compatriotas con más recursos o si se encuentran en un riesgo desproporcionadamente superior de sufrir la captura corporativa de su derecho a la educación y, por lo tanto, necesitan la protección bien intencionada contra la rapacidad capitalista.

Algunos datos recientes de Tanzania sobre el desempeño del sistema de educación pública son alarmantes.⁴ Con relación al acceso, apenas 19% de los niños asiste a escuelas primarias privadas y otro 19% de los niños de Tanzania no está inscrito en ninguna institución educativa. En cuanto a la calidad, los resultados de

2 www.theguardian.com/global-development/2016/nov/04/judge-orders-closure-low-cost-bridge-international-academies-uganda; Green (2016).

3 www.standardmedia.co.ke/article/2000226207/government-promises-crackdown-as-teachers-push-for-ban-on-uk-backed-private-schools.

4 Uwezo (2017).

1 The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2017).

aprendizaje para aquellos que están inscriptos son pésimos: en 2015, solo dos de cinco niños de 9 a 13 años de edad tenía habilidades básicas de lectura (suajili e inglés) y aritmética, una cifra que no se ha modificado durante cinco años. Alrededor de la mitad de los niños de 11 años de Tanzania se encuentran rezagados al menos un año académico respecto del que corresponde a su edad, un deterioro grave desde 2011, cuando “solo” uno de cada tres niños se atrataba un año. La educación primaria pública y gratuita ha traído consigo un cúmulo de desafíos tan grande relacionados con la calidad que algunos padres cerca de Dodoma, la capital del país en el centro de Tanzania, decidieron sacar de la escuela a sus hijos.

Todavía se discute si la prestación privada de educación primaria de bajo costo es de una calidad pedagógica superior y alcanza mejores resultados. Una evaluación encomendada por Bridge International Academies determinó que los alumnos de Bridge en Kenia superaron a niños de escuelas públicas cercanas en lectura, comprensión oral, discriminación de cantidades y resolución de problemas con enunciados.⁵ Se está llevando a cabo una evaluación de impacto independiente de las escuelas de Bridge en Kenia y se espera que los resultados se conozcan después de 2018.⁶

5 Kwauk/Robinson (2016).

6 www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-evaluation-bridge-international-academies.

Esto nos presenta un dilema.

La prestación pública de educación primaria da como resultado que grandes proporciones de niños no logren desarrollar habilidades básicas de alfabetización y aritmética. Aunque es fácil defender esta idea desde una perspectiva basada en los derechos, los resultados deficientes desafían el optimismo.

Sin embargo, la prestación privada de educación primaria de bajo costo aún debe demostrar su capacidad para producir resultados de aprendizaje superiores de manera uniforme y sólida. Al mismo tiempo, los defensores de la prestación privada de costo superior deben admitir que la aspiración a una sociedad equitativa se desvanece si se consolida la transmisión intergeneracional de las desigualdades existentes mediante la repetición de disparidades en el acceso a una educación de calidad.

Abogar por una reforma general del sistema para abordar el problema se dificulta porque no sabemos cómo modificar el sistema para que genere mejores resultados para todos. Un programa de investigación a gran escala en numerosos países de África y Asia intenta responder esta pregunta fundamental: “¿Cómo se pueden modificar los sistemas de educación para que todos logren mejores resultados de aprendizaje?”⁷ Los resultados integrales están al menos a media década de distancia.

7 www.riseprogramme.org/.

Así, la reforma del sistema no ocurrirá pronto ni rápidamente. Sin embargo, nuestros niños no pueden esperar. La prestación pública y la prestación privada de educación básica deben continuar coexistiendo. Pero ¿cómo pueden trabajar juntos ambos equipos para asegurar que todos los niños reciban educación de calidad? ¿Cómo pueden colaborar para educar a los ciudadanos comprometidos y dedicados que necesitamos en el futuro? ¿Cómo pueden revitalizar la aspiración a una sociedad más equitativa?

