



# Intercambio

Órgano de difusión de la Red de Investigación Educativa de la Red SEPA

[www.revistaintercambio.org](http://www.revistaintercambio.org)

## La tensión entre políticas globales y aspiraciones locales en la Educación pública



## Contenido

### Presentación

**La OCDE y Educación 2030: "Desfuturizar" el papel de los profesores en la elaboración de los planes de estudio.**

**J.C. Couture (Canadá)**

**La uberización de la educación: Privatización, pandemia y tecnología de educativa.**

**Sam Sellar (Australia)**

**Educación, capitalismo digital y nueva lucha de clases.**

**Mauro Jarquín Ramírez (México)**

**La educación pública en el Brasil pandémico, el globo de ensayo de la enseñanza remota de emergencia.**

**Eblin Farage, Arley Costa (Brasil)**

**Camino a CONFINTEA VII. Propuestas al marco de acción de Marrakech, Marruecos.**

**Plataforma de redes regionales por la educación de personas bicentenario y adultas**

**El lugar de la educación emancipadora ante los cambios actuales.**

**Edgar Isch L. (Ecuador)**

**A dónde vamos con las desigualdades de la educación.**

**Sisa Pacari Gualán (Ecuador)**

**¿Hay un retroceso en la inclusión de las comunidades de las Primeras Naciones entre los estudiantes de Columbia Británica?**

**Christine Stewart (Canadá)**



## Intercambio

### Comité editorial

María Trejos (Costa Rica),  
mariatrejosmontero@gmail.com

María de la Luz Arriaga (México),  
mariluz@unam.mx

Andrée Gacoin (Canadá),  
agacoin@bctf.ca

Edgar Isch López (Ecuador),  
edgarisch@yahoo.com

Larry Kuehn (Canadá),  
llkuehn@bctf.ca

Miguel Duhalde (Argentina),  
miguelduhalde@arnet.com.ar

**Director editorial:** Steve Stewart

**Editora:** María de Jesús Ramos Casiano

**Diseño y formación:** Tomás Licea

**Edición al inglés:** Ruth Leckie

**Traducción:** Carmen Barrios, Flor Montero,  
Carl Rosenberg, Wendy Santizo.

También puede consultar el número actual en el sitio oficial de la revista.

**www.revistaintercambio.org**

Para conocer sobre la Red SEPA consulte:

**www.idea-network.ca**

Síguenos en el Facebook:

**Idea Network- Red SEPA**

Contacto IDEA Network: idea-  
redsepa@outlook.com

### Agradecemos a:

• Andrée Gacoin, Directora de Ciencia y Tecnología de BCTF, por su trabajo en la coordinación de este número.

• La Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) el apoyo otorgado para la publicación y continuidad de Revista "Intercambio".

Intercambio es una publicación de la Red Social para la Educación Pública en América [Red SEPA], una alianza continental de organizaciones sindicales y populares que luchan para defender y fortalecer la educación pública.

# PRESENTACIÓN

## La tensión entre políticas globales y aspiraciones locales en la educación pública

A mediados de 2019, la Organización para el Desarrollo Económico y Cooperativo (OCDE) dio a conocer su "brújula de aprendizaje". Descrito como un "marco que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a navegar hacia el bienestar futuro", la Brújula de Aprendizaje presentó los objetivos de la OCDE para la educación global durante la próxima década. La brújula se dio a conocer a través de tropos coloniales de descubrimiento y conquista, aunque hizo referencias superficiales a la adaptación de las prioridades globales al "contexto local". También se introdujo en la víspera de la pandemia de COVID, ofreciendo una atractiva promesa de un camino trazado hacia el bienestar. Ahora la OCDE está finalizando una "brújula de enseñanza" para extender el alcance de sus planes desde el currículo (o lo que se enseña) hasta la pedagogía (o cómo ocurre la enseñanza).

Sin embargo, la visión de educación de la OCDE levanta muchas preguntas. ¿Qué valores se borran cuando la educación es racionalizada por las demandas de las economías globales del conocimiento? ¿La desprofesionalización de la profesión docente sirve a los intereses de quién, y cómo luchan los docentes por alternativas para la educación pública? ¿Qué conocimientos y prácticas pedagógicas pueden responder a los supuestos y expectativas culturales imperialistas?

Este número de Intercambio busca descentrar el futuro global de la educación, tal como lo articulan organismos internacionales como la OCDE, explorando estas cuestiones. El tema se organiza en dos líneas de análisis complementarias: 1) La interfaz entre la visión global para el futuro de la educación pública y las realidades que viven docentes y estudiantes; y 2) Imaginarios alternativos para la educación pública que están arraigados en los saberes y formas de ser locales.

El primer artículo, de J.C. Couture, retoma la interfaz entre los discursos globales y el contexto local en la provincia de Alberta, Canadá. Comprometiéndose con la experiencia del sindicato provincial de maestros en la navegación de la influencia de la OCDE en la política educativa, el autor nos invita a participar críticamente en el currículo y la evaluación como sitios de lucha sobre cuyo conocimiento cuenta.

Esta línea de investigación continúa en el segundo artículo, de Sam Sellar, quien identifica lo que él argumenta es una nueva forma de privatización que ha surgido junto con la pandemia de COVID-19: la "uberización" de la educación. Sellar hace un llamado a los docentes para que reconozcan mejor esta forma de privatización, basada en la comercialización de la educación y la digitalización de la

industria EdTech, y busquen estrategias para contrarrestar sus impactos negativos en la educación pública.

Asimismo, el artículo de Mauro Jarquín identifica un campo de lucha donde los docentes buscan preservar la educación pública en medio de la incursión del capitalismo digital. La exploración de Jarquín de la lucha de clases de las y los maestros, proporciona una lente analítica para pensar en los nuevos desafíos que enfrenta la educación pública en medio de la ola sin precedentes de tecnología como efecto de la pandemia de COVID-19.

En el contexto de Brasil, Eblin Farage y Arley Costa reflexionan sobre la intensa presión que la educación superior pública sufre durante mucho tiempo desde el proyecto capitalista de educación, basado en los lineamientos de los organismos internacionales. Los autores exploran cómo, en el contexto de la pandemia de COVID-19, estas presiones globales han interactuado con el ascenso de la extrema derecha en el gobierno brasileño para efectuar una expansión sin precedentes en la privatización de la educación superior.

Los tres últimos artículos pasan a la segunda línea de investigación, explorando imaginarios alternativos para la educación pública que están arraigados en los conocimientos y formas de ser locales. El investigador ecuatoriano, Edgar Isch, nos invita a considerar el lugar de una educación emancipadora frente a las políticas que promueven la privatización de la educación postsecundaria e imponen control sobre los planes de estudio. Para Isch, la construcción de una educación emancipadora puede desarrollarse a través del análisis y la interacción con los problemas de la realidad.

Asimismo, encontramos dos perspectivas estratégicas desde las educadoras y activistas indígenas, Sisa Pacari Bacacela y Christine Stewart, comparten un análisis del impacto de la privatización y las tendencias actuales de la política educativa en la educación de los pueblos indígenas en Ecuador y Canadá. Sisa Pacari expone las consecuencias que la pandemia ha tenido para la educación en Ecuador. Demuestra cómo el gobierno decretó el retorno a la asistencia presencial en las instituciones educativas, pero sin proporcionar las condiciones de bioseguridad necesarias en las instituciones educativas. Su artículo reflexiona sobre la importancia de la educación presencial, debido al papel que desempeña en la formación de la comunidad, la vida y la sociedad.

Christine Stewart ofrece una reseña de las relaciones cambiantes entre las comunidades indígenas y los sistemas de escuelas públicas en Canadá. Ella explora el cambio de las escuelas residenciales "indias," administradas por el gobierno federal y que buscaban "matar al indio en el niño", a los acuerdos más recientes entre las juntas regionales de escuelas públicas y las comunidades indígenas locales. Los acuerdos locales abrieron un papel para las comunidades en la configuración de la educación de sus hijos e hijas. Pero Stewart también advierte sobre un retroceso en los últimos años, alejándose de la consulta con las comunidades indígenas en favor del tipo de "eficiencia" promovida por la OCDE. La autora toca también el papel ambiguo de las evaluaciones estandarizadas a nivel provincial y su impacto en los estudiantes indígenas.

Y, para subrayar la importancia de ubicar estas luchas en el marco de la lucha internacional por la educación, compartimos la declaración de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) "Propuestas para el Marco de Acción para Marrakech, Marruecos."

# La OCDE y Educación 2030: “Desfuturizar” el papel de los profesores en la elaboración de los planes de estudio

**J-C Couture\***

**El diseño es siempre futuro.**

**Susan Yelavich,**

**El diseño como creación de futuro**

Una gran cantidad de estudios previos a la pandemia demostró cómo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de su iniciativa Educación 2030 (OCDE, 2015), intentaba orquestar una reforma global de los programas educativos (Robertson 2021; Ydesen, 2021). Se basaron en un legado de investigación que rastreaba el crecimiento de la OCDE como un actor de política educativa exitoso que estableció el

---

\* J-C Couture es profesor adjunto de la Universidad de Alberta e instructor del Instituto de Estudios de Educación de Ontario. Correo electrónico: [jcouture@ualberta.ca](mailto:jcouture@ualberta.ca)

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) para promover su particular visión del futuro (Sellar & Lingard, 2016; Auld & Morris, 2019; Sjøberg, 2019). Más recientemente en Canadá, en el contexto de la pandemia de la COVID-19, la Federación de Maestros de la Columbia Británica ha mostrado un verdadero liderazgo al convocar a sus miembros para contrarrestar las herramientas conceptuales de la OCDE, como The Learning Compass, que intentan "hacer uso del futuro" como un mecanismo de gobernanza anticipatoria (Gacoin, 2021).



Con este telón de fondo, a continuación, se expone la experiencia de la Asociación de Profesores de Alberta (ATA) en su intento de navegar por la creciente influencia de la OCDE en su provincia. La intención aquí no es volver a examinar la investigación ya establecida sobre el ascenso de la OCDE como actor preeminente de la política educativa mundial. Más bien, se busca enfatizar la necesidad de que la profesión docente considere críticamente -y se comprometa- con la formulación de políticas en áreas clave, como el programa de estudios y la evaluación, como un verdadero proyecto de "creación de futuro". Este trabajo se basa en los crecientes estudios que examinan cómo los actores políticos influyentes, como la OCDE, utilizan "el futuro" como un constructo para impulsar la producción de determinadas visiones privilegiadas del progreso humano y, al mismo tiempo, cancelar o "desfuturizar" devenires de posibilidades divergentes (Fry, 1999).

### **El caso del futuro congelado de los albertinos "preparados para el futuro"**

*Cuando un sistema se derrumba, el lenguaje se libera de sus amarros. Las palabras destinadas a encapsular la realidad flotan vacías en el aire, ya no se aplicaban a nada.*

Andri Snaer Magnason, Sobre el tiempo y el agua

Durante su intervención en el lanzamiento de una consulta de dos años que comenzó en 2008, el Ministro de Educación de Alberta, Dave Hancock, invocó un imperativo de futuro del que se hacen eco los ministros de toda la OCDE, incluido el Consejo de Ministros de Educación (CMEC) de Canadá: "Sabemos que el mundo está cambiando y que la educación debe cambiar con él para preparar a los alumnos para un futuro que ninguno de nosotros puede predecir". Para los aproximadamente 600,000 alumnos y alumnas de la provincia, desde el jardín de niños hasta el 12º grado, el lanzamiento del marco político "transformador" del gobierno, Inspiring Education in Action (Alberta Education, 2010), anunciaba la intención de construir un plan de estudios "basado en competencias".

A partir del 2010, una sucesión de cinco ministros, facilitada por una serie de altos funcionarios del ministerio, adoptó los principios organizativos de Educación 2030, en particular las "competencias" como el andamiaje conceptual para la renovación del currículo. A pesar de las preocupaciones planteadas por los expertos curriculares en el campo (Den Heyer, 2013) con respecto a su significado fluido y altamente discutido, las 10 competencias siguen posicionándose como atributos definitivos y fundamentales del aprendizaje del alumnado. Desde el 2010, los sucesivos gobiernos provinciales siguen gravitando hacia los principios de Educación 2030 para "apoyar el desarrollo de un currículo basado en las competencias y centrado en el/la estudiante" que "trascienda las áreas temáticas" (Alberta Education, 2010, p. 9). En la actualidad, el rediseño del programa de estudios sigue guiado por la visión rectora de "inspirar y permitir al estudiantado alcanzar el éxito y la auto realización como personas racionales, comprometidas y de una ciudadanía ética, con un espíritu emprendedor dentro de un sistema educativo inclusivo" (p. 7).

A medida que se desarrollaban las consultas con los socios educativos, llegó un momento crucial en el otoño de 2015 con el nombramiento de 10 "gestores de competencias", con el personal de apoyo que los acompañaba, para que rediseñaran todas las asignaturas básicas en cada uno de los grados, desde el kínder al doceavo. La empresa de diseño curricular rápidamente desarrolló complejas matrices y diagramas de flujo que ilustraban a las 10 competencias en cada grado y asignatura, acompañadas de sus correspondientes indicadores de éxito. Como era de esperar, esto condujo al desarrollo de copiosos volúmenes de hojas de cálculo, con indicadores de competencia para informar la evaluación, mapeados en progresiones de nivel de grado en una arquitectura curricular cada vez más elaborada. El objetivo declarado en estos procesos era construir un sentido de legitimidad a medida que una serie de socios de la educación, incluidos los/las maestros, continuaban alimentando la infraestructura de la plataforma **digital** insignia del



ministerio, New LearnAlberta [sic] , para apoyar un proceso de seis años de construcción del programa de estudios (Alberta Education, 2016).

