

# Educación y pandemia: organismos internacionales y organizaciones empresariales delineando la “nueva normalidad”

**Marcela Alejandra Pronko**

Recibido Julio 2022

Aceptado Agosto 2022

---

## Resumen

La pandemia de Covid 19 impactó de manera sustancial en la educación pública de los países de la periferia del capitalismo. La emergencia sanitaria produjo la interrupción del cotidiano escolar presencial y la migración hacia formatos remotos de interacción pedagógica. El efecto de ese proceso sobre los aprendizajes escolares fue el resultado más evidente y abordado. En Brasil, casi inmediatamente, organizaciones de la sociedad civil que representan intereses empresariales se articularon para producir diagnósticos y orientaciones para la educación en la post-pandemia, con fuerte respaldo y alineamiento con los organismos internacionales. Procesos de privatización abierta y encubierta de la formación, redimensionamiento del proceso de trabajo en el cotidiano escolar, profundización de la precarización del trabajo docente, incorporación masiva de tecnología educacional, estandarización y aligeramiento de los contenidos, entre otros, forman parte de ese horizonte y son tributarios de las reformas empresariales de la educación. La reconversión de la educación pública hacia formatos de formación cada vez más regulados por el mercado constituye el eje de las sucesivas propuestas elaboradas por organismos internacionales y organizaciones empresariales a lo largo de los últimos dos años y medio que, plasmados en numerosos documentos, son objeto de reflexión en este trabajo.

**Palabras Clave:** Educación pública – Organismos internacionales – Organizaciones empresariales – Brasil – Pandemia.

**Education and pandemic: international organizations and business organizations outlining the “new normal”**

### **Abstract**

The Covid 19 pandemic had a substantial impact on public education in the countries on the periphery of capitalism. The health emergency caused the interruption of face-to-face school daily life and the migration to remote formats of pedagogical interaction. The effect of this process on school learning was the most evident and addressed result. In Brazil, almost immediately, civil society organizations representing business interests came together to produce diagnoses and guidelines for post-pandemic education, with strong support and alignment with international organizations. Processes of open and covert privatization of training, resizing of the work process in daily school life, deepening of the precariousness of teaching work, massive incorporation of educational technology, standardization and lightening of content, among others, are part of that horizon and they are tributaries of business reforms in education. The reconversion of public education towards training formats that are increasingly regulated by the market constitutes the axis of the successive proposals prepared by international organizations and business organizations over the last two and a half years that, embodied in numerous documents, are the subject of reflection in this work.

**Key Words:** Public education – International organizations – Business organizations – Brazil – Pandemic.

### **Introducción**

La pandemia de Covid 19 impactó de manera sustancial en la educación pública de los países de la periferia del capitalismo. La emergencia sanitaria declarada

en la mayor parte del globo produjo, inmediatamente, la interrupción del cotidiano escolar presencial y la migración, más o menos efectiva y real, hacia formatos remotos de interacción pedagógica. El efecto de ese proceso sobre los aprendizajes escolares fue, tal vez, el resultado más evidente y abordado en los medios de comunicación y en los foros específicos. Casi inmediatamente, organizaciones de la “sociedad civil” que representan intereses empresariales, de acuerdo con cada realidad nacional particular, se articularon para producir diagnósticos y orientaciones para la educación en la post-pandemia, con fuerte respaldo y alineamiento con los organismos internacionales, particularmente, el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE. Las propuestas de estas organizaciones tornaron evidentes otros procesos ya en curso que, con la excusa de la pandemia, sufrieron importante aceleración delimitando un horizonte de educación post-pandémica reconfigurado. Procesos de privatización abierta y encubierta de la formación, redimensionamiento del proceso de trabajo en el cotidiano escolar, profundización de la precarización del trabajo docente, incorporación masiva de tecnología educacional, estandarización y aligeramiento de los contenidos, entre otros, forman parte de ese horizonte y son tributarios de las reformas empresariales de la educación (FREITAS, 2018) con impacto directo en los contenidos y formatos de los procesos educativos y, particularmente, en el trabajo docente. La reconversión de la educación pública hacia formatos cada vez más regulados por el mercado, en sus diferentes dimensiones, constituye el eje de las sucesivas propuestas elaboradas por esos organismos internacionales a lo largo de los últimos dos años y medio que, plasmados en numerosos documentos, son objeto de reflexión en este trabajo.

Desde una perspectiva crítica, partimos de la comprensión que la actuación de esos organismos precisa ser considerada en su historicidad, como parte de una totalidad de relaciones que replantea, en el análisis de sus propuestas para la educación post-pandémica en los llamados países en desarrollo, su lugar en la estructura y en la dinámica del capitalismo contemporáneo. En ese sentido, analizamos no sólo algunas de las orientaciones de política construidas en ese período por el Banco Mundial y la Unesco, sino también la forma como ese proyecto se expresa en Brasil a través, principalmente, de las propuestas de la organización, de base empresarial, Movimento Todos pela Educação - TPE<sup>1</sup>.

---

1 TPE – Todos por la Educación (en traducción al castellano) es una organización conformada por empresarios de diferentes ramos de la economía con la finalidad de incidir, de manera directa, sobre las políticas educacionales brasileñas. Fundada en 2006, se presenta como organización de la sociedad civil

## **Escuela pública y pandemia: entre la emergencia sanitaria y la legitimación de los formatos híbridos**

Cuando la Organización Mundial de la Salud declaró, el 11 de marzo de 2020, que el brote de Covid-19 alcanzaba el status de pandemia, luego de haber sido considerado desde fines de enero del mismo año como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (el nivel más alto de alerta de la organización), no era posible imaginar el impacto que este evento tendría sobre la educación mundial. Sin embargo, una lectura retrospectiva nos permite reconocer que, más allá del inédito cierre temporario global de instituciones educativas, no hubo grandes novedades, a no ser la aceleración de procesos, tendencias y recomendaciones que ya existían y, en muchos casos, estaban en curso.

A inicios de abril de 2020, por primera vez desde la universalización de la educación escolarizada, las instituciones educativas de prácticamente todo el globo fueron paralizadas al mismo tiempo. Según datos de la UNESCO<sup>2</sup>, para entonces 1.600 millones de estudiantes se vieron directamente afectados, lo que corresponde a 91% del total, en 194 países alrededor del mundo. La suspensión de las actividades presenciales en las instituciones educativas fue producto de una decisión sanitaria y no pedagógica, ni de política educacional. El principio que ordenó el cierre fue el de preservación de la vida. Al fin y al cabo, si el contagio se realizaba por proximidad o contacto y el aislamiento/distanciamiento social era, en ese momento inicial, la principal medida preventiva, la escuela era un espacio de encuentro o de aglomeración que precisaba ser momentáneamente desactivado. Si tomamos en consideración el caso brasileño, datos del Anuario Brasileño de Educación Básica de 2019, elaborado por TPE (2019a), apuntan que la educación primaria y secundaria movilizaban el año anterior casi un cuarto de la población nacional (24,6%), siendo 48,5 millones de estudiantes y poco más de dos millones de profesores, sin contar a las respectivas familias o a otros trabajadores directamente vinculados a la vida escolar.

---

sin fines lucrativos, de carácter “independiente, plural y suprapartidario”.

