

Intercambio

Órgano de difusión de la Red de Investigación de la RED-SEPA

www.revistaintercambio.org

TENDENCIAS PRIVATIZADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: Respuestas sociales y construcción de alternativas

FOTO:MOVILIZACIONES ECUADOR

Eblin Farage y Raquel Dias | Alejandro Álvarez Béjar | Ángela Zambrano Carranza | Maribel Guerrero, Ana Figueroa y Carlos Moreno | Luz Albergucci y Liliana Pascual | Nicole Seguin | Tracey Germa y Michael Young

CONTENIDO

Presentación

El proyecto del capital para la educación superior pública en Brasil: privatización, mercantilización y cercenamiento de la libertad de cátedra..

Eblin Farage, Raquel Dias (Brasil) p.5

Organismos internacionales y nuevas TIC, en la definición del rumbo de la Educación Superior Mexicana.

Alejandro Álvarez Béjar (Méjico) p.9

Educación pública gratuita: un derecho inacabado.

Ángela Zambrano Carranza (Ecuador) p.13

La educación pública universitaria de Honduras, con las manos vacías.

Maribel Guerrero, Ana Figueroa, Carlos Moreno (Honduras) p.17

La formación docente globalizada y la evaluación estandarizada.

El caso argentino.

Luz Albergucci, Liliana Pascual (Argentina) p.19

Mismo trabajo, misma paga: La FPSE de CB y la lucha por la equidad.

Nicole Seguin (Canadá) p.25

Escribiendo nuestra historia, una lucha a la vez.

Tracey Germa, Michael Young (Canadá) p.28

Rap: La toma de conciencia

Autoría: Anonimato Colectivo. (Costa Rica) p.31



Intercambio

COMITÉ EDITORIAL

María Trejos (Costa Rica),

mariatrejosmontero@gmail.com

María de la Luz Arriaga (Méjico),

mariluz@unam.mx

Edgar Isch (Ecuador),

edgarisch@yahoo.com

Larry Kuehn (Canadá),

lkuehn@bctf.ca

Miguel Duhalde (Argentina),

miguelduhalde@ctera.org.ar

Director editorial: Steve Stewart

Editora: María de Jesús Ramos

Diseño y formación: Roxana Cañedo

Edición al inglés: Ruth Leckie

Traducción: Flor Montero, Erika Fuchs, Carl Rosenberg,

Simon Child.

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

www.revistaintercambio.org

Para conocer más sobre la Red SEPA, puede consultar:

www.idea-network.ca

Síguenos en Facebook (Idea Network- Red SEPA)

Contacto IDEA Network:

inforedsepa@resist.ca

Agradecemos:

• A María de la Luz Arriaga, Coordinadora de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, Sección Mexicana, por su trabajo en la coordinación de este número.

• Agradecemos a Ángel Custodio, profesor del Instituto de Educación Media Superior (IEMS - Méjico), por la revisión de la presente edición.

• A la Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) por el apoyo otorgado para la publicación y continuidad de la 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

TENDENCIAS PRIVATIZADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: Respuestas sociales y construcción de alternativas

Escribimos la presentación de este número de la Revista intercambio en medio de la emergencia sanitaria mundial por la pandemia del COVID-19. Estamos viviendo un hecho histórico, por el carácter mundial de la pandemia, el número de contagios y muertes. La catástrofe sanitaria, evidenció el daño de las políticas neoliberales aplicadas desde hace 30 años, dejando al descubierto el desmantelamiento de lo público, la privatización de los sistemas de salud, el empeoramiento de condiciones de vida, prevalencia de enfermedades degenerativas como diabetes, obesidad e hipertensión.

La crisis económica mundial que estaba en curso se ha profundizado con la pandemia, es una crisis sistémica y de patrón de acumulación que arrasará con pequeñas y medianas empresas, y dejará a millones de trabajadores en el desempleo y agudizará las desigualdades.

En educación los impactos son múltiples. Según la UNESCO 1,198 millones de estudiantes quedaron fuera de la escuela en 150 países, millones de maestras y maestros fueron afectados en sus condiciones de trabajo. El cierre de escuelas afecta a la sociedad entera, porque en muchos países los centros escolares son espacios que dan seguridad, alimento y afecto a millones de niños.

La emergencia sanitaria también fue aprovechada para impulsar el uso masivo de las plataformas digitales para impartir educación en línea. En numerosos casos esto significó improvisación, simulación, y por supuesto un gran negocio de los dueños de las grandes empresas transnacionales de la comunicación y la educación.

Un peligro que enfrentamos los trabajadores de la educación y nuestros sindicatos, es que se aproveche la crisis actual para imponernos como norma modelos educativos mixtos (presenciales combinados

con clases en línea), en donde la transmisión de conocimientos simplificados sea lo que domine y se abandone el carácter formativo, crítico, humanista de la educación. Y donde se atente contra la esencia social, colectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante un horizonte de incertidumbre, hacia una “nueva normalidad” después de la pandemia, en donde las grandes corporaciones de la comunicación y la educación como GSMA, Microsoft, Weidong, Amazon, Google, Facebook, Coursera, Zoom, buscarán aprovechar el poder obtenido en la emergencia, los sindicatos educativos, los y las docentes, los estudiantes que participamos en la RED SEPA, sabemos que la crisis que vivimos también es una oportunidad para cuestionar el modelo neoliberal de despojo de derechos que nos ha sido impuesto; así, nos preparamos actuar en la coyuntura y revertir las restricciones presupuestales, y el férreo control de maestras y maestros, que busca su transformación en meros facilitadores en la transmisión de contenidos educativos. Para ello hemos iniciado el ciclo de seminarios, “Capitalismo del desastre: la educación pública en el contexto de la pandemia”, por el momento en línea, para definir una agenda de lucha y las acciones internacionalistas a realizar.

Afortunadamente contamos con el compromiso de las organizaciones que confluimos en este esfuerzo de Solidaridad internacionalista, y la experiencia desarrollada desde hace 20 años como RED SEPA, para impulsar una educación para la transformación con justicia social, para la emancipación de los pueblos.

En este número el lector encontrará artículos que abordan algunos de los principales problemas que enfrenta el sector de educación media superior y superior en nuestro continente. Ya antes de la pandemia



los huracanes privatizadores de la educación azotaban toda nuestra América.

Desde Brasil, las profesoras Eblin Farange y Raquel Dias, colocan un tema nodal para el ejercicio de una pedagogía crítica: la libertad de cátedra, nos dicen que la educación pública superior en Brasil ha sido blanco constante de intereses mercantiles, en un intento recurrente para transformarla en un nicho de mercado atractivo para la mega inversión internacional. La educación superior vista como negocio, pero de urgente control para la imposición de la hegemonía en el ejercicio de poder de las fuerzas de derecha que gobiernan ese país.

Recuperando el análisis de la definición de los organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas neoliberales instrumentadas por distintos gobiernos en la educación en México, ahora junto con un uso intensivo de las nuevas TIC, Alejandro Álvarez Béjar, advierte sobre cómo esto, puede tener importantes consecuencias político-sociales pues sin control democrático, pueden afectar a largo plazo la capacidad nacional de cambio endógeno en cada uno de nuestros países.

Uno de los graves problemas para los jóvenes es la exclusión social y a ello contribuye de manera fundamental el no cumplimiento gubernamental, de la garantía a su derecho al acceso y permanencia en la educación superior. Este es el tema que aborda, desde la experiencia ecuatoriana, la profesora Ángela Zambrano Carranza.

Desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, las profesoras Luz Albergucci, y Liliana Pascual, dan cuenta de cómo las propuestas de organismos internacionales se recuperan por muchos de los gobiernos, transformándolas en políticas educativas. En su análisis, ellas abordan la formación docente y la evaluación estandarizada en el caso de su país, y señalan que el artículo cuestiona la centralidad de estas pruebas estandarizadas y el uso de sus resultados como legitimadores de decisiones políticas de ajuste en educación superior.

La precariedad laboral de las y los trabajadores de la educación superior, es un problema que traspasa

fronteras y tiene rasgos similares en nuestros países. Nicole Seguin, de la Federación de Educadores de Estudios Superiores de la Columbia Británica (Federation of Post-Secondary Educators), muestra la falta de equidad en el pago y las condiciones de contratación de los educadores que no son sujetos de contratación colectiva y la lucha que están dando para que haya un pago igual a trabajo igual.

También, desde Canadá, los profesores Tracey Germa y Michael Young, de la Federación de Maestros de Secundaria de Ontario (OSSTF), abordan la lucha que esta Federación mantiene en defensa de la educación pública, y particularmente ante el intento de las autoridades educativas de la provincia, de despedir a 10 mil profesores, al hacer obligatorio que los estudiantes reciban un curso en línea por ciclo escolar. La combatividad de los integrantes de la OSSTF y el apoyo de las comunidades académicas, y de la sociedad en su conjunto, permitió frenar la intención del gobierno de Ontario.

Otro caso de lucha contra la precariedad laboral se presenta en la colaboración de los profesores Maribel Guerrero, Ena Figueroa y Carlos Moreno, integrantes del (Sindicato de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras) SIDUNAH. Quienes también abordan las condiciones precarias en las que se desarrollan las actividades escolares en esa institución.

Y cerramos este número con una canción-rap de estudiantes universitarios de Costa Rica, que en el título lleva la importancia de un proceso en curso entre el estudiantado de ese país: "La toma de conciencia". Esperamos que este número de Intercambio contribuya a una reflexión sobre las difíciles condiciones de las luchas desde los estudiantes y profesores, y sus sindicatos para garantizar el derecho a la educación y para realizar propuestas ante las tendencias privatizadoras que se agudizan hoy en día en la educación superior.