Ante estos acontecimientos, la ATA rogó que se reconsiderara el trabajo cada vez más insostenible que se estaba llevando a cabo, destacando las preocupaciones, incluyendo cómo la competencia global como una construcción lingüística y cultural, con raíces históricas en las tradiciones coloniales europeas, construye y moviliza un nuevo orden de "déficits" para los y las estudiantes (Grotluschen, 2017; Cobb y Couch, 2021). En lugar de los principios de diseño de la Educación 2030 de la OCDE, basados en las competencias globales, la ATA ofreció un andamiaje conceptual para el rediseño curricular basado en los cuatro pilares del aprendizaje de Delors, tal y como se describen en *Learning: El tesoro escondido* (UNESCO 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Esta propuesta fue un elemento clave del plan de la ATA para la renovación curricular, una iniciativa de investigación estratégica llevada a cabo durante los dos años anteriores, con la participación docente en la provincia, además de personas estudiosas del currículo

y expertas en políticas, que culminó con la publicación de *Renewing Alberta's Promise* (Asociación Docente de Alberta, 2015).

Con base en extensas consultas en el campo, incluidos 20 consejos de especialistas en áreas temáticas y un simposio sobre planes de estudios celebrado en mayo de 2014, se consideró que los pilares de la UNESCO ofrecían posibilidades para establecer un marco curricular que facilitaría el proceso de renovación. En una reunión crucial con altos funcionarios tras el simposio, se informó al personal de la ATA que los pilares de Delors se presentaron como un posible conjunto de principios organizativos a un comité de altos funcionarios del gobierno y miembros de la Asamblea Legislativa (MLA). Según informó el personal del ministerio en la reunión, el rechazo rotundo de esta propuesta incluyó una observación despectiva de un MLA que, al referirse al pilar de aprender a ser, opinó "aquí no hacemos existencialismo".

Las limitaciones de espacio no permiten una descripción o un análisis más detallado de los debates internos que se produjeron en el seno de la dirección de la ATA, ni de otros esfuerzos infructuosos para abogar



por cambios en la dirección política. Basta con indicar que, tras varias negativas del Ministerio de Educación de cambiar de dirección, el proceso de renovación de los planes de estudio en la provincia ha seguido sumido en la controversia y la contestación.

Lo que la ATA no alcanzó a ver fue la omnipresencia de los marcos políticos de la OCDE, incluidas las "competencias", y cómo se habían asumido tanto en las funciones políticas como burocráticas de los sucesivos gobiernos de Alberta. Por ejemplo, a pesar de la esperanza de que el recién elegido Nuevo Partido Democrático (NDP, un partido socialdemócrata canadiense) considerara una nueva dirección en 2016, el ministro de Educación del NDP, David Eggen, reiteró el papel de las competencias como parte de un compromiso gubernamental más amplio para crear una provincia que esté "preparada para el futuro", todo ello respaldado por una ambiciosa iniciativa curricular de seis años de duración y 64 millones de dólares en la que se desarrollará "material adicional para enseñar al estudiantado conocimientos financieros, cambio climático, historia de los pueblos indígenas y las escuelas residenciales, y la identidad de género" (CBC News, 2018).

Ahora, en 2022, la promesa de crear estudiantes preparados para el futuro en Alberta sigue siendo ciertamente tan ambigua como convincente. Después de todo, el alumnado que estaba en el kínder cuando se lanzó la Acción Inspiradora en la Educación hace doce años se gradúan este año, habiéndoseles negado

la efímera promesa de "transformación". A pesar de los esfuerzos de cinco ministros de educación posteriores y de sus gobiernos, la "transformación" del plan de estudios de Alberta sigue sin realizarse (Couture, 2021; Peck, 2022).

### **Un llamado a la acción**

El célebre sociólogo británico Basil Bernstein nos recuerda que el currículo es uno de los tres sistemas de mensajes clave en la educación, junto con la pedagogía y la evaluación (Bernstein, 2000, en Sellar, 2020, párrafo 2). Como proceso de elaboración del futuro, el programa curricular sigue siendo una de las condiciones fundamentales de la práctica y la profesión docente; y sus organizaciones están profundamente implicadas en la labor de su rediseño y renovación. En Alberta, la incapacidad de la profesión para influir sustancialmente en el proceso de rediseño curricular es un ejemplo de una carencia mayor: la incapacidad de ver cómo el poder y la capacidad de "nombrar el futuro" posicionan a las escuelas, incluyendo a estudiantado y profesorado, como un problema de política (Biesta, 2016, p. 83).

Si bien podría ser tentador para los y las docentes y sus organizaciones centrarse principalmente en sus líderes particulares a nivel de sistema o jurisdiccional como el enfoque para la defensa y la movilización de los miembros, el caso de Alberta sugiere la necesidad de comprender mejor la dinámica a nivel global de cómo los guardianes de la política, representados por los actores políticos influyentes de la OCDE y los ministerios de educación, dirigieron el rediseño del plan de estudios a su voluntad. En este sentido, la influencia global de la OCDE en la movilización del "futuro" a través de una "teoría del capital humano del crecimiento" sigue siendo omnipresente (Zhao y Gearin, 2017, p. 9). Sin embargo, aunque el trabajo de la OCDE en materia de educación ha sido objeto de mucha "atención académica", sigue habiendo poca comprensión sobre cómo sus programas y actividades educativas se elevaron "a la vanguardia de la agenda de la OCDE, al menos en términos de publicidad y crecimiento interno" (Centeno, 2021, p. 11).



Es importante reconocer los esfuerzos sustanciales de la alianza Internacional de la Educación y sus afiliados para navegar e influir en las políticas de la OCDE y cómo se movilizan en nombre de la equidad, la innovación y el desarrollo educativo (BCTF, 2019; Rogers, 2020; Sellar, 2020; Sorenson, 2020). Para dar a estas palabras un significado material en las escuelas, hay numerosos ejemplos de organizaciones docentes que siguen enfrentándose a las reformas educativas globales neoliberales mediante la creación de una agencia de miembros en todos los niveles (Carr y Beckett, 2020; Weiner, 2020). Sin embargo, este trabajo debe ampliarse e integrarse en la creación de capacidad para la previsión estratégica y la democratización de los "usos del futuro" (Urry, 2016; Couture, Gottrick y Sellar, 2021). Una oportunidad inmediata es la de participar en el trabajo de la iniciativa Futuros de la Educación de la UNESCO y su invitación a movilizar respuestas a su informe Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021), en nuestras escuelas y organizaciones de docentes.

Un estudio pre-pandémico, encargado por la Internacional de la Educación (Bascia y Stevenson, 2021), llegó a la conclusión de que "organizarse en torno a ideas" (p. 2) podría ser un catalizador de la renovación organizativa que también desarrollaría la capacidad de la profesión. En el contexto de las escuelas pospandémicas de nuestras actuales crisis mundiales, quizás un esfuerzo sostenido y estratégico -para organizarse en torno a una idea convincente- sería involucrar a la profesión en programas sostenidos de iniciativas de elaboración de futuros centrados en la "democratización del futuro", ofreciendo así alternativas a la Educación 2030 de la OCDE, que reconocerán la centralidad del currículo como condición fundamental de la práctica docente.

## Referencias bibliográficas

Auld, E. y Morris, P. (2019). La ciencia a la luz de la calle y la medida de competencia global de la OCDE: ¿Una nueva vara de medir para la internacionalización? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698.

doi:10.1177/1478210318819246.

Educación de Alberta. (2010). *Inspirando la acción en la educación*. Gobierno de Alberta.

<https://www.oecd.org/site/eduilebanff/48763522.pdf>

Educación de Alberta. (2016). *Marco de orientación para el diseño y el desarrollo del plan de estudios provincial de Kindergarten a Grado 12 (Programas de estudio)*. Gobierno de Alberta. <https://open.alberta.ca/publications/9781460130971>

Bascia, N. y Stevenson, H. (2017). *Organizar la enseñanza: desarrollar el poder de la profesión*.

Internacional de la Educación.

[https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research\\_institute\\_mobilising\\_final.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf)

Bernstein, B. (2000). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación, crítica*. Rowman & Littlefield Publishers.

Biesta, G. (2019). ¿Qué tipo de sociedad necesita la escuela? Redefiniendo la labor democrática de la educación en tiempos impacientes. *Estudios de Filosofía y Educación*, 38, 657-668. doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y

Federación de profesores de la Columbia Británica. (2019). *Navegando la transformación: Educación 2030, sindicatos de profesores y espacios de resistencia*. Investigación de la BCTF.

[https://www.bctf.ca/docs/default-source/default-document-library/navigatingtransformation\\_2019\\_oecd\\_report.pdf?sfvrsn=494eb685\\_0](https://www.bctf.ca/docs/default-source/default-document-library/navigatingtransformation_2019_oecd_report.pdf?sfvrsn=494eb685_0)

Carr, J. y Beckett, L. (2020). *Teachers and teacher unions in a globalised world: History, theory and policy in Ireland*. Routledge.

CBC News. (2018, 15 de junio). *Alberta comienza una revisión de seis años del currículo educativo*. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/alberta-begins-six-year-overhaul-of-education-curriculum-1.3636519>

Centeno, V.G. (2021). La OCDE: actor, escenario, instrumento. *Globalización, Sociedades y Educación*, 19(2), 108-121. doi:10.1080/14767724.2021.1882958

Cobb, D. y Couch, D. (2022). *Situando la inclu-*

si3n en la evaluaci3n de la competencia global de la OCDE: ¿Un futuro inclusivo a trav3s de PISA 2018? *Policy Futures in Education*, 20(1), 56-72. doi:10.1177/14782103211006636

Couture, J.-C., Grøttvik, R., y Sellar, S. (2020). Una profesi3n que aprende a ser: la promesa de la colaboraci3n entre las organizaciones docentes y el mundo acad3mico. Documento encargado para el Informe de la UNESCO sobre el futuro de la educaci3n. Extraído de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374156>

Couture, J.-C. (2021). Alberta's Design Challenge: Engaging Some Legacy Issues. Alberta An3lisis del plan de estudios.

<https://alberta-curriculum-analysis.ca/albertas-design-challenge-engaging-some-legacy-problems/>

den Heyer, K. (2013, junio). Competencias: Promesas y escollos. *Revista ATA*.

Fry, T. (1999). Una nueva filosofa de diseo: An introduction to defuturing. UNSW Press.

Gacoin, A. (2021). Transformar la educaci3n en una pandemia: Tendencias globales y espacios de resistencia. *Intercambio*. 11(17), 19-24. [http://idea-network.ca/en/wp-content/uploads/sites/3/Intercambio-17\\_english.pdf](http://idea-network.ca/en/wp-content/uploads/sites/3/Intercambio-17_english.pdf)

Grotluschen, A. (2017). La competencia global: ¿El nuevo dominio de competencia de la OCDE? ¿Ignorar el Sur global? *Estudios sobre la educaci3n de adultos*, 50(2), 185-202. doi:10.1080/02660830.2018.1523100.

Magnason, A.S. (2019). Sobre el tiempo y el agua. *Biblioasis*.

OCDE. (2015). *OECD Learning Compass 2030*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

Peck, C. (2022, 1 de enero). El absurdo plan de estudios del PCU: Ideol3gicamente impulsado y carente de la b3sica comprensi3n de c3mo aprenden los nios. *Opiniones de Alberta*. <https://albertaviews.ca/the-absurd-ucp-curriculum/>

Robertson, S.L. (2021). Provincializing the OECD-PI-SA global competences project.

*Globalizaci3n, Sociedades y Educaci3n*. 19(2), 167-182. doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725

Rogers, P. (2020). ¿Hemos llegado ya? La educaci3n neoliberal y la reforma interminable.

Nuestras escuelas/nosotros mismos. Verano/Otoño, 5-8. <https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2020/06/osos-Summer2020.pdf>

Sellar, S., y Lingard, B. (2013). La OCDE y la gobernanza global en la educaci3n. *Revista de Pol3tica Educativa*, 28(5), 710-725.

Sellar, S. (2020). Reimaginando los futuros de la evaluaci3n con la autonom3a profesional del profesorado. *Internacional de la Educaci3n*. <https://www.ei-ie.org/en/item/23573:reimagining-the-futures-of-assessment-with-teacher-professional-autonomy-by-sam-sellar>

Sjøberg, S. (2019). El s3ndrome PISA: C3mo la OCDE ha secuestrado la forma en que percibimos a los alumnos, las escuelas y la educaci3n. *Confero*, 7(1), 12-65. doi:10.3384/confero.2001-4562.190125

Sorensen, T.B. (2020). El espacio para el desaf3o en la gobernanza educativa transnacional: El caso de la Internacional de la Educaci3n y el programa TALIS de la OCDE. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 572-589. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1718611>

UNESCO. (1996). *El aprendizaje: El tesoro interior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educaci3n*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Urry, J. (2016). *Qu3 es el futuro?* Polity Press.

Weiner, L. (2020). Los sindicatos docentes y la pandemia: Luchando por la vida y enfrent3ndose al nuevo impulso bipartidista del neoliberalismo. *Nueva Pol3tica*.

