

“Transformando” a la educación durante una pandemia: Tendencias globales y espacios de resistencia

Andrée Gacoin¹

Traducido por Flor Montero

Resumen:

La educación concebida como un campo en disputa, implica cuestionar las transformaciones en la educación en el contexto de pandemia y bajo las tendencias de corte neoliberal. La OCDE como uno de los principales promotores de las tendencias neoliberales en la educación, mediante la aplicación y ampliación de PISA y la propuesta de Educación 2030 ha conseguido impactar en la transformación de lo ¿qué se enseña y cómo se enseña? Si bien las políticas en educación de la OCDE han logrado avanzar en pleno contexto de pandemia, gracias al uso y promoción de la tecnología como herramienta “neutral”, a la par se han evidenciado

algunas contradicciones, por mencionar la promoción de intereses privados por parte de las tecnologías en la educación, el uso y comercialización de los datos de los usuarios, así como se ha puesto sobre la mesa el papel que juegan los sectores públicos frente a la crisis sanitaria y a la crisis del neoliberalismo y sus políticas en educación.

Introducción

La educación es, y siempre ha sido, una lucha social. El aspecto más visible de dicha pugna gira en torno al contenido de la educación, o como lo enmarca el académico canadiense William Pinar (2015), “¿qué conocimiento tiene más valor?” (p. 32). Se trata de una pregunta fundamental para los objetivos de la educación pública. Su respuesta depende de una multitud de factores, entre ellos cómo se conceptualiza el

1. Directora de Investigación y Tecnología de la Federación de Maestros de la Columbia Británica, Canadá (BCTF)



conocimiento, cuál se considera que es el papel de la escuela y quién decide estas cuestiones.

Pero aquí también surge una segunda interrogante clave: ¿cómo se enseña? A menudo, se cuestiona de forma instrumental: ¿cómo se transmiten los conocimientos del profesor al alumno, de manera lineal? Las reformas educativas que pretenden hacer más “eficaz” a la enseñanza argumentan eso, para alcanzar unos objetivos educativos predeterminados. Sin embargo, la lucha se hace visible cuando la pedagogía se explica como un “acontecimiento en el tiempo” (Ellsworth, 2015, p. 4) en el que los profesores y los alumnos se comprometen en el trabajo, a menudo desordenado, de dar sentido al conocimiento dentro de un lugar y un tiempo determinados.

El análisis de estas dos cuestiones (¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?) proporciona un marco para explorar los actuales discursos globales sobre la «transformación» de la educación, así como para identificar posibles espacios de resistencia a las lógicas neoliberales que están dirigiendo dichos cambios.

La OCDE y la transformación de la educación pública

No es “nuevo” escuchar que al enfoque de la OCDE para la educación lo mueve una motivación neoliberal. En términos generales, la considera primordialmente como un instrumento para la prosperidad económica

nacional y, por lo tanto, la vuelve un importante escenario de competencia global. La agenda de la OCDE se establece mediante las demandas de las economías internacionales del conocimiento (por ejemplo, para generar trabajadores productivos) y se basa en (y normaliza aún más) la presuposición de que la estandarización de la educación y de la labor docente, rebasando las barreras entre las culturas y los idiomas, no solo es posible sino deseable (Kuehn, 1999, 2004). Tal vez el ejemplo más visible sea el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), una prueba que comenzó en el año 2000 y que se administra a jóvenes de 15 años de todo el mundo cada tres años. Según la OCDE, la prueba está “diseñada para medir el dominio de las materias clave de los estudiantes, con el fin de que cerciorarse de que estén preparados para las situaciones de la vida real en el mundo de los adultos”. El objetivo subyacente es definir y dar forma a la política educativa en todas partes.

La ampliación del enfoque de PISA en los últimos años -a través de la pregunta “¿qué se enseña?”- proporciona un ejemplo de cómo el neoliberalismo como ideología política busca imponer una lógica de mercado en “todos los aspectos del pensamiento y las actividades” (Brown, 2003, párrafo 19). Aunque originalmente PISA se centraba en las matemáticas, la lectura y las ciencias, la prueba se ha extendido en los últimos años para medir la “capacidad de resolución de problemas