<sup>2</sup> Página interactiva creada por la UNESCO (2020) para acompañar el impacto de la Covid-19 sobre los sistemas educativos a nivel mundial. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

La temprana comprensión de que la emergencia sanitaria podría extenderse por un período indeterminado produjo reacciones contrastantes. Por un lado, muchos gobiernos nacionales y subnacionales reaccionaron lentamente en el plano educativo, apostando inicialmente al retorno más o menos inminente de una normalidad pedagógica y luego, a una conversión directa de las prácticas de educación presencial hacia un formato remoto altamente improvisado. Por otro lado, organismos internacionales, organizaciones de base empresarial y grandes empresas globales de tecnología se articularon en torno de una iniciativa llamada Coalición Mundial para la Educación, lanzada el mismo mes de la declaración de la pandemia.

Datos disponibles en un informe publicado por UNICEF (2022) señalan que, desde el inicio de la pandemia, 1 de cada 10 países tuvieron sus escuelas permanentemente cerradas por 40 semanas o más, siendo que en febrero de 2022, pasados dos años del inicio de la emergencia sanitaria, aunque la mayoría de los países había conseguido la reapertura completa de sus escuelas, 42 países aún vivían cierres parciales y 6 permanecían con sus instituciones permanentemente cerradas. Ello implicaría la pérdida de, por lo menos, un año lectivo completo y el riesgo concreto de altas tasas de deserción escolar, además de importantes perjuicios en términos de aprendizajes necesarios para la inserción productiva de los futuros trabajadores (UNICEF, 2022). La medición de estos impactos, a través de diversas metodologías y abordajes desplegados por varias organizaciones intergubernamentales y privadas, ponen en evidencia el resultado más inmediato de lo que la pandemia contribuyó a consolidar: la existencia de profundas desigualdades educacionales, expresión siempre particular de las desigualdades sociales, y una creciente subordinación de la organización de los sistemas educacionales a los requerimientos del capital, con implicaciones directas en la forma y en el contenido del trabajo escolar.

El temprano impulso hacia la virtualización del vínculo pedagógico como una forma de intentar evitar esos resultados fue vehementemente apoyada por la Coalición Mundial para la Educación. Lanzada en marzo de 2020, la Coalición es, según la UNESCO, “una plataforma de colaboración e intercambio para proteger el derecho a la educación durante esta interrupción sin precedentes y más allá”<sup>3</sup>. Actualmente reúne a más de 175 miembros “de la familia de la ONU,

---

3 UNESCO, Coalición Mundial para la Educación, Disponible en:

la sociedad civil, la academia y el sector privado” para garantizar la continuidad educativa o, en el formato elegido por el organismo: #LaEducaciónContinúa. Los llamados “miembros de la familia ONU” comprenden, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Mundial de Alimentos (PMA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros. Las organizaciones de la sociedad civil participantes incluyen Oxfam, Khan Academy<sup>4</sup>, Teach for All<sup>5</sup>, Global Partnership for Education - GPE<sup>6</sup>, International Education Funders Group - IIEFG<sup>7</sup>, Global Business Coalition for Education<sup>8</sup>, World Skills International<sup>9</sup>, Code.org, entre otras. Ya el sector privado fue representado, principalmente, por empresas de tecnología de comunicación e información como Moodle, Huawei, Siemens, Telefónica, Facebook, Ericson, Vodafone, IBM, Google, Microsoft, Uber, Zoom, Coursera, Acer, Salesforce, Verizon, entre otras.

---

<https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition#:~:text=La%20Coalici%C3%B3n%20Mundial%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20es%20una%20alianza%20de,educaci%C3%B3n%20para%20todos%20los%20alumnos>. Consultado el 15 de septiembre de 2022.

4 Organización sin fines de lucro que desarrolló y funciona como plataforma digital de auto-aprendizaje y apoyo al aprendizaje escolar. Es financiada por donaciones que colaboran con su actuación en los diversos países. Entre los principales apoyadores está la Fundación Bill y Melinda Gates y la Fundación Lemann. Para mayores informaciones consultar <https://pt.khanacademy.org/>

5 *Teach for All* es una red global de organizaciones locales que se definen como independientes, con actuación en 60 países de los 6 continentes. La propuesta articuladora es desarrollar un liderazgo colectivo para mejorar la educación, ampliando las oportunidades de aprendizaje para los niños. En América Latina, la red tiene presencia en casi todos los países, entre los que destacamos Argentina (Enseñá por Argentina) y Brasil (Ensina Brasil). Para mayores informaciones consultar <https://teachforall.org/>

6 El GPE es el más grande fondo global destinado a financiar proyectos educativos en países de bajos ingresos. Se configura como una red que articula los gobiernos de esos países con donantes, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones multilaterales, sector privado, fundaciones privadas y organizaciones representativas de los profesores (como la Internacional de la Educación, por ejemplo). Para mayores informaciones consultar <https://www.globalpartnership.org/>

7 El IIEFG es una red de “aprendizaje y colaboración” de fundaciones, donantes particulares y fondos específicos dedicada a fomentar acciones y políticas para la educación básica de los países del Sur Global, de medianos y bajos ingresos. Reúne en torno de 100 organizaciones entre las que destacamos la Fundación Lemann (Brasil) y ProFuturo, iniciativa de la Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa” de España. Para mayores informaciones consultar: <https://www.iefg.org/>

8 Articulación de empresas de base tecnológica para el desarrollo de soluciones educativas innovadoras que promuevan la inclusión, el alivio humanitario y el desarrollo de habilidades de los jóvenes. Para mayores informaciones consultar: <https://gbc-education.org/initiatives/>

9 Movimiento de base empresarial con foco en el desarrollo de capacidades y habilidades para el crecimiento económico y personal, actuante desde la década de 1950. Para mayores informaciones consultar: <https://worldskills.org/>

Aunque la Coalición Mundial para la Educación incluya entre sus propósitos la movilización de recursos y la coordinación de esfuerzos entre los diversos participantes de la iniciativa, el eje inicial de actuación estuvo centrado en la oferta de educación a distancia “utilizando abordajes de alta o baja tecnología” (UNESCO, 2020a), diseminando así una forma única de comprender la continuidad del trabajo escolar en todo el mundo.

En abril de 2020, las principales orientaciones de políticas de los organismos internacionales se plasmaron en uno de los primeros documentos de los muchos producidos a lo largo de los dos años más críticos de la pandemia. El “Marco para la reapertura de las escuelas”, elaborado conjuntamente por UNESCO, Unicef, Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos de Naciones Unidas, enfatizaba los efectos adversos del cierre de las escuelas para la seguridad, el bienestar y el aprendizaje de los niños, destacando que la interrupción de los servicios educativos también tendrá consecuencias graves y a largo plazo para las economías y las sociedades, como el aumento de la desigualdad, el empeoramiento de los resultados sanitarios y la reducción de la cohesión social (UNESCO, 2020b: 1). El objetivo del documento era, por lo tanto, ofrecer parámetros de evaluación para la reapertura de las escuelas tomando en consideración la situación sanitaria, pero también poner el foco en los aprendizajes que deberían preservarse a cualquier costo.