Yelavich, S. (2014). Introduction. En S. Yelavich & B. Adams (Eds.), *Design as future-making*. Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474293907>

Ydesen, C. (Ed). (2021). *El ascenso hist3rico de la OCDE en materia de educaci3n: La formaci3n de un complejo gobernante*. Springer Nature.

Zhao, Y. y Gearin, B. 2018. *Imaginando el futuro de la educaci3n global: Sueos y pesadillas*. Routledge.

# La uberización de la educación:

## Privatización, pandemia y tecnología educativa

**Sam Sellar\***

**Resumen:** se busca alertar sobre una nueva forma de privatización de la educación, popularizada particularmente durante la pandemia del COVID-19, la “uberización de la educación”. El autor plantea la “uberización de la educación” como un tercer tipo de privatización de la educación, fuera de la “privatización de la educación” y la “privatización en la educación”, basada en la comercialización de la educación y en la digitalización de la industria de educación superior y que, a diferencia de las anteriores, no busca alterar el modelo de educación pública. Sin embargo, ante las tendencias de creciente inversión de capital en la industria de tecnologías de la educación y de popularización de este nuevo proceso

de privatización, el autor hace un llamado a los maestros a reconocer mejor esta forma de privatización y sus potenciales impactos en la educación pública, así como buscar estrategias para contrarrestar sus impactos negativos.

En este artículo, presenta una reflexión sobre cómo evolucionó la privatización de la educación durante la pandemia de la COVID-19. El cierre de escuelas y universidades perturbó la infraestructura de la educación pública en un grado difícilmente imaginable antes de ella. En algunos casos, el caos trajo un mayor aprecio al trabajo del profesorado y de la capacidad de la profesión docente para adaptarse y responder rápidamente a circunstancias sin precedentes. Las familias que escolarizaron a sus hijos en casa tomaron

---

\* UniSA Education Futures, Universidad de Australia del Sur.

conciencia de los beneficios sociales y educativos de las escuelas, y adquirieron un agradecimiento empático al trabajo docente. Sin embargo, la pandemia también creó nuevas oportunidades para que la industria de la tecnología educativa acelerara el crecimiento de nuevos mercados para sus productos y servicios; y para que éstos se integraran en la infraestructura de la educación pública mucho más rápidamente de lo que hubiera sido posible de otro modo.

La tensión entre estos dos efectos ha creado un nuevo e importante frente de lucha en contra de las agendas globales de privatización de la educación. Por supuesto, las repercusiones de la pandemia y de las agendas de privatización se han desarrollado de forma diferente, según el tiempo y lugar, pero se llevó la atención a los beneficios y los riesgos de sustituir a la enseñanza presencial con las tecnologías de la educación.

Utilizaré mi investigación previa sobre la comercialización de la enseñanza, y mi actual investigación sobre la digitalización de la industria de la educación superior, para argumentar que la privatización actual exige un cuidadoso análisis crítico. La privatización de la educación puede producirse al menos de dos maneras (Ball y Youdell 2008):

En primer lugar, los enfoques del sector privado pueden importarse al sector público, para que la educación se parezca más a un negocio (privatización de la educación). En segundo lugar, el sector público puede abrirse a los agentes privados, haciéndolos participar en el diseño, la gestión y el suministro de diferentes aspectos de la educación pública (privatización de la educación).

A menudo, estos dos enfoques van de la mano. Sin embargo, en ambos casos, el modelo de educación pública patrocinada por el Estado sigue siendo central. La privatización de la educación crece desde adentro de este modelo, mientras que la privatización de la educación moldea a la educación pública desde afuera. A primera vista, la industria de la tecnología educativa (EdTech) parece contribuir a la privatización de la educación. Este es ciertamente el caso cuando

las escuelas y los gobiernos compran sus productos o contratan servicios a las empresas de EdTech a través de transacciones entre empresas.

Sin embargo, ahora está surgiendo un tipo específico de privatización, y yo diría que es lo suficientemente diferente como para justificar su propia descripción: la uberización de la educación. La uberización describe la disrupción de una industria existente y sus modelos de negocio mediante la introducción de plataformas digitales que permiten las transacciones entre pares. A diferencia de otras formas de privatización, la Uberización no pretende alterar el modelo de la educación pública, sino que los actores privados pretenden romper dicho modelo introduciendo nuevas formas de vender la educación directamente a los clientes. La Uberización no es nueva, por supuesto, pero la disrupción que Uber causó en la industria del taxi aún no se ha producido de igual forma en la educación. Sin embargo, yo diría que ha pasado de ser una palabra de moda a ser una realidad emergente, y debería preocupar más a la profesión docente.

En 2017, publiqué un informe sobre la comercialización en la escolarización para la Federación de Profesores de Nueva Gales del Sur, con mis colegas Bob Lingard, Greg Thompson y Anna Hogan (Lingard et al. 2017). Nuestro informe se basó en una amplia encuesta de educadores australianos, y les pedimos que calificaran sus preocupaciones sobre el creciente papel de los intereses privados en las escuelas públicas. Sus dos principales preocupaciones eran: 1) La ética de que empresas privadas captaran y utilizaran los datos de los estudiantes; y 2) que las escuelas públicas fueran gestionadas como empresas. La primera preocupación está relacionada con la privatización de la educación, y la segunda con la privatización en la educación.

Los temas que menos preocuparon fueron: 1) La cantidad de tiempo que los alumnos pasan en clases particulares fuera de la escuela; 2) las actividades de los profesores que se subcontratan con actores privados; y 3) la calidad de los productos comerciales. Cada uno de estos asuntos está relacionado con la uberización de



la educación, que implica la creación de nuevas formas para que los estudiantes se relacionen con los profesores y los productos comerciales del aprendizaje fuera de los sistemas de educación pública. Curiosamente, las áreas de menor preocupación se correlacionan con las principales áreas de crecimiento de la industria EdTech global, particularmente en los últimos doce meses.

Los niveles de inversión en capital de riesgo para la educación han crecido de forma espectacular en la última década y, en particular, durante la pandemia (HolonIQ 2021). En 2020, se invirtieron 16,000 millones de dólares estadounidenses en EdTech a nivel mundial, lo que supone el doble de las cantidades invertidas en 2018 y 2019. Esta inversión ha hecho que un pequeño número de empresas "incipientes" se volvieran muy valiosas, y que ahora se les conozca como los "unicornios".

Un "unicornio" es una empresa emergente con una valoración superior a 1,000 millones de dólares. Los unicornios no incluyen a las grandes empresas que cotizan en bolsa con mercados establecidos, por lo que nos dan un buen indicio de los nuevos mercados emergentes por los que los inversionistas están dispuestos a apostar "a lo grande". En el 2021, había 25 unicornios de EdTech en todo el mundo, y un tercio de ellos proporcionaban tutoría remota, escolarización alternativa en línea y planes de estudio digitales. Estas tres áreas de crecimiento se correlacionan directamente con las áreas que menos preocupan a los educadores en nuestro estudio australiano.

Los unicornios que ofrecen servicios de tutoría en línea tienen su sede en China e India, y pueden parecer alejados de las preocupaciones de los y las educadoras de Europa y América. Pero, como explica el sitio web de HolonIQ, los productos de esta categoría "emparejan a los tutores con las necesidades de los estudiantes y proporcionan espacios de clase interactivos en línea para la enseñanza sincrónica" (HolonIQ 2021). Estas plataformas están creando una infraestructura que podría competir con la enseñanza pública en línea.

Una de las últimas incorporaciones a la lista de unicornios es Outschool, un proveedor de aprendizaje

alternativo que recaudó 75 millones de dólares en abril de 2021. El sitio web HolonIQ argumenta que "[el]os proveedores de educación alternativa [como Outschool] ... siempre han sido considerados "marginales" ... para el sistema de educación formal ... Sin embargo, por la búsqueda de mejores resultados y la frustración con los sistemas nacionales, los proveedores alternativos están ganando tracción ..." (HolonIQ 2021). Outschool ofrece una amplia gama de clases en línea en grupos reducidos. Comenzó como una plataforma para la educación en casa, pero ha crecido para atender a padres y jóvenes que también quieren complementar su escolarización, de forma similar a las plataformas de tutoría. Ha inscrito a casi un millón de estudiantes en 174 países, y los profesores de la plataforma han impartido más de 6 millones de horas de clase. Outschool es un ejemplo importante porque la empresa ofrece explícitamente un modelo alternativo de educación, en lugar de pretender vender productos o servicios a las escuelas públicas o, a los gobiernos.

En ambos casos -tutoría en línea y escuela alternativa-, las start-ups de EdTech están creando plataformas que hacen exactamente lo que el profesorado público ha realizado en los últimos doce meses: proporcionar un espacio de clases en línea para la enseñanza y el aprendizaje sincrónicos, ofreciendo así una alternativa a los sistemas educativos nacionales.

El sector privado ofrece valiosas contribuciones a la educación pública (por ejemplo, las plataformas de videoconferencia que permitieron que la enseñanza y el aprendizaje continuaran en línea). Sus aportaciones pueden ser beneficiosas si son transparentes y apoyan enfoques equitativos para sostener a la educación pública de todo el estudiantado. Pero lo que es más importante, estas contribuciones deben determinarse por el juicio profesional del profesorado, y ajustarse a las normas de práctica de la profesión docente. Desafortunadamente, este no es el caso de muchas de las nuevas plataformas digitales, sobre todo cuando la educación que ofrecen se desarrolla e imparte por instructores que no están calificados. Por ejemplo, Outschool no requiere que

sus profesores tengan títulos o certificaciones formales para la enseñanza.

Como se afirma en el reciente informe de la UNESCO sobre La educación en un mundo post-COVID: "La educación pública no puede definirse y controlarse por contenidos y métodos contruidos fuera del espacio pedagógico y fuera de las relaciones humanas entre profesores y alumnos" (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020). Esta afirmación traza una línea que debe mantenerse en relación con la privatización de la educación, pero no reconoce el crecimiento de los espacios pedagógicos y de las relaciones entre profesores y alumnos fuera de la educación pública y de la supervisión de la profesión docente. El crecimiento de estos espacios nos plantea nuevos retos.

Entonces, ¿cómo debe responder la profesión? La centralidad del modelo de educación pública en los dos primeros tipos de privatización ofrece una base para la resistencia centrada en proteger el modelo del crecimiento de la privatización desde adentro, o de la influencia de los actores privados desde fuera. Sin embargo, la uberización de la educación no pretende cambiar la educación pública de la misma manera, sino que ofrece un modelo alternativo en un intento de romper el establecido.

Nuestra primera respuesta debe ser comprender y reconocer mejor esta forma de privatización y sus posibles impactos en la educación pública. El segundo reto es contrarrestar sus efectos negativos. Por supuesto, podemos recurrir a los ejemplos de mecanismos de regulación que se han utilizado para imponer normas y restricciones a las empresas de transporte compartido como Uber. Sin embargo, no bastará con inhibir el crecimiento de nuevos modelos. De hecho, este enfoque corre el riesgo de entrar en la narrativa de la industria de EdTech y sus aliados, que con frecuencia presentan a los maestros y maestras como obstáculos a la innovación, preocupados por defender el statu quo en lugar de satisfacer las necesidades cambiantes de estudiantes y familias. Hay que cuestionar los nuevos modelos de

educación defectuosos, pero también hay que reimaginar los modelos existentes de educación pública.

En su reciente informe para la Internacional de la Educación sobre la privatización de la educación en el contexto del COVID, Ben Williamson y Anna Hogan aseguraron que figuras clave del mundo de la tecnología, y cito, "han recibido posiciones de autoridad como expertos en "reimaginar" la educación para el futuro" (Williamson & Hogan, 2020, p.2). La uberización de la educación es un elemento clave en esta labor de reimaginación, y debemos desarrollar otros imaginarios en los que el modelo de educación pública no solo pueda sostenerse, sino que siga siendo más deseable que las alternativas uberizadas.

Si bien la pandemia creó condiciones fértiles para una mayor privatización de la educación, y para que esta nueva forma de privatización ganara terreno, también ha recordado a la gente la importancia de las escuelas como espacios públicos, y la contribución que hace la profesión docente a las comunidades y a la sociedad en general. Así, la pandemia también crea condiciones fértiles para reforzar el reconocimiento de lo que la educación pública brinda que las plataformas digitales privadas jamás podrán. Este reconocimiento puede servir de base para los esfuerzos colectivos, no sólo para reparar la infraestructura interrumpida de la educación pública, sino para mejorar y promover al mismo tiempo sus cualidades más importantes.

Como escribe Berlant (2016), "la reinicialización de un sistema que se ha paralizado por un fallo [puede] implicar la aplicación de parches o la depuración local... sin generar un aparato más robusto o con más recursos". La próxima uberización de la educación sugiere la necesidad de reconstruir los sistemas de educación pública de manera que generen un aparato más robusto, teniendo en cuenta las amenazas emergentes a la educación pública creadas por las nuevas formas de privatización. Aunque debemos seguir desafiando las formas de privatización que dañan el modelo de educación pública, desde dentro y desde afuera, también debemos reimaginar nuevos futuros para que la

educación pública siga siendo más deseable que las crecientes alternativas.

### **Referencias:**

Ball, S., y Youdell, D. (2008). La privatización oculta en la educación pública. Bruselas: Internacional de la Educación.

Berlant, L. (2016). Los bienes comunes: Infraestructuras para tiempos revueltos. Medio ambiente y planificación D: Sociedad y Espacio, 34(3), 393-419.

Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación (2020). La educación en un mundo post-COVID: Nueve ideas para la acción pública. París, UNESCO

Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A., y Thompson, G. (2017). La comercialización en la escuela pública (CIPS). Noticias Federación de Maestros de Gales del Sur: Sydney, NSW.