complejos” (en 2012), la “resolución de problemas en colaboración” (en 2015) y la “competencia global” (en 2018). En estos cambios, el “qué” de la educación pasó de los tradicionales “dominios de contenido” a “otros factores que desempeñan un papel vital en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las escuelas” (Bertling, Borgonovi y Almonte, 2016). A ello lo nombran de forma general “habilidades psicosociales”. Aunque cada vez se reconoce más la importancia del aprendizaje social y emocional dentro de la investigación educativa (Schonert-Reichl, 2017), el riesgo es que este aprendizaje se reduzca a un conjunto de aptitudes aparentemente transmisible que sirva solo para mantener el status quo, en lugar de apoyar a los estudiantes a ser críticos frente al poder y el privilegio. Por ejemplo, un análisis reciente de las “agallas (grit) en la educación” como una “habilidad” universal argumenta que tener agallas como un objetivo a enseñar transforma los “pensamientos internos” de los estudiantes en algo que debe gestionarse de acuerdo con una “tesis cultural implícita de lo que es ser un niño ‘correcto’” (Kirchgasler, 2018, p. 710). A este objeto se le da la apariencia de ser “neutral” al transformarlo en una medida global cuantificable, como las que evalúa PISA.

A la par de los cambios en PISA, la OCDE ha explícitamente conectado “lo que se enseña” con “cómo se enseña” a través de la Iniciativa *Educación 2030*. De hecho, Educación 2030 pretende responder a dos preguntas: “¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesitarán los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su mundo?” y “¿cómo pueden los sistemas de enseñanza desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera eficaz?” (OCDE, 2018a, p. 2). En un enfoque por etapas, el proyecto ha intentado primero responder con un “marco de aprendizaje” global, basado en el “análisis del currículo internacional” (OCDE, 2018b, p.1). La segunda fase del proyecto, que se puso en marcha en 2019, se centra en la construcción de “una base común de los principios y diseños de la instrucción que puedan implementar los planes de estudio previstos eficazmente “ y en el

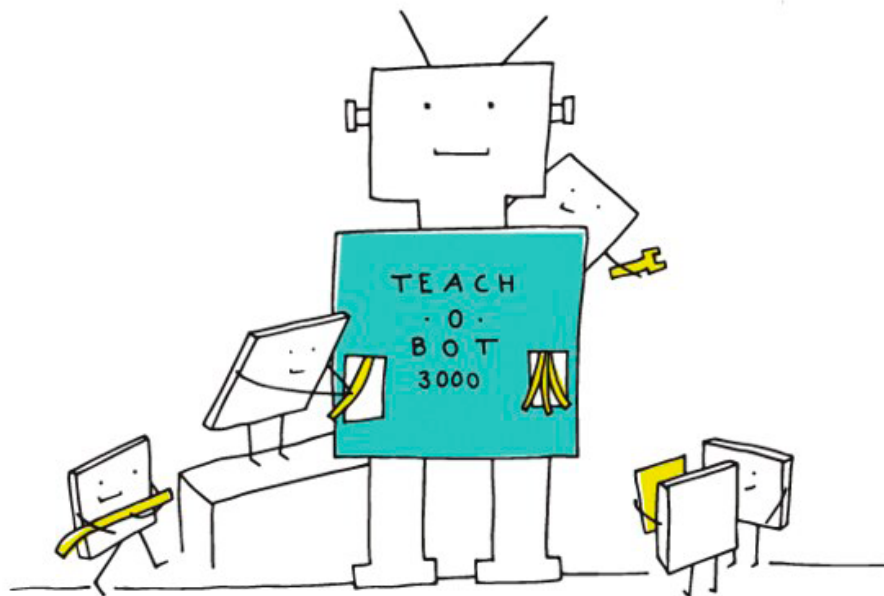
desarrollo de “los tipos de competencias y perfiles de los profesores que puedan apoyar a todos los estudiantes a lograr el resultado deseado para su éxito en el futuro” (p. 1). En otras palabras, aunque antes podía estar implícito, ahora la OCDE se interesa abiertamente en cómo se enseña, y la pedagogía se reduce a un conjunto de competencias universales que hacen a un profesor (supuestamente) eficaz.

En conjunto, PISA y Educación 2030 funcionan como herramientas de gobernanza destinadas a configurar la política y la práctica educativas dentro de una lógica neoliberal - y neocolonial- para la educación. A estas herramientas supuestamente les permiten adaptarse al “contexto local” o hacerse “culturalmente relevantes”; pero el núcleo de “lo que se enseña” y “cómo se hace” se asume como algo universal y medible. Parte del poder de este encuadre radica en cómo enmascara sus propios supuestos y expectativas culturales por debajo de un nuevo “sentido común” para la educación, según el cual el conocimiento está estandarizado y la profesión docente está desprofesionalizada.¹

La pandemia como su suelo fértil

A medida que la pandemia de la COVID-19 fue afectando la escolarización en todo el mundo, se fueron creando unas condiciones favorables para que la OCDE siguiera normalizando y promoviendo su programa educativo, particularmente por la creciente dependencia en las tecnologías digitales, que ha sido una respuesta adaptativa clave ante los complejos desafíos de educar durante una pandemia. En muchos lugares, la enseñanza y el aprendizaje se han realizado a distancia utilizando estas tecnologías, o en situaciones híbridas, para limitar las interacciones interpersonales. Si bien estas respuestas son necesarias en el contexto de la pandemia de la COVID-19, también es fundamental cuestionar cómo la OCDE está aprovechándose de la coyuntura para extender su agenda educativa.