En ese proceso, los profesores se tornaron una pieza clave, pues ellos eran quienes deberían recibir “apoyo y capacitación en el aprendizaje a distancia y [ ] para apoyar a sus estudiantes mientras las escuelas están cerradas” (idem: 4), capacitación para que aborden ambos aprendizajes, de recuperación y de salud mental, de los estudiantes y [sus] necesidades psicosociales (MHPSS) durante la reapertura y “desarrollo profesional en línea, la capacitación o el uso de tutores para contribuir a que los esfuerzos de desarrollo de capacidades se amplíen con mayor rapidez” (idem: 5), cuando las escuelas hubieran vuelto a un cierto funcionamiento. Aunque el documento reconoce la necesidad de, a lo largo del proceso, “revisar las políticas de personal y asistencia con los sindicatos de maestros para incluir las ausencias relacionadas con la salud y apoyar la enseñanza a distancia o en modalidad mixta” (idem: 4), así como “asegurar el pago continuo y oportuno de los salarios a los maestros, prestando atención a los que tienen contratos precarios, para mitigar el desgaste de los docentes y

promover su bienestar” (idem: 5), queda claro que los profesores son llamados a ejecutar políticas que no son definidas con ellos, sino para ellos.

En el mismo sentido apunta el documento elaborado y publicado por el Grupo Banco Mundial (2020) el mes siguiente, bajo el título “Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública”. En este documento, el Banco entiende a la pandemia como una doble amenaza para la educación: por un lado, el cierre de las escuelas acarrea la pérdida de aprendizajes, el aumento de la deserción escolar y de las inequidades, más allá del impacto sobre la nutrición, la salud mental y la seguridad de niños y jóvenes; por otro lado, la recesión económica provocada por la crisis impacta tanto en la oferta, menor inversión pública y cierre de instituciones privadas, como en la demanda educativa. La conjunción de ambos elementos produce impactos de largo plazo sobre el capital humano, niveles más bajos de productividad y de ingresos, contribuyendo al aumento del malestar social. Según el documento:

*“El malestar social entre los jóvenes también podría aumentar: en muchos países de ingreso bajo y de ingreso mediano, la combinación de una masa de población joven con perspectivas de pobreza puede ser explosiva. Estos efectos adversos pueden mantenerse durante mucho tiempo, ya que el menor capital humano en la actual cohorte de estudiantes (concentrada entre los más desfavorecidos) perpetúa el ciclo vicioso de pobreza e inequidad” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2020: 7).*

A pesar de la dimensión del problema, la solución planteada se presenta como bastante simple. El Banco sugiere transformar la crisis en oportunidad: ya que los sistemas educacionales antes de la pandemia ya presentaban varias deficiencias relacionadas con el aprendizaje, es necesario aprovechar el momento para reconstruirse mejor. Concretamente, esto significa enfrentar la pandemia, protegiendo la salud y la seguridad de niños y jóvenes sin descuidar sus aprendizajes a través de la implantación de programas educativos de emergencia a distancia<sup>10</sup>, gerenciar la continuidad y, después de la pandemia,

---

10 En el documento parece que, a pesar de la emergencia sanitaria, existe urgencia en retornar al trabajo

mejorar y acelerar los aprendizajes. En palabras del documento, eso significa crear sistemas educativos más inclusivos, eficientes y resilientes.

En todas las fases pero, sobre todo, a partir del relajamiento del distanciamiento social, la prioridad de las políticas debería ser la recuperación de aprendizajes, incluyendo “desde la mejora en las evaluaciones en el aula hasta métodos pedagógicos y planes de estudio más focalizados (para que se pueda enseñar de acuerdo con el nivel de conocimiento que tenga cada estudiante luego del cierre) y el uso combinado de enseñanza y tecnología” (idem: 8). Para ello, será necesario desarrollar orientaciones y materiales claros, además de “capacitación específica y práctica para directivos y docentes” (idem). Todo acompañado de la disposición de más recursos para la educación o, mínimamente, de la protección de los presupuestos existentes.

Después de la pandemia es hora de incorporar de manera más permanente algunas de las medidas de emergencia que la crisis sanitaria provocó pero que ya estaban presentes como orientaciones de política en los documentos del organismo multilateral. De esa forma, transformar la crisis en oportunidad significa (re) construir sistemas educacionales más sólidos y equitativos, poniendo el énfasis en los aprendizajes, con uso eficaz de la tecnología, basados en la redefinición del alcance del trabajo docente. En palabras del documento:

*Las innovaciones que se produzcan en los períodos en los que se enfrenta la situación y se gestiona la continuidad habrán demostrado lo que puede hacerse cuando los países utilizan los enfoques más eficaces y equitativos para reducir las diferencias en el aprendizaje para todos los niños. Es fundamental aprender de estos resultados positivos e integrarlos en los procesos ordinarios, incluso a través*

---

en las escuelas: “Las presiones fiscales conllevarán la caída en inversiones educativas, lo que reducirá los recursos disponibles para los docentes. Además, la calidad educativa sufrirá (sea mientras se brinde educación en línea o cuando se reinicien las clases), ya que la crisis de salud afectará a algunos docentes de manera directa y otros sufrirán presiones económicas debido a recortes salariales o demoras en los pagos. La falta de evaluaciones a los estudiantes durante los cierres implica que los docentes estarán a ciegas con respecto al aprendizaje al mismo tiempo que tratan de apoyar a sus alumnos a distancia. Por último, la oferta escolar puede contraerse a medida que la falta de ingresos obligue a las escuelas privadas a cerrar” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2020:6).

*de un uso más eficaz de la tecnología en sistemas de aprendizaje remoto, sistemas de alerta temprana para evitar la deserción escolar; pedagogía y planes de estudio para enseñar en el nivel correcto y generar habilidades básicas, y mayor apoyo para padres, docentes y estudiantes (incluido apoyo socioemocional) (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2020: 8).*

### **Educación pública y pandemia en Brasil: contradicciones gubernamentales y actuación empresarial**

En Brasil, transformar la crisis en oportunidad parece haber sido también la tónica de la traducción/adaptación nacional de las orientaciones educacionales comentadas anteriormente. Luego de algunas semanas iniciales de perplejidad y desconcierto, con la implementación de las primeras medidas de distanciamiento social y cierre de las instituciones educativas, se tornó evidente que la situación podría prolongarse sucesivamente, exigiendo una actuación más robusta de los órganos gubernamentales. Amparados en el Decreto Legislativo N° 6/2020 que reconocía el estado de calamidad pública para todo el país, los estados, municipios y el Distrito Federal, responsables directos por la enseñanza básica, equivalente a la enseñanza primaria y secundaria, regularon la paralización de las actividades escolares, a pesar de la postura abiertamente negacionista del gobierno federal. A principios de abril, una Medida Provisoria, posteriormente transformada en Ley, dispuso el cumplimiento del mínimo de días lectivos correspondientes al año 2020 para esos niveles de enseñanza, una vez cumplida la carga horaria mínima anual establecida por Ley, autorizando el desarrollo de actividades pedagógicas no presenciales por medio de la utilización de tecnologías de información y comunicación. Esta orientación, en sintonía con las recomendaciones de los organismos internacionales, representaba desafíos bastante concretos.

La enseñanza remota emergencial, ensayada con mayor o menor grado de adhesión por las redes municipales y estatales de enseñanza, además de la precariedad de la propia propuesta y de la perspectiva de negocio que terminó asumiendo en muchos casos, se instaló sin tomar en consideración el carácter precario de las condiciones de existencia de grandes sectores de la población en el país.