Tal vez, el desafío principal sea afirmar con vigor que la educación primaria es un bien público tan esencial que no debe ser privatizado ni considerado una mercancía. El argumento que se presenta es que, si bien la participación creciente de agentes con fines de lucro en la educación genera preocupaciones sobre la igualdad, el Estado se debe desempeñar como “un aval de última instancia de la educación como un derecho humano, es decir, que se brinde educación no discriminatoria y equitativa de manera gratuita, al menos en el nivel primario”.⁸

En última instancia, un Estado que exprese la voluntad colectiva de los ciudadanos debe llevar la mayor carga de responsabilidad. La escuela primaria pública es el primer lugar en el que los niños se encuentran con el Estado organizado. La naturaleza y la calidad de ese encuentro dejarán una impresión

8 Daviet (2016).

duradera en sus jóvenes mentes e inexorablemente le darán forma a su sentido de ciudadanía.

Es posible que la imagen de un docente saltando por una ventana para ingresar a un salón de clases con los pies llenos de lodo sea momentáneamente chistosa. Pero, a la larga, no será para nada divertida.

Referencias

Daviet, Barbara (2016): Revisiting the Principle of Education as a Public Good.

Education Research and Foresight Series 17. París: Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf>

Green, Andrew (2016): What Went Wrong for Bridge Academies in Uganda?
www.devex.com/news/what-went-wrong-for-bridge-academies-in-uganda-89271

Kwauk, Christina/Robinson, Jenny P. (2016): Bridge International Academies. Delivering Quality Education at a Low Cost in Kenya, Nigeria, and Uganda. Washington, DC: Brookings.
www.bridgeinternationalacademies.com/wp-content/uploads/2016/09/Brookings-Millions-Learning-case-study.pdf

The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2017): Education Privatisation in Liberia.
<http://globalinitiative-escr.org/advocacy/privatization-in-education-research-initiative/education-privatisation-in-liberia/>

Uwezo (2017): Are Our Children Learning? Uwezo Tanzania Sixth Learning Assessment Report. Dar es Salaam: Twaweza East Africa.
www.twaweza.org/uploads/files/Tanzania%20Report%202017%20Web%20Version.pdf

Aidan Eyakuze es director ejecutivo de Twaweza East Africa. Twaweza significa “podemos hacer que suceda” en suajili.

se queden en casa los días del examen. El plan de estudio también se ha visto limitado de forma inapropiada como consecuencia de un enfoque dogmático en regímenes específicos de evaluación, lo que deja poco tiempo –o dinero– para las artes, la cultura o la educación física.⁸ La gran paradoja aquí es que esto también margina y le quita prioridad a la educación tan necesaria en materia de desarrollo sostenible, derechos humanos y ciudadanía global.

La deficiencia de las medidas actuales

Estas tendencias se ven reforzadas por el marco de referencia de indicadores mundiales para los ODS. Los Estados favorecen los indicadores de resultados, lo que, incidentalmente, favorece a los países ricos, ya que han tenido una ventaja inicial. Para el objetivo de educación, esto, claramente, se traduce en resultados de aprendizaje.

El derecho a la educación establece una serie de normas que los Estados miembros están obligados a cumplir, pero numerosas metas de los ODS se

refieren a conceptos educativos para los que no existen estándares globales. Esto sucede a pesar de que el marco de indicadores mundiales se basa en dichas normas. La meta 4.1 (según la cual completar una educación primaria y secundaria de calidad y gratuita produce resultados de aprendizaje relevantes y eficaces) posee, por ejemplo, un indicador mundial que mide alfabetización y aritmética. Esto significa que para verificar el cumplimiento del ODS 4 se deberá desarrollar un modelo.

Esto es un síntoma de la tendencia a percibir los problemas con el foco puesto en el individuo, ignorando preocupaciones estructurales y las responsabilidades de los mandatarios. La ironía es que medir capacidades a escala mundial tiene muy poco sentido; una medición mundial no puede tener en cuenta factores de contexto, lo que dificulta la interpretación de los resultados. Además, al no estar alineada con la política y los planes de estudio nacionales, la medición no puede utilizarse para evaluar el desarrollo de políticas, informar sobre ellas ni apoyar intervenciones en el salón de clases. Lo más probable es que enfrente a los países y a los sistemas entre sí y que conduzca en una dirección que posiblemente esté lejos de las necesidades y prioridades particulares de un país.