1. En 2019, la BCTF organizó un foro centrado en cómo las experiencias de los maestros en la Columbia Británica disrumpen la narrativa de Educación 2030. El informe está disponible aquí: <https://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=55269>



Desde que las escuelas cerraran por primera vez en marzo del 2020 en muchos lugares del mundo, la OCDE ha sido prolífica en producir documentos de política que tratan de reunir “datos, análisis y recomendaciones sobre diversos temas para hacer frente a las crisis emergentes de salud, economía y sociedad” (OCDE, 2021). Estos documentos, con títulos como “Abrazar el aprendizaje digital y la colaboración en línea” y “Escolarización interrumpida, escolarización repensada”, se basan en la conveniencia de la estandarización, tanto de lo que se enseña como de la forma en que se enseña. Así, las tecnologías digitales, se convierten en el vehículo para dichas alteraciones. Por ejemplo, un documento celebra cómo “la tecnología digital nos permite encontrar respuestas totalmente nuevas a lo que la gente aprende; y a cómo, a dónde y a cuándo lo hace” (OCDE, 2020a, p. 1). Lo que no se dice es que estas “respuestas” están limitadas a la posibilidad (y conveniencia) de alumnos autónomos e independientes (vistos como trabajadores), guiados por profesores que cierran la “brecha de la productividad”, actuando como “agentes activos del cambio” (OCDE, 2020b, p. 8). Si bien esto puede parecer a primera vista como un objetivo loable, el papel del profesor como un facilitador, que también sustenta la iniciativa Educación 2030, instrumentaliza la labor de la enseñanza, volviéndola un guion (que puede medirse

y evaluarse), en lugar de una práctica profundamente relacional que requiere de un criterio profesional propio y cortado a la medida.

Tal vez lo más insidioso es cómo el encuadre de que las tecnologías digitales son una “solución” neutral a los desafíos que enfrenta la educación está en contradicción directa con la forma en que estas tecnologías promueven intereses privados en la educación pública. De hecho, la OCDE afirma abiertamente que la transformación educativa requiere de una infraestructura para el aprendizaje en línea y así satisfacer las “necesidades del siglo XXI” (OCDE, 2020b, p. 9). Debido a que existe el obstáculo de un financiamiento público limitado y una infraestructura inadecuada, los gobiernos deberían crear un “clima favorable para la innovación” guiado por una “cultura empresarial en la educación” (p. 8) para satisfacer dichas necesidades. En el ámbito educativo, la “innovación” digital está liderada por grandes empresas, como Google, Microsoft, Apple, Amazon y Facebook, y esta industria *Ed Tech* contribuye a la creciente privatización de la educación pública (Weiner, 2020). Si bien los productos educativos pueden ser “gratuitos” para los profesores y los estudiantes, la “experiencia humana privada” (de nuestros datos) se convierte en la “materia prima gratuita” para dichas empresas privadas (Zuboff, 2019). Nuestros datos se usan

para comercializar y vender productos, moldeando así nuestros comportamientos futuros. En otras palabras, “lo que se enseña” se convierte en un producto de mercado mediante el cual la enseñanza y el aprendizaje se cuantifican para que luego se nos venda en contenidos del sistema educativo, a la par que el “cómo se enseña” se rige por el diseño de las plataformas tecnológicas. De acuerdo con Larry Kuehn (2019), esto se puede considerar una nueva forma de colonización, porque el “uso acrítico de las plataformas [digitales] produce una forma de privatización que no se examina y que pone la pedagogía en manos de quienes diseñan dichas plataformas.” (p. 8).

Como una extensión de la agenda política de la OCDE con respecto a la educación, la “herramienta” de la tecnología se está promocionando como un mecanismo para imponer las lógicas neoliberales de “lo que se enseña” y “cómo se enseña” en las escuelas de todo el mundo. Esto no es una desviación del trabajo anterior, como PISA y Educación 2030, sino que más bien es una instrumentalización de sus objetivos, una forma de empaquetarlos limpiamente para el consumo educativo y su venta a través de canales digitales en todo el mundo.

Una transformación para la educación pública

Aunque el sentido común de la “transformación” durante una crisis de salud pública mundial pareciera inevitable, es precisamente la coyuntura de la pandemia la que tiene el potencial de desbaratar los argumentos neoliberales.