EL PROYECTO DEL CAPITAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN BRASIL: PRIVATIZACIÓN, MERCANTILIZACIÓN Y CERCENAMIENTO DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

FOTO: REUTERS / ADRIANO MACHADO MARCHA 30 DE AGOSTO 2018.

Eblin Farage*

Raquel Dias**

Resumen: La educación pública superior en Brasil ha sido blanco constante de intereses mercantiles, en un intento recurrente para transformarla en un nicho de mercado atractivo para la mega inversión internacional. Esta embestida del capital se produce en un contexto de creciente precariedad de la enseñanza superior pública revelada en los límites estructurales de su expansión cuantitativa y las inversiones públicas para la enseñanza privada. Para que este proyecto sea viable, el capital viene utilizando otros mecanismos que tratan de impedir que la comunidad académica y la sociedad reaccionen ante el desmantelamiento de la enseñanza pública superior, el ejemplo de los llamados “proyectos escolares sin partido”, que intenta imponer un “pensamiento único” para la educación superior. Este modelo de educación cobró impulso con la elección del nuevo presidente de la República de Brasil para el período 2019- 2022, como demostramos en el artículo.

Palabras clave: educación superior; libertad de cátedra; mercantilización.

*Asistente social, maestra y doctora en Servicio Social, profesora de la Facultad de Servicio Social de la Universidad Federal Fluminense, integrante del Programa de Postgrado en Servicio Social y Desarrollo Regional de la UFF y Secretaría General de la Asociación Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior (ANDES-SN).

** Pedagoga, maestra y doctora en educación, profesora de pedagogía, Universidade Estadual do Ceará, Primer tesorero de la Asociación Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior (ANDES-SN).

Introducción

El sistema de educación pública en Brasil se desarrolló en forma lenta y gradual, siendo la actual estructura administrativa y gestión, consolidada desde la reforma universitaria de 1968, durante el régimen militar (1964-1985). La expansión de la universidad pública se caracterizó desde el primer decenio del siglo XXI, en particular con la imposición de cuotas sociales y raciales. Sin embargo, a pesar de la expansión y la democratización de la enseñanza superior pública, el acceso es todavía limitado, con aproximadamente el 20% de la enseñanza superior pública y aproximadamente el 80% privada.

La Constitución Federal de 1988 (CF/88) es un hito importante para las universidades públicas brasileñas, establecido en el artículo 204 de la autonomía universitaria, la gratuidad de la enseñanza en los establecimientos oficiales y la libertad de aprender y enseñar, de conformidad con lo establecido en el artículo 206. Los cambios en la educación brasileña acompañan a las determinaciones de las relaciones sociales capitalistas en cada período de la historia. Desde la crisis del capital, se imponen nuevos requisitos para la reconfiguración de políticas públicas y sociales con el objetivo de mercantilizar. En este contexto, la educación, así como salud y bienestar social, serán considerados como potenciales mercancías al desarrollo capitalista, sobre la base de las directrices de la política neoliberal, que ha sido añadiendo a la perspectiva de la política de extrema derecha, expresado en medidas ultraconservadoras que afectan a la educación pública.

La materialización de las políticas de capital en educación pública en Brasil

Teniendo como marco CF/88 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación 1996 - LDB (Ley N° 9394/96), es posible identificar en los Planes de Educación Nacional (PAN) y otras leyes que rigen la educación en Brasil, los elementos contradictorios de proyectos corporativos en disputa - defensa de una política pública de educación, sobre la base de la gratuidad, de la laicidad, en la cali-

dad y en el derecho de los trabajadores, en oposición a una política de mercantilización de la educación, la regulación y el fomento de la iniciativa privada y la adaptación a los proyectos internacionales de capital. La educación superior pasa por contrarreformas, experimentando un intenso proceso de mercantilización. Por más de 10 años sin licitaciones públicas, en los años 2000 se inició un proceso de expansión de la universidad pública, con la realización del concurso para profesores y personal técnico-administrativo, pero aún insuficientes ante el déficit histórico. La expansión, con la apertura de nuevas vacantes para estudiantes, no acompañada de estructura para garantizar el trípode de la universidad pública de educación-investigación-extensión e incluso la asistencia estudiantil.

Al mismo tiempo que amplía la educación pública, también amplía las escuelas privadas de la malversación de fondos públicos, a través de programas como el Fondo de Financiación de Estudiantes (FIES), creada en 1999, y el Programa Universidad para Todos (PROUNI), creada en 2004; verdaderos defensores de conglomerados de la educación. Junto con el proceso de mercantilización, que pasó en Brasil, la adhesión al proceso de Bolonia como modelo político y pedagógico, que requieran la certificación en gran escala y la modernización de la formación profesional, el aprendizaje a distancia (ODL) como un modelo central.

El sector privado mercadea con un modelo de educación, que se expande inicialmente con la aprobación de la subcontratación de actividades. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso, en la década de 1990, eliminó un conjunto de cargos técnicos de universidades; creó fundaciones de derecho privado, responsables de asociaciones público-privadas que pasaron a subordinar una parte de la investigación y la producción de conocimiento afines a los intereses de la iniciativa privada. En la segunda década de los años 2000, la aprobación del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, incentiva a la educación privada, profundiza la mercantilización y subordinación a la perspectiva conservadora de la educación. En 2015, los sucesivos recortes de fondos,



FOTO: ADUFF SECCIÓN SINDICAL DE ANDES SN



FOTO: SECCIÓN NOTICIAS ANDES-SN

y la promulgación del nuevo hito para la Ciencia, Tecnología e Innovación en 2016, amplía las posibilidades de la privatización de las universidades públicas y el desmantelamiento de la carrera de profesor universitario con dedicación exclusiva (DE).

Posteriormente, con la aprobación de la contrarreforma middle school en 2017, y la aprobación del Plan Nacional de Estudios en 2017 y 2018, imponer una nueva estructuración de la primaria y secundaria, con repercusiones para los cursos de pregrado de las universidades, en particular en relación a la descalificación de la enseñanza universitaria, desde el “reconocimiento del notorio conocimiento” (Ley nº 13.415/2017). Todavía en 2017, el Tribunal Supremo Federal rompió el precepto de CF/88 y autoriza el cobro de los cursos de posgrado stricto sensu, abriendo la posibilidad de que en un futuro cercano, bajo la excusa de la crisis económica y las imposiciones de la Enmienda Constitucional de 2016 /95¹, ampliar la colección para licenciaturas y maestrías y doctorados.

Todas estas acciones en el nivel federal, aliado a la lucha contra el trabajo, la adopción de outsourcing amplia e irrestricta, ambos en 2017, profundizar la precariedad

¹ Imponer límites a la inversión pública en políticas públicas y sociales, conocido como el “techo de gasto”.

de la enseñanza superior pública federal que resuena como un modelo y la imposición de las instituciones estatales y municipales de la educación superior.

El resurgimiento del conservadurismo bajo la educación superior pública: proyectos escuela “sin partido?” Además de los elementos indicados anteriormente, la universidad pública está por debajo de la meta de los conservadores, tanto en lo que se refiere a la destitución de su carácter público y aparcamiento, así como, con respecto a su papel social, un productor de conocimiento científico y social y culturalmente diversa. Un ejemplo de esto es la indicación del personal militar y personas vinculadas a la escuela sin Partido del Movimiento, en su mayoría, para ocupar cargos en el Ministerio de Educación. El ministro, Ricardo Vélez Rodrígues, profesor emérito de la Escuela de *Comando Estado-Maior do Exército* (ECEME), “en su discurso inaugural se comprometió a luchar [...] contra el marxismo cultural, presente actualmente en las instituciones de educación básica y superior”, según un informe publicado en el sitio G1, el 02 de enero de 2019².

En línea con los discursos oficiales, el Frente Parlamentario evangélico dice que el manifiesto a la Nación (2018, pág. 54) Es necesario “liberar la educación pública del autoritarismo, de la ideología de género, la ideología de la pornografía [...].”

Estas ideas forman parte de un conjunto de proyectos de ley que tratan de limitar la libertad de pensamiento y la libertad de enseñanza en el aula, a través de la prohibición y el castigo de contenido/penalización de los profesores, así como alentar la persecución a maestros(a)s por los apologistas del movimiento escolar sin partido.

Incluso en la segunda mitad de 2018 y en medio del proceso electoral, hubo 12 intentos para la aprobación del proyecto de ley (PL) 7180/14 - Escuela sin partido (ESP), que se tramitaba en la Cámara de Diputados, y que se enfrentó con la resistencia del Frente Nacional

² Ricardo Vélez Rodríguez asume el MEC y dice que Marxismo Cultural contra el gobierno . Disponible en: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/ricardo-velez-rodriguez-assume-ministerio-da-educacao-em-cerimonia-em-brasilia.ghtml>. Acceso en: 08/02/2019.

la escuela sin mordaza, los sindicatos de estudiantes y los movimientos que se oponen a este proyecto, de los miembros de los partidos de la oposición, que se tradujo en la presentación de PL en diciembre de 2018. Importante señalar que el ESP proyecto pretende modificar el LDB, incluido entre los principios de la educación nacional “respetar las convicciones de los estudiantes, sus padres o tutores, dando prioridad a los valores de orden familiar sobre la educación escolar en aspectos relacionados a la educación moral, sexual y religiosa” (PL 7180/14), que se centran en temas similares, indicando que incluyen el proyecto ESP en la LDB, prohibir la distribución de libros a las escuelas públicas del versículo acerca de la orientación de la diversidad sexual, frenando el adoctrinamiento en las escuelas, entre otros.

En nombre de una supuesta lucha contra el adoctrinamiento, la PL ESP promueve una total descalificación del profesor, así como destacó Penna (2017), presente en la “[...] la extracción, incluso explícitamente, todas las tareas del maestro, llegando al extremo de eliminar la libertad de expresión”. El autor llega a la conclusión, conforme con “[...] esta interpretación, el maestro sería la única categoría profesional en Brasil, no tendría la libertad de expresión en el ejercicio de su actividad profesional”.