Williamson, B., y Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. Brussels: Internacional de la Educación.

## **Outschool.com Como ejemplo del Uber de la educación**

**Outschool es una plataforma en línea que pone en contacto a personas que quieren impartir un curso (sin necesidad de tener titulación docente) con alumnos que se inscriban a él. El profesorado diseña la clase y produce un anuncio, designando la duración y costos. La plataforma anuncia el curso, pone en contacto a estudiantes y profesores; y cobra la cuota en línea.**

**Outschool se queda con el 30% de la cuota y envía el resto a la persona que ofrece el curso. Un curso puede tener varias sesiones y, por lo general, se cobra una cuota por cada una de ellas. Afirma que ofrece más de 140,000 clases diferentes y anima a las escuelas a inscribir a los alumnos en sus cursos. Outschool considera a quien enseña como un pequeño empresario y al estudiantado y padres/madres como consumidores y clientes, en lugar de aprendices y ciudadanos.**

# Educación, capitalismo digital y nueva lucha de clases

**Mauro Jarquín Ramírez\***

**Resumen:** Desde hace algunas décadas, los sistemas educativos del mundo han estado condicionados por el despliegue de políticas educativas de carácter gerencial y de accountability (Bonal, 2013). Esto ha conformado un campo de lucha en el cual, en un intento por la preservación de lo público, el profesorado ha desarrollado políticas de clase. Ante la oleada sin precedentes de incorporación tecnológica como efecto de la pandemia, resulta importante pensar qué nuevas disputas nos plantea el asedio del capitalismo digital en educación.

## **Capitalismo digital y asedio “solucionista” EdTech**

El concepto de capitalismo digital fue introducido en los años 1990 para hacer énfasis en el rol de las tecnolo-

gías digitales en la globalización económica (de Rivera, 2020). Su desarrollo ha posibilitado otras formas de extracción de plusvalía, aunadas a las formas clásicas de enriquecimiento del capital: a) transformación del ser humano en una fuente de datos que es comercializable y b) precarización laboral mediante el despliegue de una economía denominada “colaborativa” (Rodríguez, 2020). El cambio en las relaciones de producción y la mercantilización misma de la vida ha permitido la apertura de la esfera de influencia del capital sobre cada vez más espacios de la sociedad. Protagonistas en este proceso han resultado un conjunto de infraestructuras digitales denominadas plataformas (Srnicek, 2018) entre las cuales Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft (GAFAM) se han consolidado como las más importantes. Con la pandemia de la COVID-19, el capitalismo digital ha desembarcado a gran escala en el sector educativo global (Williamson y Hogan, 2020) tal como lo muestra

---

\* Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México.





la expansión de las actividades comerciales de la propia GAFAM en escuelas de todo el mundo.

Actores impulsores del capitalismo digital han posicionado un solucionismo tecnológico en el sector a nivel global, que apunta a entender al aprendizaje por la vía digital en tanto una solución genérica a las distintas problemáticas de la educación. Gracias a la tecnología, se presume que dicho aprendizaje se cimentará en una mayor autonomía referida al tiempo y el espacio del proceso educativo (Teräs; Suoranta; Teräs & Curcher, 2020). Las mercancías ofertadas por GAFAM y un ejército global de startups para solucionar problemas educativos, conforman un interesante abanico compuesto por hardware, herramientas de productividad, sistemas de gestión del aprendizaje (SGA), contenidos de desarrollo profesional, herramientas de videoconferencia en tiempo real, etc. Además de “apuntalar la autonomía” en el proceso de aprendizaje, estas -se presume- coadyuvan hacia la superación de un aprendizaje estandarizado, propio de sistemas educativos de siglos anteriores, para dar paso a un aprendizaje personalizado que responde a

las necesidades particulares de cada estudiante, gracias a la inteligencia artificial y el análisis de datos.

La EdTech ha coadyuvado a construir un nuevo sentido común relativo al imperativo de incorporación tecnológica a las escuelas con distintos fines: a) “modernizar” las escuelas, asimilando el cambio tecnológico del sector productivo; b) educar a los estudiantes con las “habilidades del siglo XXI”, necesarias para el éxito en el mundo actual y c) mejorar la productividad y el control del trabajo docente.

### **Profesorado y lucha de clases**

En su magnum opus, Marx explica que la producción capitalista es esencialmente producción de plusvalía. Así, un trabajador es productivo cuando produce plusvalor para el capitalista o sirve para la autovalorización del capital. Así, un maestro de escuela se considera un trabajador productivo cuando, “además de cultivar las cabezas infantiles”, trabaja para enriquecer al propietario de la escuela, que “ha invertido su capital en una fábrica de enseñanza en vez de una fábrica de embutidos”. El

profesor es un trabajador productivo porque forma parte de una relación de producción “específicamente social” que le pone la impronta de medio directo de valorización del capital (Marx, 2009).

La brevísima aproximación teórica de Marx al ejercicio docente se desarrolló en un contexto en el cual el capitalismo fabril decimonónico impregnaba paulatinamente los procesos escolares, sin embargo mutatis mutandis resulta sumamente útil para pensar nuestro tiempo, considerando algunas tendencias mediante las cuales -no sin importantes resistencias considerables- se ha ligado al trabajo docente con múltiples engranajes del proceso de reproducción ampliada del capital, tal como políticas educativas orientadas a producir capital humano en las escuelas; adopción de valores de mercado en la educación pública; mercantilización educativa y privatización de la oferta, así como la actual oleada de incorporación tecnológica privada a las escuelas como efecto de la pandemia.

Las primeras dos situaciones responden a una forma particular de intervención pedagógica del profesorado ante los estudiantes mediante la recuperación del currículo formal, así como la conservación de lógicas evaluativas de corte sumativo orientadas a la medición de habilidades requeridas por los mercados de trabajo. Las dos siguientes, operan a favor del enriquecimiento del capital privado a través de su intervención en el sector educativo, ya sea por la vía de la circulación de mercancías educativas, o la inversión en “fábricas de enseñanza”; la última responde a ambas dimensiones: al tiempo en que la tecnología digital opera directamente en las prácticas relativas a la enseñanza y aprendizaje, a menudo mediante lógicas individualistas y de consumo, constituye también un potencial mercado constituido por docentes, estudiantes y familias. Todas conllevan una idea de práctica docente en la cual el ejercicio profesional se desarrolla bajo control, influencia o condicionamiento privado del proceso de trabajo, lo cual ha traído implicaciones respecto a la política de clase docente. Si bien organizaciones magisteriales han respondido a esta afrenta con movilizaciones y propuestas pedagógicas

progresistas, efectos tales como atomización del trabajo, competencia al interior del gremio y adopción de ideas educativas gerenciales en algunos sectores del mismo profesorado, se han dejado sentir. En este marco, la irrupción de la EdTech en las escuelas nos presenta un escenario aún más complejo respecto a su impacto en la formación de clase del profesorado.

E.P. Thompson (2012) propone algunos elementos para analizar de qué forma las relaciones de producción posibilitan la conformación de formaciones de clase. Entre otras cosas, hace una crítica importante a la aproximación mecanicista de que la clase deriva particularmente de la distribución y control de los medios de producción. Para él la clase no es una estructura dada, a histórica, sino una relación. La conformación de dicha clase se desarrolla a partir de un estado determinado de las relaciones de producción que habilita experiencias específicas, genera antagonismos y conforma condiciones de lucha. En el propio desarrollo de tal lucha, se terminará por conformar formaciones de clase, las cuales darán lugar a nuevos procesos de luchas de clase. Una perspectiva interesante para abordar el problema magisterial.

El paulatino desembarco del solucionismo tecnológico a las escuelas conforma determinadas condiciones objetivas: imperativo estructural de capacitación en uso de tecnologías; reorganización del tiempo de clase; promoción institucional de un lenguaje EdTech y replanteamiento del rol docente, todo ello cubierto por un potente branding que busca profundizar la mercantilización de la educación pública.

Dado que dicha irrupción impacta la experiencia individual de un profesorado con una historia colectiva, prácticas determinadas y un status social consolidado históricamente, ha producido una relación contradictoria respecto a pautas políticas y culturales establecidas tanto en el seno del magisterio como en el de las comunidades educativas en general, lo cual produce nuevas tensiones y antagonismos. Las nuevas condiciones objetivas originadas en el salto digital de la escuela pública han generado respuestas de distinto





nivel que constituyen expresiones de lucha de clase, en las cuales el profesorado -a menudo apoyado por familias y estudiantes- resiste a las nuevas formas de control de su proceso de trabajo. En esta clave pueden leerse, por ejemplo, las muestras de descontento de familias y sindicatos respecto al arribo de Google a la escuela pública en España, las protestas realizadas en distintas escuelas de Estados Unidos contra la plataforma virtual de Summit Public Schools desarrollada por ingenieros de Facebook, etc.

A medida que el capitalismo digital conforma nuevas condiciones objetivas del trabajo docente, se constituyen también nuevos procesos de lucha que se expresan a nivel del currículum, la organización del tiempo y formas de trabajo, la profesionalización docente, la defensa de lo público y la defensa de la diversidad sexual. Instancias todas en las cuales la EdTech conlleva una narrativa establecida a priori, a menudo enfocada en la instrumentalización de la educación, la individualización del aprendizaje, la agudización del control docente y su desprofesionalización, la anulación de identidades diversas en el plano del aprendizaje digital y la expansión de lógicas de mercado.

A medida que el profesorado toma una posición activa frente a los nuevos retos del capitalismo digital, se constituye en tanto clase. De esta forma, podemos afirmar que una “nueva” lucha de clases ya está aquí,

entre nosotros. De su desarrollo dependerá el futuro de la tecnología y el capitalismo digital en la educación. Y es por ello que resulta imperativa la organización del magisterio.

### Referencias bibliográficas:

De Rivera, Javier. (2020). A guide to understanding and combatting digital capitalism, *tripleC* 18, (2): 725-743

Marx, Karl. (2009). *El capital*, Siglo XXI, México

Rodríguez, Rafael. (2020). Mecanismos de explotación en el capitalismo digital. Modos de plusvalía en red, *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17 (2), 131-140

Teräs, Marko; Suoranta, Juha; Teräs, Hanna & Curcher, Mark. (2020). Post-Covid-19 education and education technology “solutionism”: a seller’s market, *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878

Thompson, E.P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Capitan Swing, España

Verger, Antoni; Kosar, Hülya; De Koning, Mireille. (2013). Global managerial education reforms and teachers: emerging policies, controversies and issues in developing countries, *Education International Research Institute*

Williamson, Ben; Hogan, Anna. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*, Internacional de la educación.

# La educación superior pública en el Brasil pandémico: el globo de ensayo de la enseñanza remota de emergencia

**Eblin Farage\***  
**Arley Costa\*\***

**Resumen:** La educación superior pública en Brasil vive intensamente, desde hace más de treinta años, las presiones del proyecto capital para la educación, con base en las indicaciones de los organismos internacionales. Sin embargo, con la llegada de la pandemia del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2), se aceleran las proposiciones, y se utiliza la enseñanza a distancia de emergencia (ERE) como periodo de 'globo de prueba', para la imposición

y expansión de la educación privatizadora y aligerada. El ERE se apoyó en lineamientos internacionales, pero también aprovechó el ascenso de la extrema derecha en el gobierno brasileño y la adhesión de parte de la comunidad académica a un proyecto que impone la desfinanciación de la educación, el autoritarismo y la mediación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje para refuncionalizar la universidad pública brasileña.

---

\* Profesora asociada de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Federal Fluminense (UFF), miembro del Programa de Posgrado en Servicio Social y Desarrollo Regional (PPGSS-DR-UFF), investigador del CNPQ y coordinador del NEPFE. Militante del magisterio, presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Educación Superior (ANDES-SN), de 2016-2018 y Secretario General de ANDES-SN (2018-2020), farage.eblin@gmail.com.

---

\*\* Profesora Asociada del Curso de Psicología de la Universidad Federal Fluminense, campus Volta Redonda, coordinador de ÍTACA. Militante del magisterio, miembro de la directiva del Sindicato de Profesores de la Universidad Federal de Amapá (1994-1998, 2002-2005, 2005-2007, 2009-2011, 2011-2013) y del Sindicato de Profesores de la Universidad Federal Fluminense (2020-2022), arleyunifap@gmail.com.



En Brasil, el período de pandemia, impuesto por la variante del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2), provocó la muerte de cerca de 665 mil personas y contaminó a más de 30 millones de personas, desgracias que tienen entre sus principales factores el retraso del gobierno federal, del presidente Jair Bolsonaro (2019), para iniciar acciones para combatir y prevenir la pandemia. Este retraso se justifica por la perspectiva anticientífica y negacionista arraigada en el surgimiento de la extrema derecha, con rasgos fascistoides, en Brasil. Una perspectiva que no se limita a la pandemia, sino que se extiende a través de todas las acciones del actual gobierno, y que también orienta la política educativa del país en este período.

En la educación superior pública brasileña se alían simbióticamente el fundamentalismo religioso, la perspectiva anticientífica y la militarización de la vida, que están ligados a la política neoliberal, ahora en su rostro ultraneoliberal, y tienen graves repercusiones en la educación.

Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) prescriben en sus documentos una educación en América Latina conformada como educación mercantil, que debe estar al servicio del desarrollo capitalista y de las exigencias de reconfiguración del mundo del trabajo reestructurado, a expensas del trabajador. Como si estas determinaciones no fueran suficientes, muchas de ellas, implementadas por sucesivos gobiernos, en el Brasil de hoy, se conjugan con el conservadurismo, explicitado en el período de la pandemia, en la naturalización de una educación mediada por la tecnología.

En la superposición de estos elementos que componen la coyuntura brasileña, la pandemia y los ERE se establecieron en un contexto de profunda desfinanciación de la educación superior pública. La dimensión de esta carencia se evidencia en que en 2021 el presupuesto de las Universidades Federales de Educación fue el

más bajo de los últimos 13 años. En 2021, la reducción presupuestaria se articuló con el ERE, dejando la responsabilidad financiera de estructurar el trabajo remoto a los docentes y técnicos administrativos y a los estudiantes (con pocos programas para ayudar a estudiantes de bajos recursos) la responsabilidad de estructurar sus propias condiciones de estudio. En 2022, con el regreso presencial, la realidad del exiguo presupuesto deja claro que mantener la universidad con calidad se vuelve inviable.

Con base en datos puestos a disposición por la Cámara de Diputados Federal (BRASIL, 2021) a través del programa Presupuesto Brasil con un valor actualizado por inflación del período, para valores de enero de 2022, lo que se observa inmediatamente en el presupuesto total de las universidades federales, ahora numerando únicamente 69 en Brasil, es el estancamiento explícito provocado por la CE-95, impidiendo cualquier política de ampliación del acceso a la educación superior pública y gratuita.

De 2020 a 2021, la reducción del presupuesto global de las universidades federales fue del 34%, reduciéndose en un 32% los gastos de personal, un 45% en los gastos corrientes y un 84% en los gastos de inversión. Si en 2020, en el primer año de la pandemia, el promedio por institución de financiación era de R\$ 97 millones (19 millones 449 mil dólares USA), en 2021 ese valor bajó a R\$ 53 millones (10 millones 626 mil dólares USA), corte que bordeaba el 50%, lo que no hace inviable la existencia de la educación superior pública brasileña, hace imposible mantener los estándares de calidad inherentes a las universidades federales.

La pandemia terminó acelerando elementos señalados inicialmente por la política de los organismos internacionales, como la expansión de la educación a distancia; en cursos presenciales de pregrado y posgrado; impulso a la asociación público-privada; incentivo para vender servicios al mercado; y también el resurgimiento de aspectos autoritarios y conservadores que permearon la implantación de los ERE en las instituciones educativas. Por lo tanto, para la realidad brasileña, además

del proyecto de comercialización de la educación, la reducción de los recursos públicos y la disrupción de las instituciones educativas desde dentro, el momento de la pandemia también posibilitó acciones menos democráticas, si no francamente autoritarias por parte de los gestores. Algunos de estos incluso fueron designados como decanos en ausencia del interés explícito, de la comunidad académica en los procesos electorales.

En la misma línea, la comunidad académica fue dejada de lado en la mayoría de los procesos de implementación de los ERE. Las instancias democráticas y participativas de las instituciones educativas colaboraron poco en las deliberaciones, el presupuesto se restringió a la gestión de las instituciones; se desatendían las prácticas pedagógicas dialógicas, lo que condujo a una naturalización de la educación mediada por tecnologías sin tiempo ni condiciones para que docentes y alumnos se adaptaran a la nueva condición. Así, se desgastó la forma como esencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesariamente dialógicos, colectivos y presenciales. Las reuniones a distancia y el vaciamiento de las instancias democráticas de las Universidades, como los consejos superiores y colegiados, se hicieron naturales.

Así, entre la usurpación salarial provocada por la necesidad de los docentes de estructurar sus casas para realizar el trabajo a distancia, sin apoyo económico para ello, la falta de asistencia a los estudiantes, especialmente a los de mayor vulnerabilidad socioeconómica, reducción de inversiones en educación pública, y vaciándose de una educación dialógica y presencial, se alcanzó en Brasil un nuevo nivel educativo, más precario y fluido.

Particularmente en países con capitalismo dependiente, como Brasil, con una historia de esclavitud y patriarcado, los efectos de la crisis estructural internacional son abrumadores. La simbiosis entre las diferentes dimensiones de la crisis está aliada a los ciclos de la particularidad brasileña, con repercusiones para la educación y otras políticas públicas conquistadas por la clase obrera. Una expresión de esta regresión es el proyecto “Reuni Digital”, presentado por el gobierno federal durante la pandemia, que prevé la constitución

de una universidad 100% digital, en la que la figura del docente es sustituida por la del tutor, y la trípo-de enseñanza-investigación-extensión, previsto en la Constitución brasileña de 1988 para la educación brasileña, se vacía.

El análisis de la 'oportunidad' que brinda la coyuntura fue absolutamente absorbido por las fracciones nacionales de la burguesía y sus representantes en el gobierno. Las inversiones, de carácter económico, del proyecto del capital en el conjunto de los servicios públicos y en especial en la educación superior se articulan con las inversiones en el campo cultural y de valores. La educación superior pública, además de ser impactada por las contrarreformas que trastornan las carreras, sufre con la reducción de salarios y fondos y con proyectos conservadores que buscan despojar a la educación de su forma crítica y dialógica. El conjunto de estos elementos constituye una simbiosis de lineamientos económicos y culturales que retroalimentan una perspectiva subalternizante y alienante que busca el control y sumisión de amplios segmentos de la clase trabajadora.

La alternativa al “globo de prueba” en que se convirtió el período de la pandemia, con la mayor absorción del proyecto del capital y el vaciamiento de la educación pública, debe darse de manera continental, articulando a los países latinoamericanos en torno a un proyecto de educación superior pública, de calidad, socialmente referenciada, antisexista, antirracista, anticapitalista, y anti LGBT fóbica, que en realidad es para todos. Esta es la tarea central de quienes defienden un proyecto educativo que tiene en el horizonte la emancipación humana.

### **Referencia bibliográfica:**

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Execução da Lei Orçamentária Anual da União. Banco de Dados. 2008-2021. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa>. Acesso em: 19 abr. 2022.

# Camino A Confitea VII

## Propuestas Al Marco De Acción De Marrakech, Marruecos

Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de América Latina y el Caribe

El presente documento sintetiza las principales recomendaciones elaboradas por la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de América Latina y el Caribe hacia la CONFINTEA VII, integrada por ALER, CEAAL, CLADE, Fe y Alegría, ICAE y REPEM. La propuesta pone en evidencia puntos clave para tomarse en cuenta en la elaboración del Marco de Acción de Marrakech, que se adoptará en el mes de junio, y resulta de la sistematización de una serie de debates, encuentros regionales y grupos de trabajos abiertos realizados con una amplia participación de personas educadoras, estudiantes y representantes de organizaciones sociales de la región.

### **1. Sentido de la EPJA en tiempos actuales**

Requerimos que en el contexto actual de crisis civilizatoria y de pandemia como fenómeno biológico, económico y social, se conciba y ponga en práctica una Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) promoviendo la ciudadanía y la educación popular, en, de y para la vida, transformadora, orientada a la protección de la salud, el trabajo digno, la seguridad alimentaria, el bienestar, y, la producción, apropiación y uso del conocimiento, por parte de la población. Una EPJA incluyente, en armonía con la naturaleza, antipatriarcal, descolonizadora y antirracista, que contribuya al desarrollo de la humanidad; una EPJA basada en la solidaridad, el

diálogo, el respeto a las diversidades, que aporte a la transformación de las personas y a la construcción de una sociedad justa, democrática, con ejercicio pleno de los derechos por parte de todos y todas.

## **2. EPJA como derecho fundamental a lo largo y ancho de la vida**

Asumir la EPJA como un derecho humano fundamental a lo largo y ancho de la vida, exigible, irrenunciable, indivisible y autodeterminado, para crecer en dignidad y ejercicio de derechos. Garantizar una EPJA que responda a contextos cambiantes y expectativas diversas, con modalidades alternativas, desde la alfabetización hasta la formación posgradual, donde las universidades tomen parte activa. La EPJA es catalizadora de todo el conjunto de los derechos humanos, de la igualdad de género y de toda la Agenda 2030 por lo que debe ser valorada y reconocida como tal.

## **3. Institucionalidad y nueva gestión democrática para la EPJA**

El sentido de EPJA que proponemos exige una nueva institucionalidad, la gestión integral de los sistemas educativos de los países con diversidad de espacios de aprendizaje más allá de la escuela, en espacios formales y no formales. Requiere políticas públicas intersectoriales y coordinación interministerial, en alianza con organismos internacionales, gobiernos locales, movimientos sociales y sociedad civil. Debe responder a las expectativas de las organizaciones educativas, sociales, productivas y de las y los participantes; promover la constitución de redes de educadores populares y de EPJA, y facilitar la participación de toda la sociedad.

## **4. Financiamiento público y justo para la EPJA**

La EPJA y su transformación en el horizonte que se propone, exige que los Estados garanticen un financiamiento doméstico y público para la EPJA, dedicando a esta modalidad educativa recursos suficientes y protegidos. En este sentido, el avance hacia políticas fiscales progresivas en todos los países y la definición de

presupuesto necesario para la EPJA son indispensables, así como la transparencia en el uso de los recursos. Urge una cooperación internacional solidaria que contribuya también a la educación de personas jóvenes y adultas.

## **5. Inclusión y diversidades en la EPJA**

La EPJA ha de ser incluyente y tiene que garantizar el derecho a la educación de todas las personas de manera permanente, a fin de que puedan satisfacer sus necesidades educativas de acuerdo con sus diversidades y realidades. Debe contribuir a la superación de las desventajas educativas que han soportado las mujeres desde siglos en todos los niveles y modalidades educativas, así como las poblaciones empobrecidas, racializadas y discriminadas. Forjarla como una educación adecuada a los contextos, comunidades, culturas, territorios y poblaciones con diversidades y necesidades específicas: mujeres, jóvenes, adultas/os mayores, población LGTBIQ+; afrodescendientes, indígenas, campesinas/os -rurales; personas con discapacidad, privadas/os de libertad, en procesos de reincorporación, migrantes y refugiadas, teniendo en cuenta la interseccionalidad de sus necesidades y su diversidad cultural.

## **6. EPJA intracultural, intercultural y con calidad**

La EPJA debe tener una orientación intracultural, intercultural y comunitaria en la que sus procesos formativos valoren y fortalezcan las identidades, la cosmovisión, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, así como la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades con otras culturas, en el marco de la justicia epistémica y el diálogo inter-ciencias. Fomentar la convivencia y la solidaridad entre los pueblos, la cooperación y construcción colectiva de proyectos y procesos sociales, la autonomía y autodeterminación de pueblos y naciones. Es indispensable dotar la EPJA de nuevos contenidos y prácticas pedagógicas, que permitan enfrentar con éxito la actual regresión civilizatoria, lo que implica currículos diferenciados y flexibles para la diversidad



de poblaciones, materiales educativos, así como las condiciones físicas que requiere el desarrollo de aprendizajes de calidad.

## **7. EPJA Productiva y Técnica**

Respondiendo a una de las principales expectativas de las personas jóvenes y adultas, la educación para esta población debe ser productiva, técnica, territorial y diversificada, orientada a la producción material e intelectual, al trabajo creativo y creador, a la dinamización de las economías populares, solidarias y de las regiones; proyectar bachilleratos técnico-humanísticos articulados a la educación terciaria, en relación armónica con la naturaleza y los sistemas de vida. Asimismo, debe tener formatos flexibles y adaptables que posibiliten que las y los estudiantes puedan conciliar los procesos formativos con sus demás actividades laborales y familiares.

## **8. EPJA y el derecho a las TIC**

El derecho al uso y conectividad universal y gratuita de las TIC en la EPJA debe garantizarse, adecuándola a las metodologías de educación popular, eliminando las barreras en el acceso que incrementan las desigualdades socio-educativas, culturales y comunicacionales, superando su uso instrumental y la sobrevaloración de la educación virtual con respecto a la educación presencial y a la interacción entre estudiantes, docentes-estudiantes y entre comunidades educativas y sociedad en general; la educación virtual deben asumirse como complementaria de los procesos presenciales y como factor de enriquecimiento de los aprendizajes individuales y colectivos. Garantizar derechos digitales y desarrollar plataformas y softwares libres como política para la EPJA son estrategias para garantizar oportunidades y limitar el alcance de las corporaciones tecnológicas y el avance de tendencias privatizadoras del conocimiento.

## **9. Reconocimiento y formación de educadoras y educadores**

Las y los educadores de la EPJA deben ser reconocidos con condiciones de trabajo dignas, salarios justos y pla-

nes de carrera. Asimismo, se debe priorizar su formación y profesionalización, en alianza con las universidades, otras instancias de educación superior y entidades de la sociedad civil. Por tanto, una formación de educadores con capacidad reflexiva y de actualización permanente, que propicien cambios de paradigmas, que a partir de su formación y de la práctica formen en ciudadanía crítica, que integren la ética del cuidado tanto personal como de otras y otros y de la naturaleza, y que asimismo propicien una convivencia basada en el bien común y el Buen Vivir.