Según datos relevados por una investigación realizada por iniciativa de la Unión de Dirigentes Municipales de Educación (Undime) y del Consejo de Secretarios de Educación (CONSED), con apoyo de algunas fundaciones privadas de corte empresarial, en mayo de 2020, se constató que el “83% de los alumnos de las redes públicas de Brasil vive en familias vulnerables (que reciben hasta 1 salario mínimo per cápita)” (UNDIME, 2020: 8, traducción propia) y que “79% de los alumnos de las redes públicas de Brasil tienen acceso a internet, pero 46% acceden solamente por el celular” pues dos tercios del total no tienen computadora (idem: 9)<sup>11</sup>. Por otro lado, aunque el “60% de las redes municipales brasileñas determinaron la suspensión de clases con actividades remotas”(idem: 12), la investigación muestra que “la mayor parte de las redes que aún no tienen planes de enseñanza remota atiende alumnos más carenciados” (idem: 26), correspondiendo en 90% de los casos a municipios pequeños.

Si en el interior la pobreza se expresa, parcialmente, en falta de conectividad y de recursos públicos para hacer frente a la emergencia sanitaria, en las grandes metrópolis, problemas de vivienda agudizan la situación de aquellos que son los principales destinatarios de estas políticas. Un estudio elaborado en abril de 2020 por el Colemarx, indica que:

*“A despeito do direito à moradia estar entre os direitos fundamentais (Art. 6, Constituição Federal), o déficit de moradias ultrapassa 7,7 milhões, compreendendo que mais de 3,3 milhões estão com extrema dificuldade de pagar o aluguel (91% do déficit está situado em famílias com renda de até 3 salários mínimos), situação que se agrava*

11 Datos relevados por el Colectivo de Estudos em Marxismo e Educação - Colemarx (2020: 16) complementan esas informaciones: “20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental”. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas. A maior parte do acesso à internet é realizada por meio de celulares, o que não assegura conectividade compatível com as plataformas de EaD. De fato, conforme o Comitê Gestor da Internet, 2018, o celular é o único meio de acesso à Internet para 85% das chamadas classes D/E e para 61% da classe C. Mais da metade do acesso é por meio da modalidade “pré-pago”. E os pós-pagos, em geral, contratam reduzida capacidade de tráfego de dados”.

*no atual contexto de pandemia. Outros 3,2 milhões de habitações são divididas por famílias distintas que ocupam o mesmo teto, 950 mil habitações estão em estado de completa precariedade e outras 320 mil estão em situação de extremo adensamento” (COLEMARX, 2020: 15).*

Por su parte, los trabajadores de la educación, también fueron fuertemente afectados por las precarias relaciones laborales a las que buena parte del magisterio se encontraba sometido y que se agudizaron con la pandemia. Datos relevados por el Colemarx indican que, ya en 2017, aproximadamente 42% de los profesores de la Educación Básica pública no tenían estabilidad en el empleo, entre los cuales 14% eran voluntarios y 27% tenían contrato temporario. Si consideramos la carga horaria de trabajo, 65% de los profesores trabajaban 40 horas semanales o más; 43% lo hacían en dos o más escuelas y 34% no tenían garantizado un tercio de su carga horaria para la planificación de la actividad escolar, como establece la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (COLEMARX, 2020).

La pandemia ofreció la excusa perfecta para la agudización de este escenario. Trabajadores de la educación con contratos temporarios o eventuales fueron suspendidos o despedidos, en nombre del equilibrio fiscal de las cuentas públicas, en varios municipios de los estados de Río de Janeiro, Bahía y Mato Grosso, así como en las ciudades de São Paulo, Porto Alegre y Goiânia, entre otras. Este movimiento también se verificó en las escuelas privadas, donde la falta de pago de las cuotas por parte de las familias se tradujo en desempleo para, por lo menos, una parte de los profesores (COLEMARX, 2020; SILVA, 2020). Cabe destacar que fueron precisamente las asociaciones de escuelas privadas, las primeras en presionar por la vuelta a clases mientras los sindicatos docentes insistían en la necesidad de preservación de la vida.

En ese sentido, Silva señala que:

*todo esse processo de implementação do ensino remoto, desde o início, ocorreu sob o verniz da indiferença à questão da preservação da*

*vida, pois foi secundarizada a necessidade de resolver os problemas mais urgentes como a desigualdade de acesso à internet, o acesso aos equipamentos e meios tecnológicos, e foram ignoradas as condições de saúde e habitação que afligem tanto os alunos quanto os professores em tempos de pandemia. Assim, a mediação pedagógica pelas tecnologias, simplesmente ignorou as condições de produção docente e a possibilidade de realização qualitativa da relação ensino-aprendizagem (Silva, 2020: 12).*

Para aquellos que continuaron en sus puestos como trabajadores de la educación, la utilización de tecnologías digitales como instrumento fundamental de mediación pedagógica tuvo, por lo menos, dos consecuencias inmediatas e interrelacionadas: la dificultad de lidiar con tecnologías con las que no tenían ninguna intimidad y el aumento del tiempo y la carga de trabajo para el desarrollo de sus actividades cotidianas que, a su vez, fueron resignificadas.

*Vimos que o contexto de pandemia encontrou eco nas mudanças no mundo laboral, as quais fragilizaram ainda mais as relações trabalhistas para os profissionais da educação. A uberização do trabalho docente que já se mostrava como uma forte tendência de crescimento, utilizando-se do trabalho intermitente de seus professores de acordo a necessidade do poder público, se agravou devido ao processo forçado de youtuberização advindo do trabalho remoto. Se a uberização rompe com a noção de serviço público e o destrói junto com o magistério público, durante a pandemia a youtuberização atinge o profissional da educação e remodela a sua relação com a escola num processo que vem para aumentar a alienação e a expropriação do trabalho docente (SILVA: 2020: 17).*

La enseñanza remota, con la utilización de plataformas específicas y formatos ya definidos, como programas y clases televisivas, fue la solución encontrada por los sistemas municipales y estatales de educación en buena parte del país. Servicios como los ofrecidos por la Khan Academy fueron utilizados por las redes de educación pública de los estados de Ceará y Mato Grosso

do Sul, mientras otros 20 estados brasileños utilizaron, desde un régimen de colaboración, la Plataforma Rede Escola Digital, financiada por la Fundación Lemann<sup>12</sup> (COLEMARX, 2020: 9). Aunque el uso de recursos digitales para la enseñanza estaba más diseminado en la red privada que en la pública antes de la pandemia, la cesión gratuita de servicios por períodos de prueba, ya había permitido la inserción escolar de productos de empresas tecnológicas de variado porte. Durante la pandemia, este proceso se aceleró a través de contratos de donación entre las secretarías estaduais y municipales de educación y empresas que pasaron a desarrollar plataformas y recursos didácticos para las escuelas públicas (GALZERANO, 2020).

Mientras varios formatos y herramientas tecnológicas eran desarrollados y testeados en tiempos de enseñanza remota, la reapertura de las escuelas se definía como horizonte inmediato para los negacionistas y mediano para las organizaciones de base empresarial que se preparaban para transformar la crisis en oportunidad. Ya en mayo de 2020, el Movimiento Todos Pela Educação (TPE) lanzó un documento que recuperaba, de manera bastante completa, aunque adaptada a las especificidades nacionales, los principales elementos de las orientaciones de políticas desarrolladas por los organismos internacionales. Bajo el título: “El retorno a las clases presenciales en el contexto de la pandemia de Covid-19: Contribuciones de Todos por la Educación para cualificar el debate público y apoyar a los gestores frente al futuro proceso de reapertura de las escuelas”<sup>13</sup>, el documento contenía tres mensajes principales:

1. Las escuelas enfrentarán desafíos que precisarán del apoyo de otras áreas como Salud y Asistencia Social para contemplar el impacto físico, emocional y cognitivo entre estudiantes y profesionales de la educación,

---

12 La actuación de la Fundación Lemann durante la pandemia fue intensa en el sentido de difundir herramientas de trabajo remoto para las escuelas. Según Galzerano (2020:129): “Os dizeres de Jorge Paulo Lemann de que a crise traz oportunidades é representada pelas iniciativas da Fundação durante a pandemia. Junto a outras organizações privadas, como Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho e Instituto Unibanco, tem colaborado com o trabalho do MEC, do Consed e da Undime para propor ferramentas que fortaleçam o ensino remoto. Com parcerias ou de forma individualizada, criou diversas plataformas, além de intensificar o uso daquelas que já existiam. Destacamos Aprendendo Sempre, Aprendizap, YoutubeEdu, Simplifica, Vamos Aprender e Plataforma de Apoio à Aprendizagem.”