Reflexiones finales

Los proyectos actuales en Brasil, dan soporte al proyecto de capital para la educación orientada a la privatización, la mercantilización y mayor conveniencia a los intereses del mercado, como bien expresó el presidente, Jair Bolsonaro, en el discurso de inauguración, “que se dedican a la promoción de una educación capaz de preparar a los niños y a los jóvenes para el mercado laboral y no por la militancia política”.

Los conservadores están intentando crear la falsa idea de que la universidad pública no cumple ninguna función social. Este discurso descalifica a los maestros (as), a la Universidad, justifica la transferencia de la tarea de formación de la escuela intermedia mediante

la educación a distancia y la redefinición del currículo, y asignar la institución universitaria la tarea de formación de una élite intelectual que pueden pagar por ella. En este aspecto, el proyecto del capital se revela más claramente. Sin embargo, para lograrlo, es necesario amordazar a quienes se resisten.

Referencias:

- BRASIL. Constituição Federal de 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Estabelece o novo ensino médio.
- BRASIL. Lei nº 13.243/2016. Estabelece o Novo Marco de Ciência e Tecnologia e Inovação.
- BRASIL. Lei N° 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08/02/19.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. PL Nº 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014 (Programa Escola Sem Partido). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 08/02/19.
- FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. Manifesto à Nação: O Brasil para os brasileiros. Brasília, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 08/02/2019.
- PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.



ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NUEVAS TIC, EN LA DEFINICIÓN DEL RUMBO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

FOTO: AGENCIA INFORMATIVA CONACYT

SIMED

Alejandro Alvarez Béjar*

Resumen: Treinta y cinco años de orientaciones neoliberales en la política económica de México, afectaron profundamente a los sectores educativo, de salud y la seguridad social, ahondando la desigualdad presupuestal, el deterioro de la infraestructura y la calidad. Es equivocado orientar los cambios educativos por los requerimientos del mercado, pues ello sólo agravaría las deformaciones que viven los mercados laborales tras largos años de austeridad y presencia monopólica dominante. La crisis económica global de 2008-2019 no ha resuelto delicados problemas económico-sociales, pero ha acentuado cambios muy importantes: el despliegue de la multipolaridad con el ascenso de las economías emergentes, la disminución del peso relativo de los países desarrollados, el incremento de la centralización de capital y el peso de los oligopolios, además de propiciar un intenso despliegue de la Cuarta Revolución Industrial que abarca cambios científicos y tecnológicos de efectos complejos y larga duración, especialmente sobre los países del Sur. La educación superior, sujeta a orientaciones globalizadoras por parte de organismos como la OCDE, vive la profundización de las TIC con importantes consecuencias político-sociales que, sin control democrático, pueden afectar a largo

Profesor investigador de la Facultad de Economía, UNAM. Integrante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública.

plazo nuestra capacidad nacional de cambio endógeno. En este artículo, es una edición de dos de los cuatro temas tratados en extenso en la Conferencia magistral: “El Contexto Nacional e Internacional y su influencia en la Educación Superior Pública”, presentada por el autor en la Semana Interdisciplinaria, “La Prospectiva de la Educación Superior Pública en la Cuarta Revolución Industrial”, UPIICSA, IPN, México.

Palabras clave: educación superior, Tecnologías de la Información y Comunicación, empresas tecnológicas

Los organismos internacionales en la educación superior La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), formalmente se dedica al desarrollo económico, pero en realidad es una especie de “Club de Países Ricos” creada para influir en las políticas económicas de todos los demás, marcando directrices. Su propósito esencial es hacer que el capitalismo trabaje sobre una base global. Actualmente agrupa a 34 países, prácticamente todos los desarrollados y varias economías emergentes como China, India, Corea, Brasil, México, Turquía, Chile y otros.

En los pasados 25 años, la educación se ha convertido en uno de los aspectos más importantes de sus preocupaciones, bajo el enfoque de que la educación es básica en la formación de “capital humano” y como insumo para el desarrollo capitalista.

Sin tener ningún papel oficial, la OCDE se ha dedicado a compartir experiencias en el manejo de las crisis financieras, en la aplicación de las reformas estructurales, en los procesos de privatización, en el desarrollo de información estadística relevante para apreciar mejor los cambios económicos. Pero, sobre todo, dando directrices sobre las rutas para desmantelar las instituciones del llamado Estado de Bienestar: la educación, la salud y la seguridad social.

México se incorporó en 1994 y, a partir de ahí, la OCDE ha impuesto la aplicación de múltiples “pruebas de desempeño”, con “resultados científicamente medidos” para compararnos con el “mundo desarrollado”.

El investigador canadiense Larry Kuehn, nos recuerda que el primer programa de la OCDE siguiendo este modelo fue PISA (el Programa Internacional sobre Desempeño Estudiantil), que comenzó en 2000 y aplica una prueba cada 3 años. PISA usa un “ranking” (escala) de países, para crear un sentido de crisis en el sistema educativo nacional. Coloca la reforma educativa en la agenda gubernamental y proporciona motivos para cambiar las políticas educativas.

México, califica muy bajo en comparación con otros países, de modo que el resultado se convierte en excusa para justificar cambios en la política educativa que puede tener impactos negativos.

Por otra parte, PISA es una evaluación que se basa en áreas limitadas de la educación (se enfoca en lenguaje, matemáticas y ciencias) que, si bien son importantes en el contexto actual, no son todo lo importante en educación, cuando algunas de las cosas incluso se dejan fuera del currículo, como la historia y la filosofía. La prueba PISA se enfoca en lo individual, más que en el desarrollo colectivo y democrático, que debieran ser elementos claves de la educación. (Kuehn, 2019)

La OCDE ha desarrollado con profundidad su atención al cambio en las instituciones públicas de educación superior y sus principales recomendaciones han sido, convertir la gestión de ellas a un modelo microeconómico “gerencial” que replica las estructuras, valores y prácticas del mundo empresarial; por eso es que concibe a los alumnos como “consumidores”, a los maestros como “proveedores” de conocimientos” externamente acotados para atraer a los consumidores, y los rectores de las instituciones son vistos como “gerentes o directores ejecutivos”.

Bajo ese esquema, según la OCDE las orientaciones estratégicas para las instituciones de educación superior hoy son: la competencia, la calidad, la flexibilidad, la eficiencia, el control. La competencia implica estar sujetos a la comparación con otras instituciones y otros países; la calidad tiene que ser estandarizada para ser medible y comparable, con base en pruebas de valor universal. La flexibilidad implica definir contenidos



educativos básicos o mínimos, adaptarlos a la utilización de tecnologías de la información y la comunicación y renovarlos periódicamente. La eficiencia, significa recurrir a sistemas de gestión centralizada, que permitan exigir la rendición de cuentas de directores ejecutivos, proveedores y consumidores.

Pero la palabra clave es control: a través de incorporar a las instituciones educativas a un Comité Nacional de Productividad, (del que son parte central los empleadores), y apoyarlas con financiamiento público, pero siempre que cumplan con la demanda del mercado profesional, (aunque nunca aclaran que esa demanda la definen los empleadores y los mercados de profesionales muestran casi nula incorporación). (OECD-México, 2019)

La tesis fundamental de la OCDE respecto a la educación superior en México, es que está desligada de las necesidades del mercado laboral (que ya vimos que requiere pocos empleos y menos los requerirá en el futuro), lo que provoca un grave desperdicio de recursos porque sus egresados o bien no encuentran ocupación o caen en la informalidad. Por eso, la recomendación más importante que hace es “ajustarla a las demandas del mercado profesional”.

De modo que son los mismos empleadores privados los que recomiendan a los egresados de la educación superior convertirse en “emprendedores”, porque ni en el sector público ni en el privado, habrá suficientes empleos.

Hemos dicho que las políticas que modelan el mercado laboral son, en primer lugar, de austeridad presupuestal

sobre las finanzas públicas; en segundo, los impactos de la apertura comercial plasmada en los acuerdos de libre comercio que son, en esencia, pro-monopólicas. En tercer lugar, las reestructuraciones de las empresas aún antes de que ocurrieran las reformas formales de la legislación laboral, esto es, antes del arranque unilateral de la subcontratación y del “out-sourcing”. Luego, los despidos como parte de políticas de combate a la organización sindical y las quiebras de micro y pequeñas empresas, por el alto grado de monopolización prevaleciente a nivel de sectores y ramas (Álvarez, 2018: cap. 10).

Las TIC en educación. Algunas conclusiones

Tenemos que insistir que la educación es un bien público y un derecho social, por eso hay que tener siempre en cuenta que es clave no sólo para permitir que los estudiantes ganen ingresos para vivir, sino que es clave para la construcción de sus valores sociales. Por ello es muy criticable la construcción de identidades falsas como la del “emprendedurismo”.

Si tenemos una economía fuertemente monopolizada y oligopolizada, las micro y pequeñas empresas tienen un horizonte de vida que apenas rebasa un año. Así las cosas, esa noción sólo sirve de pretexto para quitarse la responsabilidad pública y privada de crear empleos y arrojar sobre los profesionales la brutal realidad del desempleo como si fuera producto de las “ineptitudes individuales”.

Con el peso creciente de la inversión privada en la educación superior, se acentúa la segmentación clasista de esta, pero, además, frente a la mala formación de los docentes y la mala infraestructura, las tecnologías de la información no son un buen sustituto, pues empobrecen la educación, ya que perjudican su papel constructor de valores por el predominio de los objetivos de ganancia. Las empresas tecnológicas son hoy actores centrales en servicios educativos, en diseño de contenidos digitales y desempoderan a los docentes.