## **10. Producción de datos, seguimiento, monitoreo y evaluación para la EPJA**

Para el avance de las políticas públicas para la EPJA es vital que se produzcan datos de calidad, diagnósticos amplios y fiables, de las matrículas desagregadas por género, condición étnico racial, zonas urbanas y rurales entre otras categorías, así como información cualitativa que permita conocer los trayectos educativos y sus desafíos. Asimismo, que la información de datos sobre financiamiento e inversión estén disponibles de manera accesible y transparente. Priorizar la investigación y sistematización de experiencias para el seguimiento y evaluación de las políticas nacionales, así como de los acuerdos internacionales; documentar las experiencias, la rendición de cuentas, conocer la realidad, compartir aprendizajes, introducir mejoras en las prácticas. Contar con diferentes mecanismos, como observatorios regionales y/o nacionales de la EPJA, alianzas con organismos especializados, compromiso del Estado, apoyo de la cooperación internacional y de las universidades. Generar una articulación de todos los actores involucrados en CONFINTEA VII para avanzar para la adopción de instrumentos jurídicos vinculantes específicos y de mecanismos de seguimiento del cumplimiento del derecho a la EPJA, como la creación de una relatoría especial. Implica configurar un movimiento social y pedagógico por una EPJA para la justicia social y el pleno ejercicio de la ciudadanía democrática, con expresiones locales, nacionales y globales.

# El lugar de la educación emancipadora ante los cambios actuales

**Edgar Isch L.\***

**Resumen:** El propósito de este artículo es exponer, por un lado, algunas de las políticas que son impulsadas por los sectores dominantes, particularmente las políticas que promueven la privatización de la educación superior y las que pretenden direccionar las curriculas. Por otro, insertar la necesaria reflexión acerca de la construcción de una educación emancipadora que se plantee y desarrolle en conexión con los problemas de la realidad.

La situación de crisis generalizada, los anuncios de una “cuarta revolución” industrial y los procesos vinculados a la presencia de la pandemia de la Covid-19, son tres factores superpuestos, entre otros, que inciden

profundamente en la educación a escala global. En esta realidad, bajo criterios hegemónicos impulsados por los sectores dominantes, hay organismos internacionales que impulsan un conjunto de políticas que amenazan la educación pública.

Entre esas líneas de política están amenazas de diverso tipo. Por un lado, se promueve la privatización directa de la educación superior, en la cual las posibilidades de negocio son mayores, junto a formas de privatización indirecta para todos los niveles educativos. En general, el énfasis está en poner la educación bajo el control y los intereses del mercado, entidad que no puede ser concebida de manera abstracta y menos imparcial, pues se trata de un escenario de imposición de condiciones establecidas por los mercaderes, personas

---

\* Profesor de la Universidad Central del Ecuador.



bien conocidas que se enriquecen al mismo ritmo que las mayorías empobrecen.

En muchos casos, mientras se mantiene la propiedad estatal de las instituciones educativas, se entrega la toma de decisiones a entidades o empresas privadas. El crecimiento de fundaciones empresariales, que se pueden presentar también como una forma de evadir impuestos, demuestra el cada vez mayor impacto que esos sectores tienen en el mundo educativo.

“El sector de las empresas y las fundaciones empresariales ha jugado un rol relevante en el desarrollo y fortalecimiento del sector social latinoamericano. Este rol aumentará dada la agenda diferenciada de este sector (empresarial) frente a la agenda tradicional de la cooperación y la estrechez de recursos internacionales.” (RedEAmérica, 2016, p. 16).

Otros planteamientos se refieren al cada vez más fuerte direccionamiento curricular, en el cual se prioriza las áreas del STEM (por sus siglas en inglés): Ciencia, tecnología, Ingeniería y Matemáticas, aunque en los últimos años hay quienes añaden las artes, para insistir en la creatividad que requieren las anteriores, es decir, nuevamente desde una visión utilitaria y no desde la humanización. El renunciamiento total o al

menos reducción de las ciencias humanas no puede ser entendido más que como una forma de garantizar la fuerza de trabajo servil a las condiciones productivas, reduciendo la posibilidad de formación de pensamiento crítico.

Las nuevas tecnologías tienen dos líneas de presencia: por un lado, el fortalecer a la enseñanza virtual, a sabiendas que ésta es inferior en el propósito formativo e integral de la educación, y, por otro, como mecanismo de fortalecimiento de transnacionales de software y verdaderas fábricas de exámenes y las consecuentes pruebas estandarizadas a nivel internacional. Aquí se amplía la brecha digital transformada en brecha educativa, se daña la pertinencia educativa ante la realidad de cada país, el respeto a las culturas propias o los nexos con el contexto, fracturando los tejidos sociales y facilitando el conductismo para orientar, a gusto del mercado, a niños, niñas y jóvenes.

Junto con ello, viene un fuerte direccionamiento curricular para impulsar los valores propios del sistema capitalista a través de asignaturas de “emprendurismo”, preparación para trabajos precarizados, “inteligencia emocional” para soportar todo y no ir a los conflictos, entre otros. Se va formando así al trabajador tecnolo-

gizado, aislado, dentro de una lógica de trabajar sin fin con la consigna de “sálvese quien pueda”.

Por supuesto la “tecnologización” que promueve la cuarta revolución industrial, no se presentará en los mismos ritmos. Si bien se desarrollan las inversiones en el sector de la informática, los datos y las comunicaciones, la fabricación de bienes de consumo no deja de ser fundamental. Esto se demuestra fácilmente al ver el crecimiento de la clase obrera a nivel mundial (Isch, 2022b).

En ningún caso, las decisiones sobre la educación serán meramente técnicas, como no lo han sido nunca. Este es un campo más de confrontación de los sectores e intereses presentes en la sociedad, tanto a escala nacional como internacional. Por ello es importante considerar también como los Estados, especialmente los de presencia hegemónica mundial, cuyas representaciones y control de los organismos internacionales, les permite imponer su agenda a nombre de la colaboración internacional, más aún si se emplea la deuda externa como chantaje y legalización de las órdenes internacionales. (Isch, 2022a).

De igual manera, desde allí se impulsa una misma línea política de carácter internacional. Las directrices de organismos como el Banco Mundial, BID, OCDE, Foro de Davos y otros, reflejan en concreto los intereses de un modelo de desarrollo que pretende ser global, obligatorio, incambiable y al que tan solo cabe acomodarse. Que ese modelo educativo presente diferencias de matiz, no cambia el hecho de que se ponga en riesgo el sentido de la educación y su carácter como derecho fundamental (Bonilla, 2022).

### **El lugar de la educación emancipadora**

Ante un diagnóstico como el ligeramente planteado, cabe interrogarse cuál es la posibilidad de impulsar una escuela emancipadora en las actuales condiciones. Si partimos de la historia, la escuela emancipadora, las educaciones populares inspiradas en Freire, las propuestas alternativas con una mirada desde la base social, podremos concluir que nunca las condiciones fueron fáciles, que muchas veces se debió enfrentar no

solo la dictadura del capital sino regímenes dictatoriales y autoritarios.

Muchas de las experiencias de las educaciones emancipadoras se realizaron en el marco de dictaduras y represión, demostrando que es allí donde guardan mayor necesidad de existir, pues hay que luchar por la emancipación en todos los sentidos y cambiar la dolorosa realidad. Hoy, podemos decir, es un nuevo momento del mismo caminar y no hay nada que permita dejar de lado ese compromiso.

Por ello, el espacio en el que puede desarrollarse una educación emancipadora existirá en la medida que se encuentre conectada con la realidad, especialmente de quienes requieren de una freiriana “pedagogía del oprimido” que les permita comprender la opresión, identificar a sus actores y plantearse el accionar liberador.

Hay la necesidad de conocimientos contextualizados que deben superar a los estandarizados; sistemas educativos humanizados que permitan formación integral y no solo capacitación tecnológica; relaciones educativas democráticas, que rompan el conductismo de base tecnológica de nuestros días; el relacionamiento humano que destruya cualquier pretexto para la discriminación como el sexismo, el racismo o el etnocentrismo.

Corresponde entonces plantearse no una, sino múltiples educaciones que se identifiquen con la emancipación, mediante el debate y la participación entre iguales, aprovechando las diversidades.

Si los cambios educativos son, en primer lugar políticos, implica que es desde esa dimensión que debemos empezar el análisis de la realidad y las posibilidades de un objetivo de educación impulsada hacia la emancipación humana. Se trata de confrontar las posiciones de los sectores hegemónicos, desenmascarar el discurso neoliberal, alertar de las amenazas y plantear alternativas fundamentales. A cada ataque a la educación pública debemos responder con argumentos, acción colectiva y movilización. Allí donde se vulneran los hasta hace poco intocables derechos educativos y pretendan dejar la educación en manos del mercado, debemos responder con evidencias de lo que ello implica.



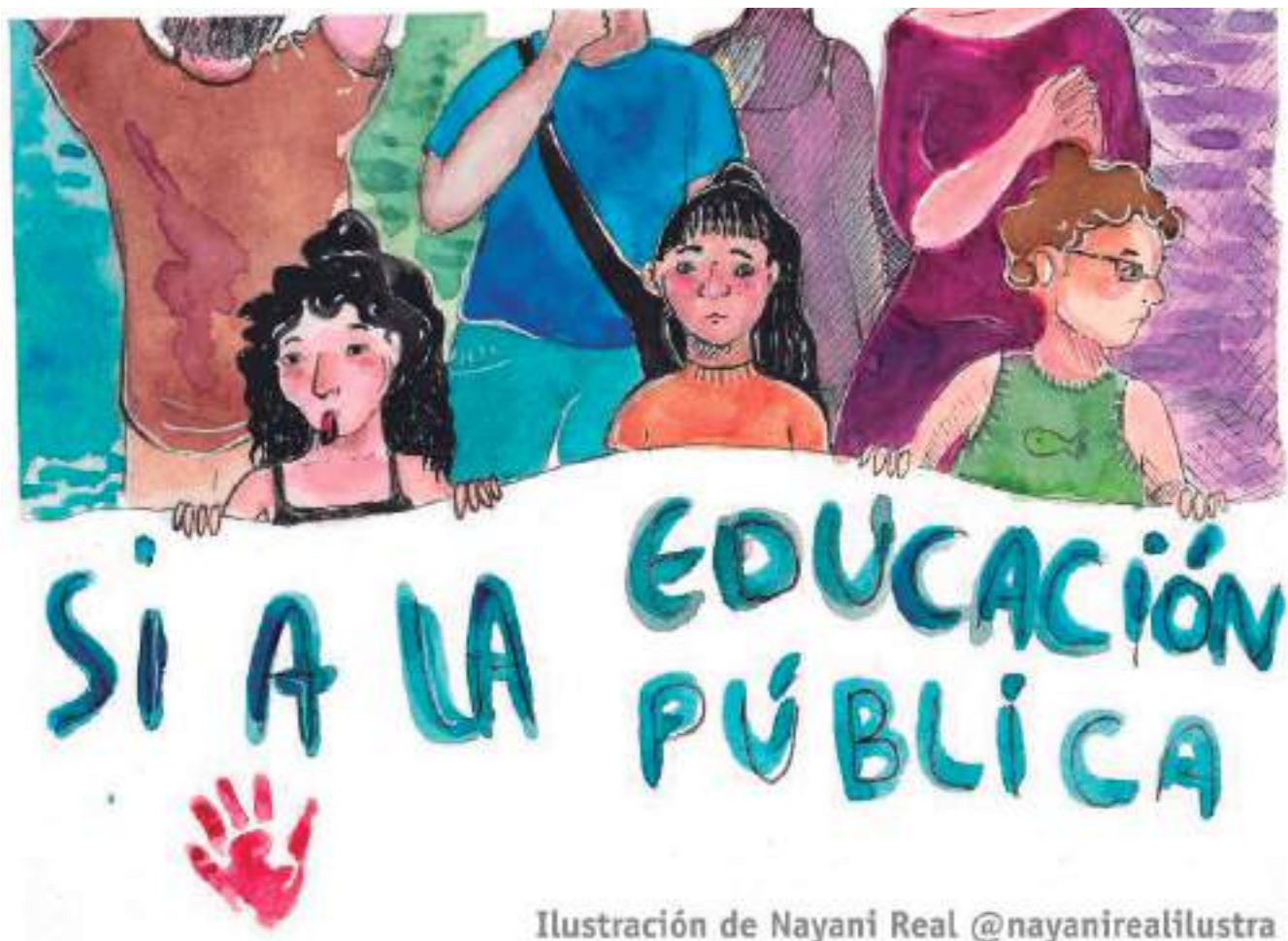


Ilustración de Nayani Real @nayanirealilustra

Involucrarse en la discusión de políticas, leyes y presupuestos, aunque los gobernantes no inviten a la comunidad educativa, es obligatorio. La equidad, la sostenibilidad, la democratización, la profundización y construcción de conocimientos educativos, no vendrá desde quienes dañan de manera continua y multilateral a la educación pública. Lograr estos propósitos, teniendo como uno de los puntos centrales la generación de pensamiento crítico, es una tarea en manos de comunidades, colectivos docentes, sindicatos de trabajadores y trabajadoras de la educación.

No inventamos el agua tibia. Hay muchas experiencias y lecciones de quienes nos antecedieron y que sirven para abrir nuevos caminos. Siempre en participación colectiva, siempre con el firme compromiso de realizar una educación que contribuya al nacimiento de una nueva sociedad.

### Referencias bibliográficas:

Bonilla-Molina, Luis (2022) Líneas centrales de la ofensiva capitalista contra la educación. Serie de diapositivas. Portal otrasvoceeneducacion.org

Isch, Edgar (2022b). Primero de Mayo: La vigente trascendencia de la clase obrera. En: <https://estrategia.la/2022/04/27/primero-de-mayo-la-vigente-trascendencia-de-la-clase-obrera/>

Isch, Edgar (2022a). Las perspectivas de cooperación internacional de los organismos multilaterales y sus efectos. Para revista: Pedagogías Críticas y Educaciones Populares: Voces en Contravía, Nro. 1, Otras Voces en Educación.