La pandemia ha puesto de manifiesto el papel vital que desempeña un sector público fuerte en la sociedad. La COVID-19 ha ilustrado con crudeza la fragilidad del neoliberalismo; así como la incapacidad de nuestro actual sistema económico para satisfacer las necesidades de todos. Si bien pudiera ser demasiado optimista anunciar el fin del neoliberalismo, el tambaleo de su lógica es una oportunidad para pensar de manera diferente sobre lo que se necesita para que la sociedad florezca y prospere. En lugar de centrarse en el desarrollo de

ciertos tipos de ciudadanos globales (es decir, profesores y estudiantes emprendedores), ¿qué sucede cuando se da verdadero valor a la enseñanza y el aprendizaje que están arraigados en las comunidades locales? ¿Qué pasa cuando las “habilidades” se desvinculan del statu quo y se utilizan para cuestionar críticamente a las estructuras de poder y privilegio para desafiarlas? ¿Qué sucede cuando las relaciones significativas son el centro de la educación, en lugar de en los intereses comerciales?

El profesorado y el alumnado ya están contestando estas preguntas y problemas todos los días. En todo el mundo, el magisterio ha utilizado su criterio profesional para satisfacer no sólo las necesidades académicas de sus alumnos, sino también unas necesidades sociales y emocionales sin precedentes. Desvinculados de los edificios escolares físicos, los profesores y los alumnos han navegado por nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje. Nuestras comunidades escolares han tenido que trabajar juntas para crear conexiones y confianza frente a desafíos nunca antes vistos. Ninguna de estas experiencias puede empaquetarse limpiamente en una cajita de herramientas global, por muy culturalmente relevante que pretenda ser.

La imposibilidad de lo universal exige visiones alternativas para la educación pública. En lugar de responder a las preguntas sobre qué se enseña y cómo se enseña, ¿cómo podrían estas preguntas convertirse en espacios fructíferos para comprometerse con la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo podemos trabajar juntos para movilizar y apoyar los conocimientos locales y los lugares de aprendizaje? Es aquí donde lo global se convierte en una herramienta de resistencia: la construcción de la solidaridad para desafiar los nuevos espacios de gobernanza a nivel mundial y promover la transformación de sociedades más equitativas y justas.

Referencias bibliográficas

Bertling, J. P., Borgonovi, F., & Almonte, D. E. (2016). Habilidades psicosociales en las evaluaciones a gran escala: Tendencias, desafíos e implicaciones políticas.

En A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Habilidades psicosociales y sistemas escolares en el Siglo XXI*. Suiza: Springer International Publishing.

Brown, W. (2003). *El neoliberalismo y el fin de la democracia liberal*. Teoría y evento, 7(1).

doi:10.1353/tae.2003.0020

Ellsworth, E. (2005). *Lugares de aprendizaje: Medios, arquitectura y pedagogía*. Nueva York, NY:

Routledge.

Kuehn, L. (1999). *La globalización y el control del trabajo de los profesores: El papel de los indicadores de la OCDE*. Documento presentado en la American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

Kuehn, L. (2004). *Inclinándose entre la conspiración y la hegemonía: OECD, UNESCO, y la torre de PISA*. En M. Moll (Ed.), *Aprobar la prueba: Las promesas falsas de la evaluación estandarizada* (pp. 57-66). Ottawa, ON: Canadian Centre for Policy Alternatives.

OCDE. (2018a). *El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030*. Tomado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OCDE. (2018b). *Folleto - El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030*. Obtenido de París: <https://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>

OCDE. (2020a). *Aprender a distancia cuando las escuelas cierran: ¿Cómo están preparados los estudiantes y las escuelas? Reflexiones de PISA*. Tomado de <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/>

OCDE. (2020b). *Escolarización interrumpida, escolarización repensada: Cómo la pandemia de Covid-19 está cambiando la educación*. Obtenido de París: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

OCDE. (2021). *Tacleando al coronavirus (COVID-19)*. Obtenido de <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Pinar, W. (2015). *La experiencia educativa como algo vivido: Conocimiento, historia, alteridad: Los escritos seleccionados de William F. Pinar*. Nueva York, NY: Routledge.

Schonert-Reichl, K. (2017). *El aprendizaje social/emocional y los profesores. El futuro de los niños*, 27(1), 137-155.

Weiner, L. (2020). *Los sindicatos de profesores y la pandemia: Luchar por la vida y enfrentar el nuevo impulso bipartidista del neoliberalismo*. Nueva Política.

Zuboff, S. (2019) *La alta tecnología te vigila*. Entrevista de J. Laidler. *The Harvard Gazette*, Cambridge, MA.