Finalmente, respecto al uso de las tecnologías de la información en la educación es preciso despejar varios equívocos frecuentes: uno, creer que con computadoras pre-programadas se pueden sustituir a miles de profesores; el otro, que con el aprendizaje en línea un profesor puede atender muchos más alumnos, que en un salón de clases estando cara a cara.

Probablemente sea cierto que el “aprendizaje programado” sirva para adquirir algunas habilidades, pero una rica experiencia educacional para niños y jóvenes requiere sin duda la interacción humana, aunque fuese a través de las TIC. Pero, además, hay dos problemas no resueltos: uno, que hasta ahora no se valida la idea de que la educación basada en las TIC es una educación más barata; y tampoco hay información sobre lo que ocurre con la “eficiencia terminal”, pues la mayoría de los alumnos suelen abandonar rápido los cursos masivos abiertos en línea.

La cruda realidad es que los usos esenciales de la computadora en la educación han sido administrativos y para aplicar exámenes a los estudiantes, no para el proceso de aprendizaje para construir una sociedad más justa. Estrictamente hablando, la “minería de datos” se está metiendo en todos los aspectos de la vida de los estudiantes: cuántos libros leen, qué notas hacen, cómo subrayan los textos, etcétera. Un tercer equívoco es que algunos profesores se oponen tajantemente al uso de las TIC en educación, sobre la base de que no saben cómo controlar su uso. Mala idea: es un proceso que no se puede parar porque ya es parte de la vida social de la mayoría de los estudiantes. Otro grave problema es

que las autoridades se preocupan de darles tecnología a los estudiantes, pero no a los profesores y eso crea una brecha tremenda. A los estudiantes les regalan las tabletas o computadoras, a los profesores les dan créditos para que las compren.

Así que hacer círculos pedagógicos críticos, de profesores que usan las TIC en la enseñanza, puede ser una buena forma de salvar en parte las desigualdades, que en muchos sentidos son un vivo reflejo de la realidad nacional e internacional. (Kuehn, blog, 2014) Tal vez una combinación de educación a distancia con educación presencial, podría dar mejores resultados, pero eso hace falta ensayarla bajo control y de manera experimental antes de extenderlo por todo el sistema.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Béjar, Alejandro, 2018: Como el Neoliberalismo enjauló a México: El contexto de los Siglos XX y XXI y la alternativa de un Eco-socialismo Democrático, Facultad de Economía, UNAM, México
Küehn, Larry, 2019: “OECD 2030 and ICT future”, UNAM presentation 28/09/2019
Küehn, Larry, blog, 2014. “Administration and testing drive technology in Education”. Canada, 06/11/2014.
OECD-México, 2019: “Higher Education in Mexico. Labour Market Relevance and Outcomes”, January 2019.



EDUCACIÓN PÚBLICA GRATUITA: UN DERECHO INACABADO

FOTO: OTRAS VOCES EN EDUCACIÓN

Ángela Zambrano Carranza*

Resumen: La educación, como derecho humano fundamental y universal, constituye una herramienta de desarrollo personal y de los pueblos, garantizada en diversos instrumentos internacionales vinculantes. A pesar de ello y de los esfuerzos desarrollados por su cumplimiento, las estadísticas muestran una realidad que se traduce en bajos índices de cobertura, acceso, permanencia, promoción y de calidad de la educación, que en la región de América Latina y el Caribe se inscribe en la falta de políticas de apoyo a la educación pública y de gratuidad de la misma, en todos sus niveles, orientada a la superación de toda forma de inequidad y desigualdad social.

Palabras clave: Derecho a la educación, Gratuidad de la educación, Educación pública

El derecho a la educación

El 10 de diciembre de 1948, en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el artículo 26 se recoge el derecho a la educación que, sumado al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976), y la Convención de Derechos del Niño (1990), se genera una obligación jurídica de cum-

* Universidad Central del Ecuador

Doctora en Biología y Magíster en Educación Superior y Administración Educativa. Se ha desarrollado como investigadora en procesos de gestión socio-ambiental; analista en temas de riego y drenaje, proyectos y programas de gestión ambiental, y como consultora en temas de control de la contaminación, género, derechos humanos, educación ambiental. Docente de varios programas de posgrado. Actualmente es docente de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales- Química y Biología.
Email: aazambranoc@uce.edu.ec - ecoangela@yahoo.com

plimiento para los Estados signatarios de este derecho fundamental (UNESCO Etxea, 2005, p.5).

Más aún, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de las Naciones Unidas, el Objetivo 4 refiere a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Sin embargo, la misma Organización de las Naciones Unidas, señala que “en la actualidad, más de 265 millones de niños y niñas no están escolarizados y el 22% de estos están en edad de asistir a la escuela primaria” (ONU, s/f).

Estos últimos datos reflejan que el derecho a la educación continua siendo inaccesible para muchos, en especial en América Latina y el Caribe, donde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su página web señala que en la región hay 14 millones de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años de edad, que están fuera del sistema educativo, distribuidos por nivel de la siguiente manera:

“1,6 millones de niños y niñas están excluidos de la educación preprimaria y 3,6 millones están fuera de la escuela primaria. La situación es más crítica en el nivel secundario, donde 2,8 millones de niños, niñas y adolescentes abandonan la escuela secundaria inferior y 7,6 millones en secundaria superior. El porcentaje de niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela en los primeros años de la educación secundaria en América Latina y el Caribe es del 7,7%, casi 4 veces más que en los países desarrollados (2,1%)…

...7 de cada 10 niños con discapacidad no asisten a la escuela y más de 8 millones de estos niños, niñas y adolescentes corren el riesgo de ser excluidos” (UNICEF, s/f).

El panorama se muestra más crítico y con menos oportunidades de cumplimiento de su derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes que viven en zonas rurales, donde el acceso a la educación no sólo se ve limitado por condiciones de movilidad y las condiciones de pobreza que los vuelve más vulnerable, sino por la falta de políticas públicas educativas que atienda sus necesidades e intereses prácticos y estratégicos.

Estos factores limitantes se magnifican en la medida que se entrelazan otros, como: migración, diferentes formas de discapacidad, brechas de género, discriminación por condición étnica, restringiendo de esta manera un pleno ejercicio de su derecho a la educación.

También es necesario señalar que el pleno cumplimiento de este derecho no sólo refiere al acceso, sino a otros elementos consustanciales como la permanencia, la promoción, así como la calidad de la educación, cuyos índices dan cuenta de una débil atención por parte de jefes de Estado y de los entes rectores al momento de diseñar políticas equitativas e inclusivas.

En torno a la calidad, la reflexión lleva a repensar el tipo de educación que queremos, con modelos y métodos pertinentes que contribuyan al logro de una sociedad más humana, justa y equitativa, una educación transformadora y liberadora, donde la comunidad educativa resuelve de manera crítica los problemas de su contexto. Y es la escuela pública donde es posible este escenario.

¿Qué comprendemos por educación pública?

La educación pública no refiere solo a la gestión por parte de la administración pública, entendida como una responsabilidad del Estado. Desde un análisis más complejo, se la comprende como una filosofía y un concepto educativo que supone el reconocimiento del derecho universal de todas y todos a la educación, para lo cual se prevé todos los factores que garanticen su pleno cumplimiento.

Constituye el espacio donde la educación ha de ser gratuita, democrática, crítica, innovadora, participativa, contextualizada, investigadora, alternativa, inclusiva, intercultural, libre de toda forma de discriminación, promotora de igualdad de oportunidades, de calidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se realizan por su defensa y búsqueda de mecanismos de aplicación, las estadísticas muestran que no todas y todos los jóvenes completan sus estudios. Así lo muestra un informe del proyecto Graduate XXI, organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, s/f), cuyas estadísticas de deserción escolar para América Latina



FOTO: MILTON CALDERÓN, "LA EDUCACIÓN RURAL EN ECUADOR", SOCOTRAMAS.

arrojan los siguientes resultados, nada alentadores: Cuatro de cada diez estudiantes latinoamericanos no termina la escuela secundaria.

20% a 30% de niños y jóvenes con discapacidad asiste a la escuela, la mayoría no termina la secundaria.

Solamente 30% de jóvenes de bajos recursos alcanza el mismo nivel de educación que 80% de personas de ingresos medios y altos.

50% de jóvenes en áreas rurales no completa 9 años de escolaridad.

Más de 40% de jóvenes indígenas no va a la escuela o colegio.

El 43,3% de personas entre 18 y 24 años de edad se matricula pro solo la mitad termina sus estudios universitarios. Citar Fuente?

Si bien las causas que sustentan estas cifras refieren principalmente a las condiciones socioeconómicas del entorno familiar, desmotivación de las y los estudiantes, maternidad y paternidad adolescente, existen condiciones muy específicas relacionadas con el ambiente institucional, que va desde las acciones impulsadas por el Estado para el cumplimiento del derecho a la educación, hasta el rol que cumple la o el docente en el aula. La gratuidad de la educación debería garantizar que toda persona, a lo largo de su vida acceda y permanezca

en el sistema escolarizado, y culmine sus estudios en condiciones que le permita desenvolverse con autonomía y con igualdad de oportunidades en un medio que cada vez se muestra más competitivo e inequitativo. Por esta razón, la universidad pública debe también ser gratuita. Al respecto, también es indispensable una mayor discusión acerca de lo que se requiere en el sistema de la educación pública. En torno de las injusticias sociales, François Dubet (2012, p. 6) señala que “no parece que la igualdad de oportunidades reduzca las desigualdades sociales...” y “no es seguro que la igualdad de oportunidades sea más liberal, más favorable a la autonomía, que la igualdad de posiciones...”