RedEAmérica,(2016). Diálogo de Coyuntura: La cooperación internacional en América Latina en la última década. Entre la expectativa y la realidad. Septiembre 22 de 2016.



# A dónde vamos con las desigualdades de la educación

**Sisa Pacari Gualan\***

**Resumen:** El presente texto, expone las consecuencias que ha tenido la pandemia en la educación en el Ecuador. Así mismo, exhibe la forma en que el gobierno decreto el retorno a la presencialidad en las instituciones educativas, pero sin brindar condiciones de bioseguridad, es especial en las instituciones públicas. Por lo cual el texto inserta reflexiones en torno a la importancia de la que tiene la presencialidad en la educación, pero no solo sino el papel que juega en la conformación de la comunidad, de la vida y la sociedad.

La pandemia del COVID-19 puso en evidencia las desigualdades y la crisis educativa y social que venía dándose desde hace décadas con el neoliberalismo. En el 2007 hubo cerca de 30 mil planteles educativos, hoy

existen 15 mil. En la década correísta, bajo el nombre de “calidad educativa” se cerraron centros educativos y se concentraron en los elefantes blancos del milenio; con esta política y la pandemia las más afectadas fueron las escuelas públicas y comunitarias bilingües.

Enfrentamos la pandemia con reducción de presupuesto en salud, educación y por supuesto disminución de personal docente; sin recursos tecnológicos tanto docentes como estudiantes, ya que en las áreas rurales no han llegado los servicios de internet y por las condiciones económicas las madres y padres de familia no han podido comprar una computadora o un buen celular para cada uno de sus hijos que estudian.

De lo señalado en la constitución del 2008 del 6% del PIB para la educación en estos años de pandemia el Estado ha invertido apenas el 2,7% dejando la responsabilidad al docente y a las familias. Por supuesto

---

\* Coordinadora de la Red de Educadores Indígenas de la Red SEPA.



hubo reacciones diferentes, pero los docentes dejando al margen su seguridad, asumieron la responsabilidad social de continuar con la educación, abriéndose paso a un escenario distinto al trabajo que venían realizando. El maestro y la maestra debe cubrir todos los gastos con la educación virtual, internet, luz, nuevos equipos, celulares, y trabajar más de 14 horas. El tiempo que dura la clase virtual acumula y comprime todos los tiempos. Además, creció la vulnerabilidad social y la exclusión de miles de estudiantes de los sectores suburbanos y rurales. Este escenario fue aprovechado por las corporaciones internacionales que habían adelantado la educación privada, fue la mejor ocasión para realizar “El tendido de redes digitales, la provisión de equipos y la venta de software aplicado a la educación fueron rápidamente ofrecidos por las corporaciones a los gobiernos nacionales y subnacionales” (Adriana Puiggrós, IEAL:2021)

En este sentido desfinanciar el sistema educativo, reducir los presupuestos y liquidar las herramientas de

regulación estatal, laboral y de derechos, nos conduce a sentir que la educación es cada vez privilegio de pocos.

La ministra María Brown exfuncionaria correísta, hoy ministra de educación de Lasso, dispuso el retorno “voluntario” a las clases presenciales, desde el 7 de junio de 2021. De las instituciones educativas el 60% son de carácter privado,<sup>1</sup> las cuales cuentan con buena infraestructura y bioseguridad, no así, los planteles fiscales que no disponen de edificios adecuados se encuentran en las peores condiciones después de haber sido abandonadas por más de un año y las consecuencias de la época invernal. No es igual mantener las condiciones de seguridad e higiene en establecimientos hacinados, sin ventilación, sin personal auxiliar y, a veces, sin agua, que en ambientes espaciosos y acordes a la tarea educativa que disponen las privadas.

A la ministra correísta no le interesa la salud de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia) y la comunidad en general, ni los conocimientos que hayan logrado adquirir

1. De acuerdo a las declaraciones realizadas por la presidenta de UNE, Isabel Vargas.

con las aulas virtuales. De ahí que las clases virtuales jamás podrán reemplazar al maestro y maestra porque los y las estudiantes, no pueden desarrollar solos las destrezas de aprendizaje de manera correcta. El maestro Rafael Riofrío Tacuri (11 de junio 2021) con mucho acierto señala que “la enseñanza presencial es la manera en la que los estudiantes aprenden mejor. Que la escuela es también un espacio democrático de formación de la conciencia crítica, la solidaridad y el compromiso a combatir todas las formas de injusticias sociales para garantizar el desarrollo y el bienestar en todos los demás aspectos de la vida humana”. El centro educativo es el segundo espacio familiar donde los estudiantes interactúan con el medio circundante. Maestras y maestros, así como estudiantes son insustituibles y por eso la presencialidad es importante y necesaria no solo para el aprendizaje sino para la vida; sin embargo, para volver a ella debe haber condiciones de bioseguridad, sin las cuales la vida está en peligro.

La educación mediante dispositivos virtuales puede ayudar a mejorar las condiciones educativas, pero a la vez la virtualidad puede ser un mecanismo de

mercantilización de la educación. La lógica mercantil de los grandes monopolios informáticos es dirigir la educación hacia el mantenimiento del Estado represor dominante y patriarcal, y la destrucción del sentido social y solidario de la sociedad en beneficio del control global por una élite internacional.

De ahí que dependerá de la fortaleza de las organizaciones sindicales, de los movimientos sociales, de las organizaciones indígenas, de la voluntad y capacidad de las fuerzas populares y de los límites efectivos que las políticas públicas le pongan al poder del capitalismo salvaje y depredador. Urge la unidad a nivel latinoamericano para defender la educación pública, gratuita y laica, pensada, sentida y dirigida por los propios actores y beneficiarios, y no la imposición de modelos extranjeros. Finalmente, esta frase lo resume todo: contra la desigualdad de la educación, vamos por una educación liberadora, transformadora, forjada desde los barrios, las comunidades y los pueblos oprimidos. Una educación que ponga en el centro a la Vida, la Salud de la Madre Tierra para tener la salud humana. Caso contrario marchamos hacia una sociedad globalizadora, totalizante, cada vez más violenta, excluyente y polarizada.



# ¿Hay un retroceso en la inclusión de las comunidades de las Primeras Naciones entre los estudiantes de la Columbia Británica?

**Christine Stewart (Galksi-Gibaykwhl Sook)**

Mi nombre ancestral nisga'a es Galksi-Gibaykwhl Sook', y desde hace más de cuarenta y cinco años, soy visitante en las naciones xʷməθkʷəyəm (Musqueam), sk̓wxwú7mesh (Squamish), sel̓ílwitulh (Tsleil-Waututh). Mi carrera docente abarca más de veinte años, y actualmente trabajo para la Federación de Profesores de Columbia Británica como directora de la División de Asuntos Profesionales y Sociales (PSID). Este artículo se centrará en los Acuerdos de Mejora de la Educación Aborigen (EA) de Columbia Británica (BC, todas las abreviaturas por sus siglas en inglés). Los EA son acuerdos entre las comunidades indígenas y los distritos escolares locales para garantizar que las necesidades de

las comunidades aborígenes se reflejen en las escuelas públicas a las que asisten sus hijos.

Antes de empezar, es importante contextualizar acerca de los sistemas de educación pública en Canadá y cómo interactúan con los estudiantes indígenas. Canadá no tiene un sistema nacional de educación pública, ni un ministro de educación nacional. La educación pública es responsabilidad de los 10 gobiernos provinciales, y cada uno tiene su propio sistema y su propio ministro de educación. Cada sistema educativo provincial se divide a su vez en distritos escolares, gobernados por consejos escolares de elección local. Sin embargo, la educación de los pueblos indígenas sigue siendo

1. En este artículo utilizo una serie de términos indígenas, incluyendo de las Primeras Naciones, Inuit y Metis. Para referirme a todos los estudiantes y familias que se auto identifican como indígenas en las escuelas públicas de Columbia Británica (Kinder-grado 12). El Gobierno Federal transfiere un financiamiento a las escuelas públicas (K-12) en la Columbia Británica.

responsabilidad del gobierno federal. Durante más de un siglo —desde la década de 1880 hasta mediados de la década de 1990— el gobierno federal dirigió los colegios residenciales y escuelas diurnas "indias", que favorecían la sumisión y la asimilación de los niños indígenas por encima de su educación. En la segunda mitad del siglo xx, al conocerse la violencia y los abusos que se cometían en estas escuelas, el gobierno federal empezó a eliminarlas gradualmente.

Cuando el gobierno federal empezó a cerrar algunos internados y escuelas diurnas indígenas<sup>2</sup> en los años 50 y 60, las Primeras Naciones de la provincia de Columbia Británica empezaron a enviar a sus hijos a los distritos escolares de los municipios locales. En muchos casos, los alumnos se alojaban en casas de familias, blancas cristianas y fundamentalistas, para poder acceder a las escuelas provinciales. Canadá y Columbia Británica firmaron entonces un Acuerdo Maestro de Matrícula bilateral para que el gobierno federal proporcionara a la provincia fondos para los estudiantes de las Primeras Naciones que asistieran a las escuelas públicas provinciales. El Acuerdo Maestro de Matrícula garantizaba que toda la infancia de la provincia pudieran asistir a la escuela de forma gratuita. En 1986, tras un diálogo de cinco años, se canceló el Acuerdo Maestro y se incluyeron disposiciones en la Ley Escolar de la Columbia Británica para los acuerdos educativos locales que financiaban directamente a los distritos escolares locales con estudiantes indígenas. Esto generó preocupación por una financiación sin servicio. Los distritos escolares confeccionaron listas de estudiantes que se autoidentificaban como aborígenes, y enviaron sus solicitudes para su financiación. Aunque alumnos solían dejar la escuela en octubre<sup>3</sup>, la división escolar no informaba de su ausencia. El Ministerio de Educación de Columbia Británica recopilaba los datos basándose solo en la inscripción al principio del año escolar y, si los estudiantes indígenas se marchaban, la financiación pedida por los distritos escolares se quedaba en los ingresos generales del distrito escolar que la solicitó.

Poco después de la creación de la Comisión de Derechos Humanos de Columbia Británica (CDH) en 1997, varias organizaciones aborígenes plantearon su preocupación por la falta de éxito de los alumnos aborígenes en las escuelas públicas de Columbia Británica. Las investigaciones y las quejas presentadas ante la CDH de Columbia Británica demostraron que el sistema público estaba reprobando a los niños aborígenes injustamente, lo que llevó a la creación de los Acuerdos de Mejora de la Educación Aborigen.

En 1999, el Ministerio de Educación de Columbia Británica, y sus socios educativos, crearon un marco para los Acuerdos de Mejora de la Educación Aborigen cuyo objetivo era mejorar el éxito educativo de los estudiantes indígenas. Ahí se estipulaban disposiciones sobre la responsabilidad; el mantenimiento de las relaciones con los estudiantes aborígenes, la familia o los tutores; y el uso de varias pruebas estandarizadas del Ministerio de Educación de Columbia Británica para evaluar el rendimiento de los estudiantes aborígenes.

En la primavera de 2002, se habían establecido seis acuerdos de mejora, y más distritos escolares y comunidades aborígenes de toda la provincia expresaron su interés en desarrollar los suyos propios. En 2016, 47 de los 60 distritos escolares regionales de la provincia habían firmado acuerdos de mejora con las comunidades indígenas locales. El proceso fue diferente en cada distrito escolar. Algunos incluían al sindicato local de profesores, mientras que otros no.

Cada Acuerdo es un acuerdo viviente entre el distrito escolar y los estudiantes aborígenes del kínder al grado 12, sus familias, tutores y comunidades. Según el Ministerio de Educación de Columbia Británica:

"La EA establece una asociación de colaboración entre las comunidades indígenas y los distritos escolares que implica la toma de decisiones compartida y el establecimiento de objetivos específicos para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes indígenas. Los EA destacan la importancia del rendimiento académico y, lo que es más importante, subrayan la naturaleza integral de la cultura y las lenguas tradi-

2. A diferencia de los internados en los que se sacaba a la fuerza a los niños y niñas de sus comunidades, las escuelas diurnas se encontraban dentro de las comunidades, y los alumnos volvían a casa al final del día. Pero el objetivo de suprimir la cultura, la lengua y los valores indígenas seguía siendo el mismo.

3. El año escolar canadiense va de septiembre a junio



cionales indígenas para el desarrollo y el éxito de los estudiantes indígenas. Es fundamental que los distritos escolares ofrezcan programas sólidos sobre la cultura de los pueblos indígenas locales en cuyos territorios tradicionales se encuentran los distritos.<sup>4</sup>

La EA apoya las relaciones de cooperación y colaboración entre las comunidades aborígenes y los Distritos Escolares, y presupone la existencia de una toma de decisiones compartida. Sin embargo, no pretende sustituir los acuerdos de nación a nación entre el gobierno federal y las Primeras Naciones.