13 “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19: Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas” (TPE, 2020).

que se reflejarán en el aumento probable de las tasas de abandono y evasión escolar.

2. El retorno exigirá un plan de acción en diversos frentes, demandando intensa articulación y contextualización local. Para garantizar los aprendizajes se recomienda la aplicación de evaluaciones diagnósticas y la definición de procesos individualizados de recuperación.
3. “Las respuestas al momento actual pueden dar impulso a cambios positivos y duraderos en los sistemas educacionales”: el TPE identifica “cuatro posibles legados en función de la pandemia de Covid-19 que, si son bien aprovechados, pueden representar avances sustantivos para las políticas educacionales de Brasil a medio y largo plazo” (TPE, 2020: 21). Son ellos: la atención intersectorial como esfuerzo perenne, la institucionalización de las políticas de recuperación de aprendizajes, el fortalecimiento de la relación familia-escuela y la incorporación de la tecnología como aliada continua.

El papel de los docentes aparece destacado en la Nota Técnica del TPE por ser central y múltiple. Central porque el docente es el ejecutor principal del conjunto de recomendaciones y políticas definidas en el espacio extraescolar. Aunque los llamados ‘gestores’ también cumplen un importante papel en la viabilización de esas orientaciones, son los profesores que ponen ‘cuerpo y alma’ en el cumplimiento de las funciones escolares modificadas por la pandemia, multiplicando las demandas y capacidades exigidas a ellos. Señala el documento:

*“Neste sentido, o papel dos professores e dos gestores escolares será essencial para o sucesso de tais ações, necessitando que estejam em boas condições pessoais e profissionais para exercê-las. Em primeiro lugar, ressalta-se a importância de contarem com significativo suporte psicológico durante e após a crise, uma vez que, além de serem diretamente impactados, precisarão atuar na minimização dos efeitos sentidos pelos alunos. Ainda, uma sólida capacitação será de extrema importância, com formação e orientações claras para que possam*

*agir, com o devido apoio de profissionais de outras áreas. Exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos: como apoiar no diagnóstico do estado emocional de cada aluno; reforçar as competências dos estudantes de enfrentamento a situações adversas; e, até mesmo, reforçar os protocolos e orientações de saúde” (TPE, 2020: 9).  
(...) a condição central para o sucesso de tais iniciativas (programas de recuperação baseados em avaliações diagnósticas) está no apoio e na formação dos professores, para que sejam capazes de interpretar os resultados das avaliações e propor soluções pedagógicas efetivas aos alunos, ancoradas em programas estruturados e construídos de forma participativa. Não por acaso, o papel dos docentes na resposta à crise, como é recorrentemente destacado nesta Nota, vem sendo amplamente reforçado a nível mundial (TPE, 2020: 17, destacado nuestro).*

La actividad de gestores y, principalmente, de docentes se vuelve fundamental para la construcción de la nueva normalidad que transforma la crisis en oportunidad, busca consolidar las orientaciones de política que ya estaban en curso y que señalan la intensificación del carácter desigual de la educación brasileña.

Desde el punto de vista de las políticas educacionales, las medidas para enfrentar los impactos de la pandemia, sintetizadas en los documentos analizados, actualizan buena parte de las propuestas presentes en las décadas anteriores. La mercantilización de la educación ha avanzado de manera importante en Brasil desde 1990 en adelante, a través de formas de privatización directa e indirecta de la educación pública. El estímulo a la formación de mercados educativos de la llamada formación profesional con financiamiento público, desde la implantación del Plan Nacional de Cualificación del Trabajador – Planfor y del Decreto 2.208/97, fue el punto de partida para la difusión de nuevos contratos de gestión en el ámbito educacional, basados en la redefinición de lo público como público no estatal. Esta inflexión típicamente neoliberal consolidó el traspaso de parte del fondo público hacia empresas y organizaciones sociales y educacionales que, en nombre de un carácter filantrópico o de un supuesto interés social, pasaron a administrar y a definir, desde una lógica empresarial, las instituciones y redes de educación.

En la educación superior, la mercantilización se expresó, en las últimas dos décadas, en el crecimiento exponencial de los aranceles en instituciones privadas de carácter empresarial con financiamiento público creciente, a través de programas gubernamentales como el Fies (Fondo de Financiamiento al Estudiante de la Educación Superior) y el PROUNI (Programa Universidad para Todos), permitiendo el surgimiento de grandes conglomerados educacionales. En la Educación Básica, la implantación de sistemas de gestión y sistemas de enseñanza propios de la red privada de educación, por la venta de servicios y asesorías a los municipios y estados que administran, respectivamente, las redes municipales y estatales, ha sido la forma más visible de privatización encubierta o indirecta de la educación pública.

Para ello han contribuido particularmente los amplios procesos de reforma curricular, incentivados en los últimos años, capaces de formalizar, normatizar y en muchos casos pasteurizar los contenidos escolares, transmutados en competencias que se despegan progresivamente de la vida social y colectiva para tornarse atributos individuales que caracterizan el futuro trabajador. En ese sentido, la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) es el principal ejemplo. La normalización de contenidos favorece la proliferación de los llamados sistemas de enseñanza, paquetes educacionales producidos por empresas especializadas que incluyen desde la planificación de las clases y de las actividades escolares hasta la evaluación de los resultados, pasando por la producción de material didáctico y la capacitación de los profesores. La educación como producto terminado, “enlatado”, es fuertemente propicia a la virtualización forzada desarrollada en el escenario educativo de la pandemia, dando nuevo ropaje a procesos que ya estaban en curso en la realidad brasileña.

La Educación a Distancia (EaD), ya presente en el cotidiano escolar de diversas maneras, se vuelve cada vez más, con la generalización de las formas remotas de enseñanza durante la pandemia, una efectiva subordinación de los trabajadores de la educación a los artefactos tecnológicos, al mismo tiempo que el carácter predominantemente empresarial de esas tecnologías se expresa en la educación pública tanto como captura de recursos públicos cuanto como diseminación de una forma específica de ser y estar en el mundo.