⁸ Westheimer (2015), p. 14.

La necesidad de un control basado en los derechos

El ODS 4 recibió elogios en la comunidad educativa por apoyar la realización progresiva de la educación gratuita más allá del nivel primario, tal como lo establece el derecho a la educación. Sin embargo, hasta ahora, este compromiso histórico en el nivel intergubernamental con la educación gratuita ha coincidido con un aumento en la educación privada y paga, dirigida particularmente a aquellos que tienen menos posibilidades de pagarla. Es paradójico que la arquitectura actual del ODS no permita el escrutinio de esos procesos. Los indicadores no se basan en los derechos ni miden el alcance completo de las metas, y los Estados tienen libertad de elegir sobre qué quieren informar.

Lo que debería controlarse en el marco de la Agenda 2030 es el goce del derecho a la educación por parte de aquellos a quienes les corresponde, así como también el grado de cumplimiento con las obligaciones de los Estados relativas a los derechos humanos. En su lugar, en el caso de la educación, los gobiernos pueden informar sobre las cifras de inscripción y los resultados de aprendizaje, sin revelar información sobre el prestador de educación ni el costo para las familias. Esto también se aplica en el caso de la educación privada financiada por donantes. El empobrecimiento de las comunidades y el aumento de la desigualdad causados por la educación paga y privada que financia el Reino Unido en el extranjero no figurarán en ninguno de los mecanismos de control actuales. Esto es particularmente irónico, ya que es posible que el resultado de esta “contribución” reduzca de manera directa la implementación de los objetivos sobre la igualdad de género (ODS 5), el trabajo decente (ODS 8) y la lucha contra la desigualdad (ODS 10), por nombrar solo algunos.

Al mismo tiempo, la movilización en contra de la propagación de las escuelas privadas debe ir acompañada por esfuerzos para interpelar las estructuras y las fuerzas sociales y económicas que han hecho que estos procesos sean posibles. No hay duda de que la austeridad fiscal sostenida afecta la calidad de los servicios públicos, pero también debemos reconocer que existe una demanda cada vez más grande de alternativas privadas, caracterizada por una actitud consumista hacia la educación. Para muchos, el progreso equivale a

la capacidad de elegir o, en el caso de la educación, a la capacidad de enviar a los hijos a una escuela privada.

No obstante, lo que demuestra tan claramente el ejemplo de Bridge International Academies es que la “elección” no es igualitaria, sino que, por defecto, reproduce los mismos patrones de desigualdad que busca derrotar. Cuando los Estados abdican de su deber de garantizar una educación de calidad para todos, la opción *de facto* ofrecida a diferentes segmentos de la sociedad es una educación en la que la calidad suele coincidir con la situación económica, lo que consolida y reproduce aún más la desigualdad.

Referencias

- Education International, Kenya National Union of Teachers (2016):** Bridge vs. Reality: A Study on Bridge International Academies' For-profit Schooling in Kenya. Nairobi.
https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Bridge%20vs%20Reality_GR%20Report.pdf
- Menashy, Francine/Zakharia, Zeena (2017):** Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees. Bruselas: Education International.
www.aft.org/sites/default/files/ei_research_syria_april2017.pdf
- Robertson, Susan/Komljenovic, Janja (2016):** Unbundling the University and Making Higher Education Markets. En: Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (eds.) (2016): World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. Nueva York/Abingdon: Routledge, pp. 211- 227.
- Unesco (2012):** EFA Global Monitoring Report. Youth and Skills: Putting Education to Work. París.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>
- Westheimer, Joel (2015):** What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good. Nueva York: Teachers College Press.
- Antonia Wulff es coordinadora de la Internacional de la Educación (IE), la federación mundial de sindicatos de docentes.**