Dubet plantea, en síntesis, que el modelo de “igualdad de posiciones” tiene por objetivo la disminución de las distancias entre las posiciones sociales; así se busca saber cuál es la diferencia entre alumnos de posiciones favorecidas y menos favorecidas. Por tanto, la justicia consistiría en reducir esa brecha; mientras que el modelo de oportunidades plantea cuántos van a poder acceder al sistema; por ello defiende la tesis de dar mayor prioridad a la igualdad de posiciones porque a mayor igualdad de posiciones hay mayor igualdad de oportunidades (Sociología Contemporánea, 2011). En este sentido, la igualdad y justicia social siguen siendo

aspiraciones sentidas, y aún en la hipótesis de que hubiera, se requiere repensar su alcance.

Derecho y Universidad Pública

Desde esta perspectiva, es necesario replantearse el modelo de educación pública superior que se requiere, ya no sólo situarse en el tradicional discurso de la institución integradora, que no discrimina por ningún tipo de condición, que atiende a la diversidad, que cuenta con un personal docente comprometido y altamente formado en materia educativa, sino que es necesario avanzar en una discusión epistemológica del deber ser de la educación superior al servicio de una sociedad que requiere superar las taras de modelos pedagógicos y educativos cuyas deficiencias han sido probadas, que han contribuido a profundizar las brechas de inequidades e injusticia social.

Acerca de la gratuidad y obligatoriedad de la universidad pública, es necesario recalcar que se trata de un derecho humano y que, por tener tal condición, no debe tener ningún costo, caso contrario se convierte en una mercancía. En este sentido, las políticas de Estado deben orientarse a garantizar el derecho a una educación integral, obligatoria y de calidad, impulsando estrategias pertinentes para elevar las tasas de acceso universal, permanencia y promoción, con equidad para hombres y mujeres, tanto del campo como de la ciudad, en todos sus niveles, desde el básico hasta el superior. Los distintos mecanismos que conducen a imponer pagos o aranceles a la universidad pública deben ser considerados como un ataque al derecho a la educación a lo largo de toda la vida y como un debilitamiento de sus funciones sociales. La universidad pagada o arancelada fomenta mayor desigualdad social y menores posibilidades de desarrollo de los pueblos.

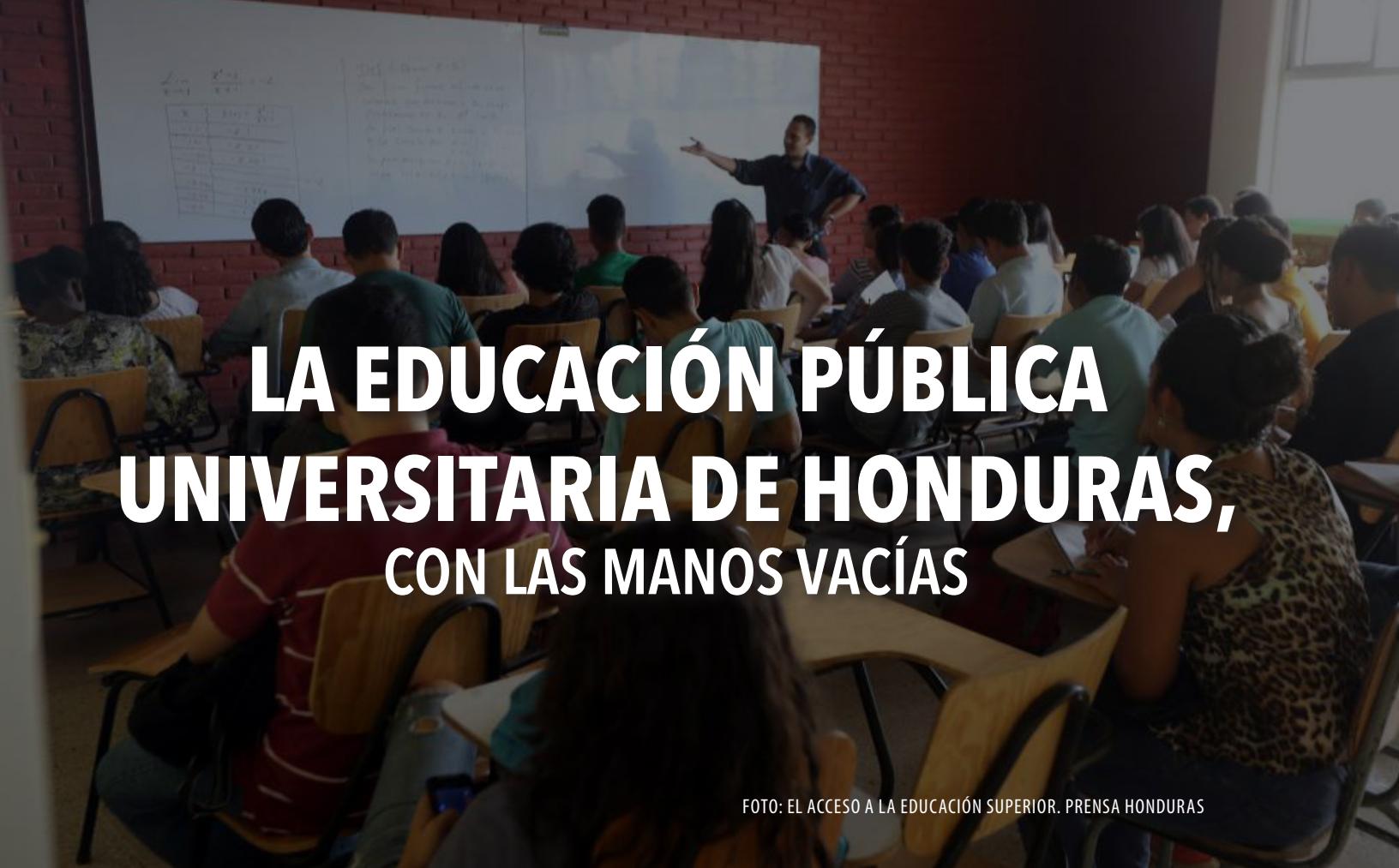
A modo de conclusiones

La educación fortalece la construcción social, por lo que debe considerar entre sus principios: gratuidad en todos sus niveles, la universalidad del derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, el acceso y permanencia

con altas tasas de egreso, justa y solidaria con sectores en condiciones de vulnerabilidad, de calidad que potencie las capacidades individuales y colectivas de la sociedad, que mejore los aprendizajes y desarrolle habilidades y aptitudes, con currículos integrales contextualizados. Se requiere promover estrategias para que la universidad sea valorada socialmente, reconocida como el motor de desarrollo conforme las necesidades e intereses propios de su población, que despliega sus acciones con profundo sentido humanista y total autonomía.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo. (s/f). Graduate XXI & Futuro Educativo. Disponible en: <https://www.graduatexxi.org/desercion-escolar/>
- Dubet, François. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. En revista: Nueva Sociedad No 239, mayo-junio de 2012, ISSN: 0251-3552, Disponible en: https://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf
- ONU. (s/f). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivo 4 Educación de Calidad. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Sociología Contemporánea. (2011). Entrevista al sociólogo François Dubet: Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Disponible en: <https://sociologiac.net/2011/07/05/contra-el-mito-de-la-igualdad-de-oportunidades-entrevista-al-sociologo-francois-dubet/>
- UNESCO Etxea, (2005). La educación como derecho humano. Disponible en: http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf
- UNICEF. (s/f). Programa Invertir en educación. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/invertir-en-educaci%C3%B3n>



LA EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSITARIA DE HONDURAS, CON LAS MANOS VACÍAS

FOTO: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PRENSA HONDURAS

**Maribel Guerrero, Ana Figueroa,
Carlos Moreno***

La situación de la educación universitaria publica en Honduras, se caracteriza por la falta de recursos, la no institucionalidad, así como por la poca incidencia de la comunidad univeritaria en la formulación de propuestas, las decisiones se toman en un círculo cerrado, por quienes la gobiernan.

Los docentes universitarios no contamos con protección en cuanto a seguridad social, frente a ello, el Sindicato de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (SIDUNAH) ha hecho denuncias y acciones legales en diferentes entes estatales, sin ningún resultado obtenido a la fecha. La Universidad se ha convertido en un sitio para ensayos políticos, para después convertirlos en realidad nacional, reflejando tristemente la situación del país. Universidad pública en Honduras actualmente ha retrocedido en varios aspectos, especialmente en la educación pública que ha sido golpeada en todos los

* Sindicato de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (SIDUNAH)



niveles, y violentando el cumplimiento de un derecho al que debería acceder toda la población. En el nivel universitario se presenta el fenómeno de exclusión, que impide el ingreso a jóvenes de escasos recursos económicos, que además deben hacer pagos para optar al examen de aptitud, se utiliza un examen de admisión del que resultan altos porcentajes de reprobación.

La prueba de aptitud es un proceso mercantilizado y privado, con fuga de divisas sin ningún control de entes estatales, los exámenes son creados en su totalidad por organismos internacionales que desconocen la realidad nacional.

Se ha impuesto un sistema educativo que no es vinculante, sino más bien aislado. Dentro de este sistema el docente universitario se encuentra secuestrado en sus aulas, sin los mínimos recursos didácticos, con las manos vacías, a tal grado que el docente debe suministrar con sus propios recursos económicos algunos vacíos para cumplir con su carga académica asignada. Por otra parte los estudiantes se ven en la necesidad de rentar equipo audiovisual, ya que la universidad no proporciona los recursos básicos, para la realización de sus actividades académicas.

Aquí hay ya un descripción sobre las condiciones laborales... Muchas veces, aun con el incumplimiento de los salarios asignados por ley, que se han ido acumulando a través de los años y violentándole la libertad de cátedra, con un reloj digital controlador de entradas y salidas similar a una empresa maquiladora, aplicando la ley a su conveniencia y mermando la calidad de la enseñanza. Sin embargo los docentes

seguimos luchando por mejorar la calidad de la educación superior.