La EaD ya estaba instalada en la educación brasileña, irradiándose desde la educación superior hacia los otros niveles y modalidades de enseñanza, de manera concomitante con la expansión de la educación privada en el país. Ejemplo de ello es la contundente presencia de este formato en la formación de profesores. Datos relevados por una investigación realizada por el TPE señalan que la formación inicial de profesores en Brasil viene aumentando al ritmo de la expansión de la red privada en la modalidad a Distancia. De esta forma, el TPE llama la atención sobre los siguientes datos:

- O total de ingressantes em cursos voltados à docência aumentou 44% de 2010 a 2017. Observando apenas os ingressantes na rede privada, modalidade EaD, o crescimento foi de 162%.
- A EaD na rede privada já corresponde a 53% dos ingressantes nas graduações voltadas à docência. Este percentual era de 29% em 2010.
- Considerando a rede privada e a rede pública juntas, percebe-se que 61% dos ingressantes em cursos de Ensino Superior voltados à docência já são em modalidade EaD (frente a 34% em 2010). Para os demais cursos no Brasil, essa parcela é de 27%. (TPE, 2019b: 3).

Esto quiere decir que, de manera creciente, los profesores que llegan a las escuelas públicas fueron formados en cursos a distancia lo que, más allá de la precariedad de la formación<sup>14</sup>, se expresa en la comprensión de la actividad docente no como construcción colectiva del conocimiento, sino como entrega puntual, traspaso de contenidos, o mejor dicho, de competencias. Así, en la perspectiva hegemónica, la declarada centralidad del trabajo docente contrasta profundamente con el énfasis en el aprendizaje que excluye progresivamente su par: la enseñanza, al punto de relativizar la importancia de la institución escolar (PRONKO, 2019). Los paquetes educativos aparecen, de esta forma, como expropiación del conocimiento de los trabajadores de la educación, formalizados en sistemas y tecnologías listas que imponen al trabajo docente ritmo, formas de control y tareas ajenas a su arbitrio, aumentando la fiscalización externa en detrimento de su autonomía (COLEMARX, 2020). Procesos de intensificación del trabajo docente, sea como virtualización forzada (GRANDE, 2020) o como

---

14 Precariedad reconocida por el propio TPE en el estudio citado, desarrollado con el objetivo de generar un alerta sobre la necesidad de una nueva regulación sobre la formación inicial del profesorado en el país.

“youtuberización” (SILVA, 2020), son una de las caras de la intensa precarización de las condiciones de existencia de esos trabajadores que, en tiempos pandémicos, se agudizó dramáticamente.

La perspectiva de vuelta a clases en formato presencial no significó un descarte de la experiencia de la enseñanza remota sino su reivindicación en la forma actualizada de enseñanza híbrida, incorporando de manera permanente la mediación tecnológica para aprovechar las ventajas experimentadas durante la pandemia, amparadas en las nuevas normativas educacionales<sup>15</sup>. Según Galzerano:

*“A difusão do ensino híbrido como a única solução plausível para recuperar os danos educacionais causados pela pandemia, legitimadas por políticos e por setores da mídia, demonstram o fôlego atingido por esse projeto. Não à toa, em julho de 2020, foi fundada a Associação Nacional de Educação Básica Híbrida, cujo objetivo declarado é promover a educação híbrida em todas as etapas e modalidades da educação básica; para tanto, irão promover a formação de profissionais da educação por meio da disseminação de experiências nacionais e internacionais de educação híbrida”* (GALZERANO, 2020: 129).

La incorporación de la mediación tecnológica como articuladora de la propuesta empresarial para la educación no fue una iniciativa específicamente brasileña, sino parte del proyecto educativo global para la periferia del capitalismo.

### **Organismos internacionales y educación en la fase crónica de la pandemia: el futuro del aprendizaje y la plataformización de la enseñanza**

Como ya señalamos, los organismos internacionales fueron muy proactivos en

---

<sup>15</sup> La posibilidad de cumplimiento de la carga horaria mínima de modo híbrido está prevista en las directivas elaboradas por el Consejo Nacional de Educación (Parecer CNE/CP n. 15/2020). (GALZERANO, 2020).

todas las áreas durante la pandemia, pero particularmente en el área de educación. Si la Unesco fue la catalizadora de acciones emergenciales, el Banco Mundial continuó teniendo una actuación destacada en la formulación de orientaciones de política para la post-pandemia, profundizando y concretando lineamientos anteriores. En ese sentido, resulta importante destacar la trayectoria iniciada en 2011 con la publicación de su “Estrategia 2020: Aprendizaje para Todos”, que:

*“Redefine, de manera substantiva, las formas y funciones de los sistemas educativos nacionales, relativizando la centralidad de la escuela como institución social” (PRONKO, 2019: 64).*

A partir de esta inflexión, sucesivos documentos de políticas contribuyeron a delinear de manera más específica la nueva agenda educativa para la periferia del capitalismo: desde el nuevo conductismo preconizado para las políticas sociales ensayado en el Informe sobre el Desarrollo Mundial<sup>16</sup> de 2015: “Mente, Sociedad y Comportamiento” hasta la reactualización de un Índice de Capital Humano<sup>17</sup>, propuesto por el Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: “La naturaleza cambiante del trabajo”. En este marco, también en 2019, otro índice pasó a integrar la estrategia diseñada para la educación: el enfoque en los aprendizajes debería dirigirse a combatir la pobreza de aprendizajes definida, de

---

16 Según el Portal del Banco Mundial: “El Informe sobre el desarrollo mundial, publicado anualmente por el Banco Mundial desde 1978, es una guía invaluable sobre la situación económica, social y ambiental del mundo actual. Cada informe presenta un análisis en profundidad y recomendaciones normativas sobre un aspecto específico e importante del desarrollo, desde la agricultura, la función del Estado, las economías en transición y el empleo hasta la infraestructura, la salud, el medioambiente y la pobreza. Gracias a la información oportuna y de calidad que entrega, el informe se ha convertido en una publicación muy influyente que es usada por muchas organizaciones internacionales multilaterales y bilaterales, Gobiernos nacionales, académicos, redes y grupos de la sociedad civil y otros líderes de opinión mundiales para respaldar sus procesos de toma de decisiones. Esta publicación emblemática es sometida a una exhaustiva revisión interna y externa y es uno de los productos clave de la Unidad de Economía del Desarrollo del Banco Mundial.” Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2124?locale-attribute=es>, consultado en 15 de septiembre de 2022.

17 Según el Portal del Proyecto Capital Humano del Grupo Banco Mundial, el Índice de Capital Humano “proporciona una nueva definición de capital humano y mide la contribución de la salud y la educación a la productividad de la próxima generación de trabajadores. Los países pueden usarlo para determinar el monto del ingreso cesante por causa de las brechas de capital humano, y con cuanta mayor rapidez pueden convertir estas pérdidas en ganancias si actúan ahora”. A su vez, el Proyecto es caracterizado como “un esfuerzo mundial para contribuir a acelerar el aumento y la mejora de las inversiones en las personas, con el propósito de lograr más equidad y un crecimiento económico mayor.” Disponible en <https://www.bancomundial.org/es/publication/human-capital>, consultado en 15 de septiembre de 2022.

manera sintética, como la incapacidad de leer y comprender un texto simple a los 10 años<sup>18</sup>. La competencia en lectura, como indicador de aprendizaje básico en otras materias, pasa a constituirse en una medida principal de los resultados de aprendizaje, un marcador del progreso educativo que debe orientar, en la perspectiva del Banco, la necesaria reforma de la educación en los países de ingresos bajos y medios.