### El papel de los exámenes estandarizados en las EA

A partir de 1997-98 se aplicó la primera iteración de la Evaluación de Competencias Básicas (FSA). La FSA es una prueba anual de ámbito provincial que evalúa las competencias básicas de los alumnos. Se supone que proporcionan una instantánea de lo bien que aprenden todos los alumnos de Columbia Británica las habilidades básicas de comprensión lectora, escritura y aritmética. También se utilizan para obtener una idea de lo que ocurre en los distritos escolares con los niños aborígenes. La evaluación se aplica cada primavera a los alumnos de 4º y 7º<sup>5</sup> año de las escuelas públicas e independientes financiadas por la provincia. El objetivo principal de la evaluación es ayudar a la provincia, a los distritos escolares, a las escuelas y a los consejos de planificación escolar a evaluar el nivel de conocimientos básicos del alumnado, y a elaborar planes para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Los resultados de la FSA se devuelven a los distritos y las escuelas cada otoño, para ayudar a desarrollar los planes escolares de la redistribución de los fondos escolares actuales y así mejorar el aprendizaje de los estudiantes, además de compartir los resultados con los padres y los estudiantes individuales. Pero las FSA, al igual que todas las pruebas estandarizadas, reciben mucha crítica por ser inherentemente parciales, y los resultados tienden a reflejar las condiciones socioeconómicas de las comunidades en las que se encuentran los niños y

las escuelas. Las disparidades en los resultados de la FSA reflejan las desigualdades sociales más amplias que experimentan los estudiantes y surgen de complejas historias coloniales... Las pruebas no hacen nada para resolver dichas desigualdades.

Dada la gran disparidad de resultados entre el estudiantado indígena y no indígena, los primeros años de la FSA prestaron especial atención a todas las escuelas públicas de la Columbia Británica. Pero ya no necesitamos que las FSA nos repita que nuestros hijos necesitan más trabajo. Está ampliamente reconocido que las desigualdades sociales influyen en los resultados educativos, y los niños necesitan verse reflejados en sus profesores. La FSA no proporciona ningún apoyo adicional a los estudiantes, y solo permite al gobierno reforzar las bajas expectativas hacia los estudiantes aborígenes. La comparación de los resultados de los alumnos indígenas con los de sus homólogos no aborígenes no hace sino reforzar el sesgo de los colonos<sup>6</sup> colocar la coma en el siguiente línea las perspectivas de déficit y el racismo antiaborigen.

Las tasas de abandono escolar de los estudiantes aborígenes ponen de manifiesto que el sistema educativo público de Columbia Británica está fallando a la infancia aborígena. Aunque las tasas de graduación han mejorado en los últimos 20 años, la tasa de los estudiantes indígenas sigue siendo muy inferior a la de la población en general. Las tasas de graduación en la escuela secundaria de Columbia Británica fueron del 71,1% en 2020, en comparación con el 89,9% de la población general, según el Ministerio de Educación y Formación de Columbia Británica.<sup>7</sup>

Los padres, las comunidades y las naciones indígenas quieren que sus hijos tengan éxito, sean productivos, autosuficientes y sepan defenderse. Queremos que nuestros hijos mantengan su espíritu fuerte e intacto, reforzando su identidad aborígena en la escuela, y que no se asimilen a la sociedad de los colonizadores blancos.

En el 2022, el Ministerio de Educación de Columbia Británica comenzó a cambiar hacia un "marco" de equidad para supuestamente mostrar responsabilidad con la educación de los estudiantes aborígenes, desde el

4. "Indigenous Education Enhancement Agreements", Ministerio de Educación y Formación de BC - En: <https://bit.ly/3BYAgw8>

5. Escuelas privadas que reciben subsidios estatales.

6. El término "colono", tal y como se utiliza en Canadá, hace referencia a las estructuras, instituciones y prácticas culturales que impuestas por los países colonizadores de Inglaterra y Francia, o a los descendientes de los inmigrantes de esos países.

7. Se considera que la escuela pública de CB va del kinder hasta el grado 12.

"Educación con números," Noticias del gobierno de CB, Victoria, Columbia Británica, Agosto 18, 2021. Recuperado del internet el 19 de julio, 2022 - <https://bit.ly/3GYVegu>

jardín de infancia hasta los 12 años. Este formulario es una lista de comprobación clínica que ha eliminado de la relación a las reuniones comunitarias, los ancianos, la familia y el personal crítico del distrito escolar. Esas conexiones, tan integradas en los Acuerdos de Mejora de la Educación, son cruciales para el éxito de los estudiantes y la autodeterminación de la comunidad.

En 1967, el Dr. Harry B. Hawthorn publicó un informe, encargado por el gobierno canadiense, sobre las condiciones de los pueblos indígenas en Canadá. El informe, "A Survey of the Contemporary Indians of Canada Economic, Political, Educational Needs and Policies", era muy crítico con el sistema de internados para "indios" del gobierno federal, y su impacto en los pueblos indígenas. Hawthorn recomendaba el desmantelamiento del sistema de internados. Pero Hawthorn identificó varios objetivos y condiciones que debían cumplirse antes de que los estudiantes aborígenes se inscribieran en las escuelas públicas locales. El informe recomendaba la colaboración conjunta entre las comunidades indígenas y los distritos escolares locales, exactamente el tipo de colaboración que ofrecen los Acuerdos de Mejora. A los distritos escolares les llevó mucho tiempo, pero hay que reconocer que es fundamental. Cincuenta y cinco años después, sigue habiendo elementos clave del Informe Hawthorn que contribuirían a la sanación, y podrían interrumpir el intento de asimilación de los niños aborígenes en las escuelas públicas de Columbia Británica. Algunas de las recomendaciones más importantes del Informe Hawthorn son las siguientes:

(19) Las instalaciones de las escuelas públicas se utilizarán para la educación de los niños indígenas siempre que las disposiciones parezcan razonables y beneficiosas.

(20) No se deben hacer acuerdos cuando las escuelas provinciales que sean inferiores o cuando las actitudes de la comunidad sean desfavorables hacia los estudiantes indígenas.

(21) Los acuerdos no deben firmarse antes de consultarse plenamente y, si es necesario, durante mucho tiempo, entre los padres de los y las alumnas indígenas y

antes de garantizar su plena cooperación, así como la de los padres y madres no indígenas. Antes de emprender las negociaciones definitivas, debería producirse algún contacto entre los padres de todo el estudiantado.

(22) Los acuerdos deben incluir la representación formal de la población indígena en una Junta, cuando la legislación provincial lo permita. En los demás casos, la Junta debería aceptar una representación informal. A fin de garantizar que los niños indios no se vean perjudicados por su condición, se debe prever que la Subdivisión de Asuntos Aborígenes efectúe pagos colectivos a la Junta para sufragar las tasas y los gastos requeridos para artículos tales como libros de texto, almuerzos, casilleros y deportes.

(24) Los Departamentos Provinciales de Educación deben reconocer que se necesitarán instalaciones y personal especiales para los programas de recuperación; éstos deben proporcionarse bajo auspicio y financiación conjuntos.

(25) La continuación de cualquier acuerdo conjunto debe estar condicionada a que la escuela siga proporcionando al estudiantado indígena una educación mejorada

(27) La integración debe producirse sólo después de que se cumplan los criterios señalados anteriormente.

(39) Se recomienda que la Subdivisión de Asuntos Indígenas elimine de sus escuelas todas las pruebas psicológicas de grupo, como las pruebas de coeficiente intelectual y de aptitud, y que se inste a las escuelas públicas a hacer lo mismo. La Oficina de Asuntos Indígenas está en la mejor posición para alertar a todas las autoridades escolares sobre la conclusión de que tales pruebas no son válidas ni fiables para el alumnado indígena.

(40) Que los Departamentos Provinciales de Educación nombren un funcionario de enlace con la función de coordinar las actividades de los diversos organismos y personas que se ocupan de los problemas educativos indígenas a nivel local.

(41) Que se amplíe el papel de los comités escolares en aras de aprovechar los conocimientos especiales que poseen los adultos de la reservación.<sup>8</sup>

**Durante más de un siglo —desde la década de 1880 hasta mediados de la década de 1990— el gobierno federal dirigió los colegios residenciales y escuelas diurnas "indias", que favorecían la sumisión y la asimilación de los niños indígenas por encima de su educación. En la segunda mitad del siglo xx, al conocerse la violencia y los abusos que se cometían en estas escuelas, el gobierno federal empezó a eliminarlas gradualmente.**

En la actualidad, los distritos escolares siguen presentando un informe anual sobre cómo les va a los alumnos aborígenes, pero utilizan sobre todo los resultados de la FSA para mostrar cómo son responsables de los resultados de aprendizaje y las tasas de graduación. El Comité Asesor Aborígen de la Federación de Maestros de Columbia Británica (BCTF) ha expresado en repetidas ocasiones su profunda preocupación por la furia fundamentalista de la FSA para documentar cómo están aprendiendo los niños aborígenes. El AEAC ha documentado la presión ejercida sobre los profesores aborígenes para que apoyen la administración de la prueba, generando una profunda vergüenza y humillación, expresada tanto por los estudiantes como por los profesores afectados por los resultados. La BCTF ha pedido anualmente que las FSA se eliminen del programa de rendición de cuentas. Sabemos que el Comité Directivo de Educación de las Primeras Naciones (FNESC)<sup>9</sup> utiliza los resultados para sus informes al Departamento de Asuntos Indígenas y del Norte. Podemos estar de acuerdo en muchas cosas, pero las pruebas estandarizadas es uno de los puntos en los que los profesores indígenas y el FNESC han tenido que acordar estar en desacuerdo.

Después de revisar el informe Hawthorn de 1967 y de examinar el Acuerdo de Mejora en el distrito esco-

lar al que asistieron mis hijos, a veces parece que nos enfrentamos a una asimilación total, a que solo se nos permita practicar la cultura y la lengua en un espacio minúsculo, y a aprender de la tierra y el agua. Mis abuelos querían que todos recibiéramos una educación y mantuviéramos nuestras tradiciones, nuestra lengua y nuestra cultura, pero la presión para asimilarnos al sistema de los colonos nos consume por completo.

#### **Referencias bibliográficas:**

Informe de la Comisión de Derechos Humanos de BC, Barriers to Equal Education for Aboriginal Learners. Mayo de 2001

Hawthorne, H.B., 1967. A SURVEY OF THE CONTEMPORARY INDIANS OF CANADA Economic, Political, Educational Needs and Policies Indian Affairs Branch, Ottawa Volume II October.

Ministerio de Educación de BC: Acuerdos de mejora de la educación indígena. Disponible en: <https://bit.ly/3A105dV>

Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Canadá. (2015). La Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Canadá: Llamadas a la acción. Recuperado de: [http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls\\_to\\_Action\\_English2.pdf](http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_English2.pdf)

9. El First Nations Education Steering Committee (Comité Directivo de Educación de las Primeras Naciones) trabaja en nombre de las Primeras Naciones de Columbia Británica para apoyar a los estudiantes de las Primeras Naciones y hacer avanzar la educación indígena en Columbia Británica.

## ¿Qué es la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA es una alianza continental que tiene el objetivo de enlazar organizaciones de la sociedad civil del continente, que comparten la preocupación por proteger y mejorar la educación pública; como derecho humano imprescindible para el desarrollo democrático.

La Red trabaja junto con otros agrupamientos de la sociedad civil que se preocupan por el impacto de los Tratados de Libre Comercio sobre los derechos sociales.

La Red SEPA surge de una reunión de profesores y estudiantes en la Ciudad de México en noviembre de 1998; la creación de la Red SEPA se formalizó en la Conferencia «Iniciativa Democrática para la Educación Pública para las Américas», realizada en Quito Ecuador, en octubre de 1999.

## ¿Qué hace la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA realiza investigaciones, elabora redes de comunicación, publicaciones, así como campañas hemisféricas en defensa de la educación pública. Una de sus prioridades es crear espacios de discusión y reflexión colectiva, a través de conferencias, seminarios, y congresos sobre el impacto del neoliberalismo y el libre comercio en la educación, que sirvan para generar estrategias en la defensa y mejora de la educación pública. El objetivo de nuestras actividades es promover el entendimiento del impacto de las políticas neoliberales a la educación en las Américas, y proponer vías alternativas que desarrollen una educación pública, inclusiva y democrática.

La Red también sirve para movilizar solidaridad con educadores, estudiantes, así como luchadoras y luchadores sociales, que sufren represión en sus países por realizar actividades en apoyo y defensa de la educación pública y democrática.



### Comité Coordinador

- Unión Nacional de Educadores del Ecuador (UNE)
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)
- Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA)
- Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE/Brasil)
- Unión Caribeña de Maestros (CUT)
- Federación Magisterial de Columbia Británica, Canadá (BCTF)
- Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE)
- Steve Stewart. Secretario Técnico

Contacto

[www.red-sepa.net](http://www.red-sepa.net)

[inforedsepa@resist.ca](mailto:inforedsepa@resist.ca)




# La enseñanza en la cúspide del fin del mundo: La educación pública en la época del colapso ecológico

## Convocatoria:

Las calamidades climáticas advertidas por las y los científicos ya no son solamente teorías. Inundaciones masivas, huracanes, incendios, extinciones, sequías y migración forzada son ahora ocurrencias comunes en todo el planeta.

Estos eventos climáticos tienen un tremendo impacto físico y psicológico entre estudiantes y docentes.



El número 20 de *la Revista Intercambio* se centra en el papel y las responsabilidades de la escuela pública frente al colapso ecológico. Buscamos contribuciones que examinen los impactos de la crisis entre estudiantes y educadores, exploren pedagogías que mitiguen el impacto y/o empoderen a los estudiantes a tomar acción.

- Fecha tope para recibir propuestas de artículos: 28 de octubre 2022

Para mayor información: [IDEA-RedSepa@outlook.com](mailto:IDEA-RedSepa@outlook.com)