Por otra parte hay reprobaciones masivas y ausentismo, debido a la falta de motivación de los estudiantes, por los altos costos en sus programas académicos y de manutención que impiden la culminación de sus carreras. Estos jóvenes también tienen sus manos vacías a la espera de un mejor presente y futuro.

Así también la evaluación de estudiantes y docentes se realiza en forma vertical, quedando exentas de evaluación los que dirigen la educación universitaria, permitiendo de esta manera que estas ocupen cargos de dirección, muchas veces sin ostentar los mínimos méritos, sino que son otorgados por padrinazgos políticos, que dejan entrever la incapacidad de dirección y administración, que conduce a resultados nefastos para estudiantes y docentes, por defecto también al país. Los que rectoran las universidades públicas deberían ser evaluadas por la comunidad universitaria. Actualmente las universidades no están enfocadas en el aspecto académico, sino en diversos negocios dentro de las mismas instalaciones. Sabemos que las universidades reciben un porcentaje importante del presupuesto anual del estado y no informan de los ingresos que reciben. Por su parte los estudiantes son evaluados de forma tradicional, por políticas establecidas por las mismas instituciones, los estudiantes se encuentran dentro de una camisa de fuerza y no logran desarrollar sus habilidades y destrezas, enfrentándose después con dificultades en el trabajo y/o estudios de postgrados dentro y fuera del país. La evaluación docente es efectuada primero por el mismo docente, segundo por los estudiantes y tercero por el jefe inmediato todos sin parámetros para tal efecto.

Todos continuamos con las manos vacías y seguimos en espera a que se retorne a la institucionalidad en nuestro país.



LA FORMACIÓN DOCENTE GLOBALIZADA Y LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA*. EL CASO ARGENTINO

FOTO: INFODOCENTE

**Luz Albergucci,
Liliana Pascual****

Resumen: El artículo analiza documentos oficiales y normativas nacionales sobre la formación docente inicial para ponerlos en tensión con algunos documentos de organismos internacionales (particularmente Banco Mundial, y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Del mismo modo, se coloca el acento en el avance de la evaluación estandarizada en la formación docente en Argentina, a través de la Prueba Enseñar dirigida a estudiantes avanzados de la formación docente que se comienza a aplicar en 2017.

La tendencia a globalizar los contenidos de la formación docente va en sintonía con la tendencia de estandarizar qué debe saber el docente, de establecer marcos de referencia que engloben e identifiquen la formación docente. En nuestro país, en consonancia con las recomendaciones de los organismos internacionales, las pruebas estandarizadas de aprendizaje aparecen como centrales dentro de la política nacional y están colocadas como la base “empírica” para la necesaria “revolución educativa” que presentan los actuales responsables de la política nacional. Al respecto, el artículo cuestiona la centralidad de estas pruebas estandarizadas y el uso

* Este artículo fue escrito en noviembre de 2019, previo al cambio de gobierno nacional en Argentina, del 10 de diciembre del mismo año.

**Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vite”, IIPMV-CTERA. Correo: luz.albergucci@gmail.com; pascual.liliana@gmail.com

de sus resultados como legitimadores de decisiones políticas de ajuste en educación superior. Se presentan como ejemplificadores algunos casos significativos en determinadas jurisdicciones del país, en un marco de organización federal.

Palabras clave: formación docente – evaluación docente – organismos internacionales – calidad

La formación docente globalizada y la evaluación estandarizada. El caso argentino

Al recorrer discursos de los organismos internacionales, particularmente los organismos internacionales de crédito, la formación docente comienza a instalarse como una preocupación en la que los Estados deben intervenir de manera urgente. Necesidad que se sustenta particularmente en la afirmación de considerar que “la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado” (OCDE, 2019, pág. 13). Es necesario destacar que esta conclusión sobre la cual se asientan todas las afirmaciones posteriores, tiene un gran nivel de simplificación y no contempla la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje. No se tienen en cuenta las condiciones en las que se lleva adelante la enseñanza (recursos pedagógicos,

equipamiento, recursos edilicios, salario docente, políticas de formación docente, etc.), y tampoco las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje (nivel educativo de la familia, disponibilidad de libros en el hogar, en la escuela, trayectorias escolares previas, etc.).

Con el objetivo de poder asistir a los países en la mejora de la calidad la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lleva adelante el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) que “analiza el trabajo y las actitudes de los profesores, el entorno de aprendizaje y el papel de los directores de los centros educativos” (OCDE, 2019, pág. 11). Junto con estas evaluaciones, se implementan muchas otras, todas con el mismo objetivo de obtener información sobre la docencia y así asistir a los países en los supuestos procesos de mejora de la “calidad educativa”. Este avance indiscriminado de la evaluación estandarizada llevada adelante por los organismos internacionales de crédito, viene pautando directa e indirectamente las políticas de evaluación propias de los países. Incluso en la actualidad han desarrollado una evaluación específica para los países “en desarrollo” denominado PISA-D que “se centra en



FOTO: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ARGENTINA

2 EL APARATO DIGESTIVO

Función

Transformar alimentos en
sustancias más simples

Eliminar restos no digeridos

APARATO
DIGESTIVO

Tubo digestivo



FOTO: ULY MARTÍN. EL PAÍS.

hacer que PISA sea más accesible y relevante para los países de ingresos bajos a medios” (OCDE, 2018b, pág. 2).

En nuestro país, bajo la presidencia de Mauricio Macri, se ha colocado a la evaluación estandarizada como una de las políticas centrales, “es una de las pocas del Ministerio que exhibe un importante incremento (de presupuesto) tanto nominal como real entre 2016 y 2020” (Colectivo de observatorios y equipos de investigación en educación, 2019, pág. 12). Este período es el de un Estado Nacional que se ha hecho presente principalmente para medir y controlar. Medir resultados de aprendizajes –en la escuela primaria, en la escuela secundaria y también en la formación docente– y utilizarlos para legitimar sus propias políticas de ajuste y desinversión en educación. Pero también, estos resultados han sido presentados y utilizados por los responsables de la política nacional para fortalecer en la opinión pública la idea de una escuela devastada y devaluada, de docentes mal formados y por tanto culpables de su declive –en particular en el ámbito estatal-. El propio Ministro de Educación de la Nación,

Esteban Bullrich (2015-2017), ha afirmado que “la formación docente tiene que cambiar” y ha agregado en múltiples oportunidades que el sistema formador es demasiado extenso y debieran existir menor cantidad de institutos: “Nosotros queremos modificar el sistema. Creemos que la formación inicial debería estar en menos instituciones pero concentrar a los mejores maestros de maestros” según palabras del propio ex-ministro (Romanello, 2017).

A continuación, se analiza una serie de documentos de organismos internacionales -OCDE y Banco Mundial, ambos organismos muy relacionados entre sí- junto con una lectura comparada con normativas nacionales vigentes, así como también documentos oficiales elaborados y publicados por el Ministerio de Educación de la Nación desde la implementación de las Pruebas Enseñar. Para la selección se considera particularmente la alusión específica a la formación docente, la docencia y la evaluación estandarizada.

El Banco Mundial ha venido realizando distintos documentos que refieren a la formación docente, quizás el más conocido en nuestro país es Profesores

excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. El documento establece una relación directa -sin mediaciones ni consideración de factores intervintentes- entre enseñanza y aprendizaje, y desde este reduccionismo y simplificación es que afirman que se precisan “profesores excelentes para mejorar el aprendizaje”. Por otro lado, y en consonancia con lo que se viene afirmando, posiciona al docente como el actor clave para mejorar la calidad y concibe “calidad” en términos de “resultados educativos de las pruebas estandarizadas”, particularmente PISA llevada adelante por la OCDE. En tercer lugar, realiza una medición de impacto económico de la calidad de los profesores ya que relaciona el resultado en las Pruebas PISA con el crecimiento económico del país medido en PBI, y agrega: “Las diferencias entre el nivel promedio de las capacidades cognitivas de los países se correlacionan sistemática y sólidamente con las tasas de crecimiento económico a largo plazo” (Banco Mundial, 2014, pág. 2). De este modo, asocia a la educación como motor del crecimiento económico y de la competitividad, necesaria para dicho crecimiento. Por último, afirma que si bien existe poca evidencia sobre el éxito de las políticas que pregonan, los países que las aplicaron tuvieron buenos resultados. Y agrega que, a pesar de esta falta de “evidencia científica”, como América Latina tiene valores muy inferiores a la media de los países de la OCDE -medido a través de las pruebas PISA-, las políticas que estos países tienen que llevar adelante deben ser más radicales y más profundas.

En esta línea, aparece la necesidad de redireccionar el gasto, proponiendo reducir el gasto en educación para direccionarlo hacia la reducción de la pobreza. Otra afirmación contundente del documento presume que la calidad de los profesores se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas docentes ineficaces. En consonancia con estos diagnósticos, el Consejo Federal de Educación sancionó en abril de 2018 la Resolución N° 337/18 que establece

el “Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial”¹. La normativa pone el énfasis en la necesidad de promover determinadas “capacidades profesionales para la formación docente”, resumiendo e instrumentalizando la tarea docente en un acotado número de capacidades básicas y generales. Además, éste es uno de los primeros documentos políticos que globaliza los contenidos de la formación docente.