Este es el escenario en el que irrumpe la pandemia de Covid-19, ofreciendo una oportunidad inesperada, aunque no desaprovechada, para la profundización y aceleración de la mencionada reforma. Si la situación educacional ya era considerada grave antes de la pandemia, el cierre prolongado de las escuelas como medida sanitaria y la falta de capacidad de reacción de muchos países, llevaron al Banco a considerar el momento actual como “la peor crisis de la educación y el aprendizaje de la que se tenga registro en la historia”. Un informe publicado en junio de 2022<sup>19</sup>, elaborado por el Banco Mundial, Unesco, Unicef, el Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo (FCDO) del Reino Unido, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Fundación Bill y Melinda Gates, destaca que:

“la pobreza de aprendizajes se incrementó en un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, donde se estima que el 70 % de los niños de 10 años no pueden comprender un texto simple ( ) Esta tasa era del 57 % antes de la pandemia, pero la crisis del aprendizaje se ha profundizado. La presente generación de estudiantes se arriesga a perder USD 21 billones (en valor actual) de ingresos potenciales a lo largo de la vida, o el equivalente al 17 % del PIB mundial de hoy en día, en comparación con los USD 17 billones estimados en 2020”<sup>20</sup> (destacado en el original).

18 Para más informaciones consultar:

<https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution>, consultado en 15 de septiembre de 2022.

19 Se trata del Informe “La situación de la pobreza de aprendizajes mundial: Actualización de 2022”, disponible en el portal del Banco Mundial solamente en inglés.

20 <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text> Consultado el 15 de septiembre de 2022.

El efecto devastador de la pandemia sobre la educación y, principalmente, sobre los aprendizajes permite el despliegue, por parte del organismo, de un conjunto de nuevas/viejas recomendaciones, de manera al mismo tiempo articulada y capilarizada, incluyendo la actuación específica de prácticamente todas las instituciones que componen el Grupo Banco Mundial. Eso se traduce en una intensa actividad que incluye la proliferación de informes y documentos, de eventos y material de divulgación variados, además de articulaciones regionales y sectoriales, con fuerte presencia del empresariado global.

De ese conjunto de documentos destacaremos dos: “Hacer realidad el futuro del aprendizaje: De la pobreza de aprendizajes al aprendizaje para todos en todas partes” y “Reimaginar las conexiones entre las personas: Tecnología e Innovación Educativa en el Banco Mundial”, ambos publicados en diciembre de 2020. Aún en pleno auge de la pandemia, ambos documentos indican la estrategia de la organización para el momento posterior.

Según el primero de los documentos mencionados, elaborado por un colectivo de consultores, la pandemia provocó una crisis de aprendizaje, agravada por la concomitante crisis económica y sanitaria. Para enfrentar esa crisis, “Hacer realidad el futuro del aprendizaje” y pasar “de la pobreza de aprendizajes al aprendizaje para todos en todas partes”, la solución tecnológica se impone como el camino natural y obligatorio (SAAVEDRA CHANDUVI et al., 2020). Al fin y al cabo, la tecnología nos ayuda a “reimaginar las conexiones entre las personas”, cada vez más determinadas por la mediación tecnológica lo que nos permite, al mismo tiempo, reestablecer las relaciones sociales en nuevas bases y acelerar el proceso de circulación del capital. Si, para el Banco, los vínculos entre las personas y sus conexiones están en el centro de la educación, son el corazón de la educación (BANCO MUNDIAL, 2020: 6), esas conexiones deben ser una prioridad, incentivando su desarrollo en formatos adecuados a las exigencias del futuro.

Para eso, una de las principales estrategias definidas por el Banco viene siendo el apoyo al desarrollo de la llamada EdTech:

La tecnología educativa (EdTech) -el uso de hardware, software, contenidos digitales, datos, y sistemas de información- apoya y enriquece la enseñanza y el aprendizaje, y mejora la gestión educativa. La tecnología educativa puede crear nuevas conexiones entre docentes, estudiantes, familias, tutores y la comunidad educativa que generen redes de aprendizaje. Invertir en tecnología educativa puede hacer más resilientes a los sistemas educativos frente a futuras crisis y puede ayudar a reformar y reimaginar las formas tradicionales de la educación. El Banco Mundial está comprometido con un uso apropiado y eficiente de la tecnología educativa para todas las etapas educativas y da soporte a los países para extender y mejorar la calidad, tanto dentro como fuera de las aulas, con el objetivo principal de que la educación llegue a todas las personas. Para lograr este objetivo, el Banco Mundial trabaja en la identificación de soluciones educativas basadas en la evidencia; despliega soluciones, tanto a escala piloto como a gran escala; difunde esos conocimientos entre decisores políticos y apoya el desarrollo de capacidades para una mejor implementación de estos nuevos conocimientos (BANCO MUNDIAL, 2020: 6, destacado en el original).

La creación de redes de aprendizaje exige, desde esa perspectiva, la sintonía y la actuación articulada de un conjunto de organizaciones sociales diversas, entre las cuales el sector privado desempeña un papel dinamizador fundamental. El apoyo y el reconocimiento del Grupo Banco Mundial a este sector es explícito:

*“El Banco Mundial trabaja en colaboración con gobiernos, instituciones académicas, organizaciones no gubernamentales, empresas privadas, sociedad civil y comunidades del mundo entero apoyando proyectos innovadores, investigaciones relevantes, así como la difusión de conocimiento sobre tecnología educativa con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El Banco Mundial reconoce el papel desempeñado por el sector privado y busca aprovechar su innovación y conocimientos para fortalecer la eficiencia del sector*

*público. Esta aproximación de expertos y conocimientos en red es fundamental para asegurar que la experiencia en tecnología educativa sea compartida de manera eficiente entre regiones y países y para que el apoyo sobre el terreno a las instituciones educativas contribuya a la implementación de los programas gubernamentales. Además, el Banco Mundial está involucrado en una serie de eventos de aprendizaje para sus clientes que tiene el objetivo de compartir conocimientos emergentes, prácticas prometedoras y modelos de implementación exitosos que ayuden a los programas de los países”* (BANCO MUNDIAL, 2020: 24, destacado nuestro).

Así, las plataformas educativas o de aprendizaje, surgidas del dinamismo y la capacidad innovadora del sector privado pasan a constituir elementos fundamentales de las nuevas redes de aprendizaje que ponen a disposición del consumidor, los padres, los estudiantes, los trabajadores, oportunidades de aprendizaje variadas y disponibles de acuerdo con las necesidades y las posibilidades de cada uno, más allá del formato rígido de los sistemas educativos nacionales. Se constituye, así, un nuevo nicho de mercado en la llamada industria de la educación, nicho apoyado directamente por la Corporación Financiera Internacional, brazo de incentivo empresarial del Grupo Banco Mundial, como se observa en los casos exitosos presentados en su portal institucional, entre los que se destaca la Plataforma Coursera como ejemplo de ese nuevo paradigma global (PRONKO, 2022).

La perspectiva de desarrollar sistemas educacionales más resilientes se articula con la creación de redes de aprendizajes como forma de favorecer la entrega y circulación de conocimientos de manera más eficiente. Eso implica el refuerzo de una concepción de educación bancaria, en palabras de Paulo Freire, donde el propio trabajo docente se reconfigura. Si el docente debe ser, cada vez más, un entregador de contenidos, su formación puede asumir un formato instrumental y concentrado. Por otro lado, si la función docente se restringe a esa entrega como mera reproducción, puede ser parcialmente sustituida o potenciada por la mediación tecnológica, haciendo de la educación híbrida el formato deseado de la educación del futuro.