También, se advierte la oferta excesiva (muchos profesorados) pero pocos graduados con alto nivel académico y la limitación que tiene la región latinoamericana para implementar políticas de mejora debido a la autonomía universitaria y el ingreso irrestricto. Es necesario recordar que en nuestro país ha habido múltiples avances para intervenir y establecer parámetros para el ingreso a la educación superior, así como también para limitar y controlar la formación docente. Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (gobernada desde hace 12 años por el partido al que pertenece el presidente Macri) durante 2017 hubo un conflicto muy importante al presentarse un proyecto de ley que intentaba cerrar los 29 institutos de formación docente y crear una única institución de nivel universitario para la formación docente. A pesar de la resistencia, el proyecto avanzó y actualmente la Universidad Docente (UniCABA) está en su etapa de conformación. En una línea similar, a nivel país la Resolución del Consejo Federal de Educación que implementa la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente, CNEAC², viene también a instalar un nuevo mecanismo de acreditación y evaluación que suprime las autonomías de los gobiernos provinciales.

El documento del Banco Mundial identifica 3 pasos necesarios para formar grupos de docentes

¹ El documento legal que puede descargarse en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_337_infod.pdf https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_rs_337-18.pdf

² Resolución CFE N° 347/18, disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_347-18.pdf

de alta calidad: reclutar, desarrollar y motivar. Para “reclutar” mejores profesores deben implementarse mecanismos de selectividad en el ingreso a la formación docente, selectividad de las instituciones de acuerdo a parámetros de calidad establecidos mediante evaluaciones estandarizadas y selectividad a través de la implementación de parámetros para la contratación de los docentes. Para “desarrollar” será necesario particularmente evaluar y rendir cuentas, que es lo que para este organismo asegura mejoras en la enseñanza. Y, por último, “motivar” a los docentes para que mejoren sus desempeños a través de recompensas salariales y de una modificación a la carrera docente en la que la movilidad de los cargos esté relacionada con los resultados de las evaluaciones externas sobre el desempeño docente. De este modo, se afirma la necesidad de “reducir o eliminar la estabilidad laboral docente (...) y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores” (Banco Mundial, 2014, pág. 42).

Por otro lado, como venimos advirtiendo, la OCDE viene expandiendo su accionar en materia de evaluaciones estandarizadas. Este organismo analiza la manera en que las instituciones y los sistemas educativos que consideran exitosos (también por los resultados en PISA) contratan y forman a sus docentes y plantea desde 2004, una serie de recomendaciones similares a las esgrimidas por el Banco Mundial: 1) atraer mejores candidatos a la docencia; 2) elevar la exigencia de ingreso a las instituciones formadoras de docentes; 3) dar prioridad a la calidad de los profesores y directivos antes que a su cantidad; 4) elevar la calidad de las instituciones formadoras, 5) mejorar los programas de formación docente durante el ejercicio profesional, y 6) transformar la docencia hacia una profesión rica en saber (OCDE, 2004; Acuña Gamboa & Mérida Martínez, s/f). La flexibilidad laboral, en cuanto a condiciones de trabajo y a modalidades de contratación, es también el modelo a seguir para estos

organismos que lograría políticas docentes efectivas. La OCDE propone la creación de un sistema de evaluación docente con énfasis en los procesos formativos y profesionales, es decir en la formación docente y en el ejercicio profesional. Este sistema de evaluación promoverá el “reconocimiento y recompensa a la enseñanza de calidad en la medida en que representa el reto, para los profesores, de enfrentarse a y superar sus debilidades” (OCDE, 2018a, pág. 18)

En nuestro país, el primer ensayo hacia la evaluación docente ha sido el Operativo Enseñar. Esta evaluación estandarizada se suministró por primera vez en 2017, dirigida a estudiantes del último tramo de la formación docente. En los documentos oficiales, se adhiere al modelo planteado por Darling-Hammond (2012) que “proponen tres etapas de la evaluación docente: durante la formación, al inicio del ejercicio profesional antes del cargo base y en las etapas avanzadas para estímulos y promociones” (Ministerio de Educación, 2017, pág. 7). Sus resultados fueron presentados por el Ministro de Educación quien remarcó la existencia de una “fuerte desigualdad en la formación docente” incluso cuando todos los informes oficiales afirman que los resultados no pueden ser leídos de manera concluyente puesto que “en tanto no se implementó una selección probabilística de institutos en todas las jurisdicciones, no se cuenta con una muestra representativa del total país y los resultados del dispositivo deben ser considerados como de carácter exploratorio” (Ministerio de Educación, 2018, pág. 235).

Coincidientemente con estas lecturas y afirmaciones, durante 2018 se dieron lugar a distintas políticas de ajuste que se presentaron más fuertemente en algunas jurisdicciones del país: cierre de institutos de formación docente, cierre de carreras y/o de cursos y transferencias al sector privado de las acciones de la formación docente. Es importante indicar que estas políticas de ajuste fueron rechazadas por

las comunidades educativas afectadas: se iniciaron múltiples acciones de protesta, en muchos casos se continuaron las inscripciones de estudiantes a pesar de la comunicación oficial, y se hicieron múltiples acciones que dieron visibilidad al conflicto y lograron que, a inicios de 2019, disminuyera el impacto de estas políticas en algunas localidades del país.

A pesar de ello, en los últimos 4 años nuestro país ha venido implementado como políticas propias múltiples lineamientos de estos organismos internacionales: se han legitimado sus diagnósticos y se han desarrollado acciones que muestran la tendencia a globalizar los contenidos de la formación docente, estandarizar qué debe saber el docente y establecer marcos de referencia que engloben e identifiquen la formación docente.

En este marco, la evaluación Enseñar ha sido central ya que se ha instalado y presentado como la base “empírica” para una disfrazada “revolución educativa” que se traduce en ajuste y control del sistema educativo formador.

Ministerio de Educación. (2017). Enseñar. Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en argentina. Documento Marco. Ciudad de Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación. (2018). Evaluación diagnóstica 2017. Estudiantes avanzados de carreras docentes. Ciudad de Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

OCDE. (2004). La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. OECD.

OCDE. (2018a). Políticas docentes efectivas. Conclusiones del Informe PISA. Edición de la OCDE.

OCDE. (2018b). PISA para el Desarrollo. Resultados en Foco. Nro 91. OECD.

OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. París, Francia: OCDE.

Romanello, C. (20 de mayo de 2017). Bullrich: “La formación docente debe cambiar”. Los Andes.

Bibliografía

Acuña Gamboa, L. A., & Mérida Martínez, Y. (s/f). La calidad educativa del BID, OCDE y UNEDSCO. Obtenido de https://clepso.flacso.edu.mx/sites/default/files/memorias_2016/eje_9/9.1_calidad_educativa_desde_bid_ocde_unesco_acuna_merida.pdf

Banco Mundial. (2014). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington : Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial .

Colectivo de observatorios y equipos de investigación en educación. (Noviembre de 2019). En caída libre. Balance del presupuesto educativo nacional durante el gobierno de cambiamos. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/12m6t9-kE6sE4ZAc4Nv-sOAKhm-FYWI-/view>

Darling-Hammond, L. (2012). The right start. Creating a strong foundation for the teacher career. Phi Delta Kappan, 93 (3), 8-13.

MISMO TRABAJO, MISMA PAGA: LA FPSE DE CB Y LA LUCHA POR LA EQUIDAD

FOTO: CAMPAÑA FPSE POR LA IGUALDAD DE SALARIOS.

Nicole Seguin*

Durante décadas, los maestros del sector de educación de estudios superiores de la Columbia Británica han intentado alcanzar equidad de contratación en la mesa de negociación. Desafortunadamente, debido a una combinación de vientos en contra de los gobiernos mayormente conservadores y de una creciente tendencia a la privatización del financiamiento, este logro se ha mantenido fuera del alcance. Siguiendo el liderazgo de la Federación de Educadores de Estudios Superiores de la Columbia Británica (Federation of Post-Secondary Educators), el magisterio retoma este tema nuevamente en la actual ronda de negociación colectiva.

La corporativización de la educación superior en Columbia Británica y Canadá es algo bien establecido. De acuerdo con los estudios de organizaciones como el Centro Canadiense para Políticas Alternativas¹,

* Integrante de la Federación de Educadores de Estudios Superiores (FPSE) Columbia Británica, Canadá)

1 Ivanova, Iglika. (2012). Reporte "Pagado en su totalidad: ¿Quién paga por la educación universitaria en CB?" Centro Canadiense de Políticas Alternativas en: https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/BC%20Office/2012/01/CCPA_Paid_in_Full_2012_web.pdf



el financiamiento gubernamental de la educación superior, como un porcentaje del gasto público general, ha ido reduciéndose de forma continua desde finales de los años setenta. Esta corporativización se manifiesta en tres áreas fundamentales: lo financiero, lo administrativo y lo laboral. La dirección del financiamiento y políticas para la educación superior han sido elecciones tomadas por una sucesión de gobiernos, pero no han sido decisiones inevitables o imparciales, puramente motivadas por las mejores prácticas y con base en la evidencia.

La lógica que han seguido, tanto los gobiernos como las instituciones, es que cuando el financiamiento gubernamental es insuficiente, las instituciones tendrán que compensar sus faltantes mediante fondos privados. El aumento de las colegiaturas es la fuente más obvia de dicho esquema, pero también se han incrementado los donativos filantrópicos y el costeo corporativo de la investigación. En el ampliamente investigado libro *Academia, Inc: Cómo la corporativización*

está transformando a las universidades² de Jamie Brownlee, se presenta que las donaciones privadas y el financiamiento corporativo de la investigación solo crecen en relación directa a la siguiente forma de la corporativización: la administración.

Las instituciones de educación superior innegablemente han evolucionado desde sus orígenes elitistas, debido a la presión de los grupos marginados por un mayor acceso y equidad. Sin embargo, el progreso hacia un sistema rector colegiado en el cual aquellos con la mayor experiencia en educación sean incluidos en la dirección de las instituciones educativas se ha desacelerado o revertido desde su punto máximo a inicios de los años setenta, cuando el financiamiento gubernamental estaba en su punto más alto. Conforme ha ido aumentando la presión gubernamental para que las instituciones busquen financiamiento privado, los puestos de presidente y miembros de los consejos directivos se fueron llenando con miembros de ejecutivos y corporativos. Pero el cambio hacia una operación más corporativa de las instituciones erosiona la gobernanza colegiada.