De esta forma, el Banco prefigura la substitución de los sistemas educacionales por las redes de aprendizaje conformadas por individuos, grupos, instituciones que interactúan conectados a través de diversas mediaciones tecnológicas que permite, a cada uno, aprovechar sus oportunidades de acuerdo con sus necesidades y sus elecciones de modo a propiciar “el aprendizaje para todos en todas partes.”

### **La “nueva normalidad” y el museo de grandes novedades: breves reflexiones finales**

*Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para não, não para  
O tempo não para, Cazuza.*

Aunque inicialmente destinado a sostener las actividades de las instituciones de educación superior, el aprendizaje por plataforma constituye un poderoso nicho de mercado, que ya formaba parte de experiencias y negocios apoyados por el Banco Mundial, pero que alcanzó su máxima legitimidad y expansión a partir de la pandemia. Articulada a la nueva comprensión de los sistemas educativos como conjunto de oportunidades de aprendizaje, afirmada por el Grupo Banco Mundial, la promoción de plataformas tecnológicas de formación y autoformación se plantea como nuevo horizonte de (con)formación de sociabilidades humanas, disponible para moldear habilidades y comportamientos exigidos por la “naturaleza cambiante del trabajo” y de la convivencia social en un mundo “naturalmente” desigual (PRONKO, 2019). La utopía de una educación sin escuelas, asentada sobre un sólido determinismo tecnológico que parece desprenderse cada vez más de las voluntades humanas, se constituye en el más nuevo espejismo del “museo de grandes novedades” educacionales<sup>21</sup>.

Mientras tanto, en barrios, villas, favelas y en los más variados territorios de las escuelas públicas de nuestros países, la nueva normalidad no ha

---

21 Un ejemplo de esta perspectiva puede apreciarse en la entrevista concedida por Mariano Narodowski al diario La Nación, que puede consultarse en el siguiente link <https://www.lanacion.com.ar/ideas/un-ex-ministro-de-educacion-se-anima-a-imaginar-la-educacion-sin-escuelas-nid20082022/>

significado concretamente otra cosa que más de lo mismo: más desigualdad, peores condiciones de infraestructura, contenidos estandarizados, profesores precarizados y sobrecargados de tareas y atribuciones, falta de financiamiento y políticas específicas que atiendan las necesidades reales de los sectores populares, o sea, nada más que la exacerbación de antiguas desigualdades y contradicciones de manera cada vez más dramática.

Si, como afirmaba Gramsci, toda relación de hegemonía es necesariamente pedagógica (GRAMSCI, 1999), cabe la pregunta sobre qué aprendimos durante la pandemia. A lo largo de este durísimo período que, en Brasil, resultó en la muerte por Covid-19 de casi 700.000 personas, en el retroceso de casi tres décadas en términos de indicadores sociales y en la vuelta del país al mapa del hambre<sup>22</sup>, el ejercicio de la solidaridad de clase, la experiencia de formas de organización y resistencia, el aprender a pensar y a actuar juntos a pesar del distanciamiento fue tan importante como el aprendizaje del desprecio por la vida y por los derechos demostrado tanto por gobiernos negacionistas como por empresarios bien intencionados. La capacidad de transformar esos aprendizajes en organización y construcción de otras formas de vivir en sociedad es la tarea que ahora nos queda pendiente.

---

22 Jornal O Globo, *Brasil tem retrocesso de até três décadas na economia, na educação e no meio ambiente*. 19 de junio de 2022. Disponible en <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2022/06/brasil-tem-retrocesso-de-ate-tres-decadas-na-economia-na-educacao-e-no-meio-ambiente.ghtml>. Consultado en 15 de septiembre de 2022.

## Bibliografía

BANCO MUNDIAL (2020). Reimaginar las conexiones entre las personas: Tecnología e Innovación Educativa en el Banco Mundial. Banco Mundial: Washington, DC.

--- (2022) El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple. 3 de Jun. Disponible en <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text> Consultado el 15 de septiembre de 2022.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX) (2020) Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 22 abr. 2020. Disponible en: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acceso en: 23 jun. 2020.

FREITAS, L. C. (2018) A Reforma Empresarial da Educação. Nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular.

GALZERANO, Lucinana S. (2021), “Políticas educacionais em tempos de pandemia”, in Revista Argumentum, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

GRAMSCI, Antonio. (1999). Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Volume 1).

GRANDE, Patricio. (2020) “Las primeras luchas docentes frente a la virtualización forzosa: la huelga en la Universidad de Luján”. RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 611-636, jul./dez. 2020.

GRUPO BANCO MUNDIAL EDUCACIÓN. (2020) COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Mayo 2020. Resumen ejecutivo. Washington D.C.

PRONKO, Marcela A. (2019). “Modelar el comportamiento y fomentar los aprendizajes: nuevas estrategias del Banco Mundial para la Educación en la periferia del capitalismo”. In: Romero, Silvina (coord.). *Hipotecando (nos) el futuro: las estrategias de los organismos internacionales para mantener el consenso*. San Luis, Nueva Editorial Universitaria, UNSL, 49-65.

---. (2022). “Criando mercados de “oportunidades de aprendizagem”: a Corporação Financeira Internacional e o exemplo da Coursera”. In: *Revista Trabalho Necessário*, 20(42), 01-21. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54021>

SAAVEDRACHANDUVI, J. et al. (2020) *Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere* (English). Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/250981606928190510/Realizing-the-Future-of-Learning-From-Learning-Poverty-to-Learning-for-Everyone-Everywhere>. Acceso el 15 de marzo de 2022.

SILVA, Amanda M. (2020) “Da uberização à youtuberização: o aprofundamento da precarização do trabalho docente em tempos de pandemia”. *RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 587-610, jul./dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO.(2019a) *Anuário Brasileiro de Educação Básica*. São Paulo: Moderna.

---. (2019b) *Formação inicial de professores Brasil*. Disponible en: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/317.pdf?1619510590](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590). Acceso el 23 jun. 2020

---. (2020) *Nota técnica: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19*. mayo 2020. Disponible en:

[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/433.pdf?1194110764](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764). Consultado el 23 jun. 2020.

UNESCO (2020a). A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #Aprendizagem Nunca Para. 26 mar. 2020. Disponible en:

<https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros--do-setor-privado-em-uma>. Acceso el 1 jul. 2020.

---, (2020b) Marco para la reapertura de escuelas. abr. Disponible en [https://es.unesco.org/sites/default/files/marco\\_reapertura\\_escuelas\\_es.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/marco_reapertura_escuelas_es.pdf)

Consultado el 15 de septiembre 2020.

---. (2022) Coalición Mundial para la Educación, Disponible en <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition#:~:text=La%20Coalici%C3%B3n%20Mundial%20para%20la%20Educa%C3%B3n%20es%20una%20alianza%20de,educaci%C3%B3n%20para%20todos%20los%20alumnos>. Consultado el 15 de septiembre de 2022.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). (2020) Desafios das Secretarias Municipais de Educação: na oferta de atividades educacionais não presenciais. Disponible en: [https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg\\_5ee8efc8c7e.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg_5ee8efc8c7e.pdf). Acceso el 20 jun. 2020.

UNICEF (2022). Where are we on education recovery. New York. Disponible en <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>. Consultado el 15 de septiembre de 2022.

**Marcela Alejandra Pronko:** Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján/Argentina. Magister en Educación (UFF/Brasil). Dra. en Historia (UFF/Brasil). Docente investigadora de la Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz/ Brasil). [pronko@uol.com.br](mailto:pronko@uol.com.br) [pronkom@gmail.com](mailto:pronkom@gmail.com)