Las instituciones actúan como patrones corporativos, minimizando costos y maximizando ingresos, lo que resulta en un aumento de la fuerza de trabajo mal pagada y en condiciones laborales precarias. Desde los puestos de conserjería, bibliotecarios y hasta los maestros, las instituciones están buscando que sus contrataciones laborales sean un mecanismo legal para pagarles menos a sus trabajadores cuando se realiza una negociación colectiva. Los gobiernos conservadores se encargan activamente de facilitarlo, mediante legislación de educación superior y ley laboral: el panorama abierto a los trabajadores en su lucha por la equidad no ha permanecido estático con el paso de las décadas. A pesar de que el respeto al proceso de negociación colectiva definitivamente ha ido erosionándose en Canadá desde su punto cumbre en los años sesenta, la

2 Brownlee, Jamie. (2015). *Academia, Inc. Cómo la Corporativización está transformando a las universidades canadienses*. Halifax & Winnipeg, Editorial Fenwood.

negociación colectiva sigue siendo el camino principal para defender las condiciones laborales.

Esta dinámica existe dentro de nuestra propia federación. Los maestros por contrato individual hacen el mismo trabajo y por tanto, merecen recibir la misma paga.

La Federación de Educadores de Educación Superior de Columbia Británica comenzó como la Federación de Maestros Universitarios en 1970, en una época en la que los profesores universitarios no tenían la capacidad legal de formar un sindicato. Cuando el Primer Ministro Barrett cambió eso en 1973, los sindicatos de educación superior empezaron a formarse, rápidamente. De entre los primeros temas a discutirse sobre las condiciones laborales se encontraba el del pago desigual y la precariedad de los maestros por contrato (también conocidos como maestros sesionales o adjuntos). Cincuenta años después, el profesorado ha tenido victorias históricas en larga batalla en contra de la precarización del sector, sobretodo en la “regularización” en el lenguaje del acuerdo colectivo de 1998. Por esa redacción, los patrones se ven obligados a pasar a los maestros que alcanzan un cierto umbral de carga de trabajo a una contratación de empleo seguro. Sin embargo, debido a una serie de gobiernos anti sindicalismo, el avance se ha estancado.

En la actualidad, la mayor parte de los maestros por contrato individual, miembros de la federación, no reciben una paga justa –de hecho a algunos se les paga hasta 80% menos que a sus colegas. Esta disparidad en la compensación suma a las dificultades de estar atrapado en un ciclo de trabajo precario. La injusticia inherente de pagarle menos a la gente por hacer el mismo trabajo se exacerba con la racialización de los maestros que están sobrerepresentados dentro de la planilla. Estos trabajadores no únicamente han tenido que sobreponerse a un racismo sistémico y sesgado a todo lo largo de su vida y formación profesional, sino que también reciben una menor remuneración, y bajo la amenaza constante de despido si sus estudios,

participación sindical o cualquier otra acción pudiera percibirse de forma negativa entre los administrativos. Todos ellos están en desventaja en términos de oportunidades profesionales al ser no elegibles a puestos de servicio, como comités. Las instituciones mismas son las que pierden al excluir su posible contribución. La situación empeora si se considera las consecuencias de que los trabajadores sean excluidos de los sistemas públicos y privados de seguridad social, mismos que fueron creados para apoyar a la gente que trabaja. Los maestros por contrato individual en gran medida no reciben prestaciones, seguro o programa de pensión. Si de por sí ya es difícil el inicio de la vida profesional, tener que enfrentar incertidumbre laboral sin fin a la vista, el potencial de una devastación financiera en caso de un siniestro, una posible incapacitación o el retiro mismo, es demasiado real para este contingente en la precariedad de la fuerza laboral de los maestros de educación superior.

¿Qué estamos haciendo para arreglar este problema? Primero, este tema está en la mesa durante nuestra actual ronda de negociación colectiva. Segundo, seguimos trabajando para generar conciencia de los retos que enfrenta el magisterio a través de nuestra campaña Lucha por la Equidad (action.fpse.ca). Finalmente, hay mucho que todavía desconocemos de los vacíos jurídicos que los patrones utilizan o crean para mantener a los empleados marginados, así que seguimos monitoreando la situación para obtener más información.

Los maestros por contrato individual hacen el mismo trabajo que sus colegas, y merecen la misma paga. Debemos hacer justicia.



ESCRIBIENDO NUESTRA HISTORIA, UNA LUCHA A LA VEZ*

FOTO: THE GLOBE AND MAIL

Tracey Germa, Michael Young¹

Los más de 60,000 profesores y trabajadores de la educación representados por la Federación de Maestros de Escuelas Secundarias de Ontario (OSSTF/FEESO) sabíamos desde el inicio que la lucha para defender el sistema de educación financiado públicamente, en contra de la devastadora agenda del gobierno conservador del Primer Ministro Doug Ford, no sería una corta. También sabíamos que no sería fácil. El día del paro general de actividades a nivel provincial, que los miembros de la Federación se vieron obligados a realizar a principios de diciembre 2019, marcó la primera huelga a escala estatal de los miembros de OSSTF/FEESO en más de 20 años. Ya habíamos visto como las agendas de austeridad causaban estragos en las aulas provinciales anteriormente, pero nunca habíamos visto recortes así de dramáticos en nuestra historia. Nuestro liderazgo había seguido una estrategia medida en nuestras acciones sindicales, mediante una serie de marchas

* El artículo fue escrito a finales de febrero 2020. Dos semanas después, el paro fue efectivamente truncado, cuando el 14 de marzo el gobierno de Ontario cerró las escuelas públicas por un periodo indefinido debido a la pandemia del virus Covid 19. En mayo, los y las afiliados de la OSSTF ratificaron un convenio con el Ministerio de Educación que contempla un aumento de aproximadamente 4.5% en el máximo número permitido de estudiantes por docente (de 22 a 23), y la introducción de dos cursos en línea que son obligatorios para estudiantes del sistema de educación secundarias.

1 Federación de Maestros de Escuelas Secundarias de Ontario
Departamento de Comunicaciones/Acciones Políticas

de un solo día en algunas ubicaciones específicas a todo lo largo de la provincia. Los miembros pasaron días en plantones afuera de las escuelas o las oficinas de sus representantes parlamentarios. La presión continua y unificada, una acción política repetida, fue diseñada para ejercer la mayor presión posible sobre el gobierno, pero limitando la afectación a los estudiantes.

En un momento en que apenas se va quedando atrás el crudo invierno canadiense, nuestra organización se encuentra ya a más de dos meses de haber iniciado una de las acciones de defensa laboral más grandes en la historia de nuestro sindicato. Nuestros miembros se mantuvieron firmes, aguantando temperaturas de -40°Celsius, para defender la educación pública de los recortes gubernamentales.

Los miembros de OSSTF/FEESO están aprendiendo el verdadero significado de términos como “determinación” y “solidaridad”, ambas palabras que se usan frecuentemente en el sindicalismo, pero que distan mucho de ser clichés o trivialidades vacías. Más de cien años de la historia de OSSTF/FEESO nos enseñan que la determinación y la solidaridad de los miembros han sido la clave del éxito y de toda victoria que OSSTF/FEESO haya ganado. Es precisamente en esa tradición de fuerza sindical en la que nuestros miembros ahora están depositando su confianza.

En 1919, 123 profesores de Ontario corrieron el significativo riesgo de unir fuerzas para formar la Federación de Maestros de Escuelas Secundarias de Ontario, pues querían la protección que ser parte de un sindicato podría brindarles. Ellos entonces entendieron, como lo entendemos nosotros ahora, que los riesgos involucrados en defender la educación pública valen la pena. En 1973, miles de miembros de OSSTF/FEESO se unieron cuando sus derechos estaban siendo atacados y cuando la

agenda de austeridad amenazaba la calidad de la educación pública de Ontario. Su determinación para permanecer unidos les permitió obligar al gobierno a incrementar el financiamiento del sistema. En 1985 y 1995, y en varias acciones locales desde entonces, los miembros de OSSTF/FEESO han permanecido unidos una y otra vez, no únicamente para defender sus derechos como trabajadores, sino también para proteger la integridad del sistema educativo en el que trabajan.

De manera continua, la historia de OSSTF/FEESO nos recuerda que la solidaridad y la determinación son factores centrales para cualquier logro significativo. Pero esto aplica para todos nosotros que en todas partes del mundo estamos luchando para proteger a la educación pública. Sí, estamos enfrentando gobiernos que quieren privatizar y desmantelar la educación pública, pero también sabemos que nuestra lucha es la justa.

Nuestra organización ahora representa a trabajadores de más de 150 clases de empleos relacionados con la educación, desde jardín de niños a estudios superiores, incluyendo magisterio de infancia temprana, personal administrativo, técnicos, personal de seguridad, asistentes educativos, patólogos del habla y el lenguaje, profesores de planta y maestros sustitutos. Nuestra muy diversa membresía nos ayuda a entender cuánto se requiere para proporcionar a los estudiantes una educación de clase mundial. Somos más fuertes debido a nuestra diversidad, y eso se ha puesto de manifiesto durante nuestras acciones recientes.

En Ontario, la opinión pública está del lado de los maestros y trabajadores de la educación. De acuerdo con la información disponible en encuestas, la gente de nuestra provincia ha visto la pasión y determinación con la que los maestros y trabajadores de la educación han salido a defender nuestro sistema educativo de



FOTO: LA PORTADA CANADA

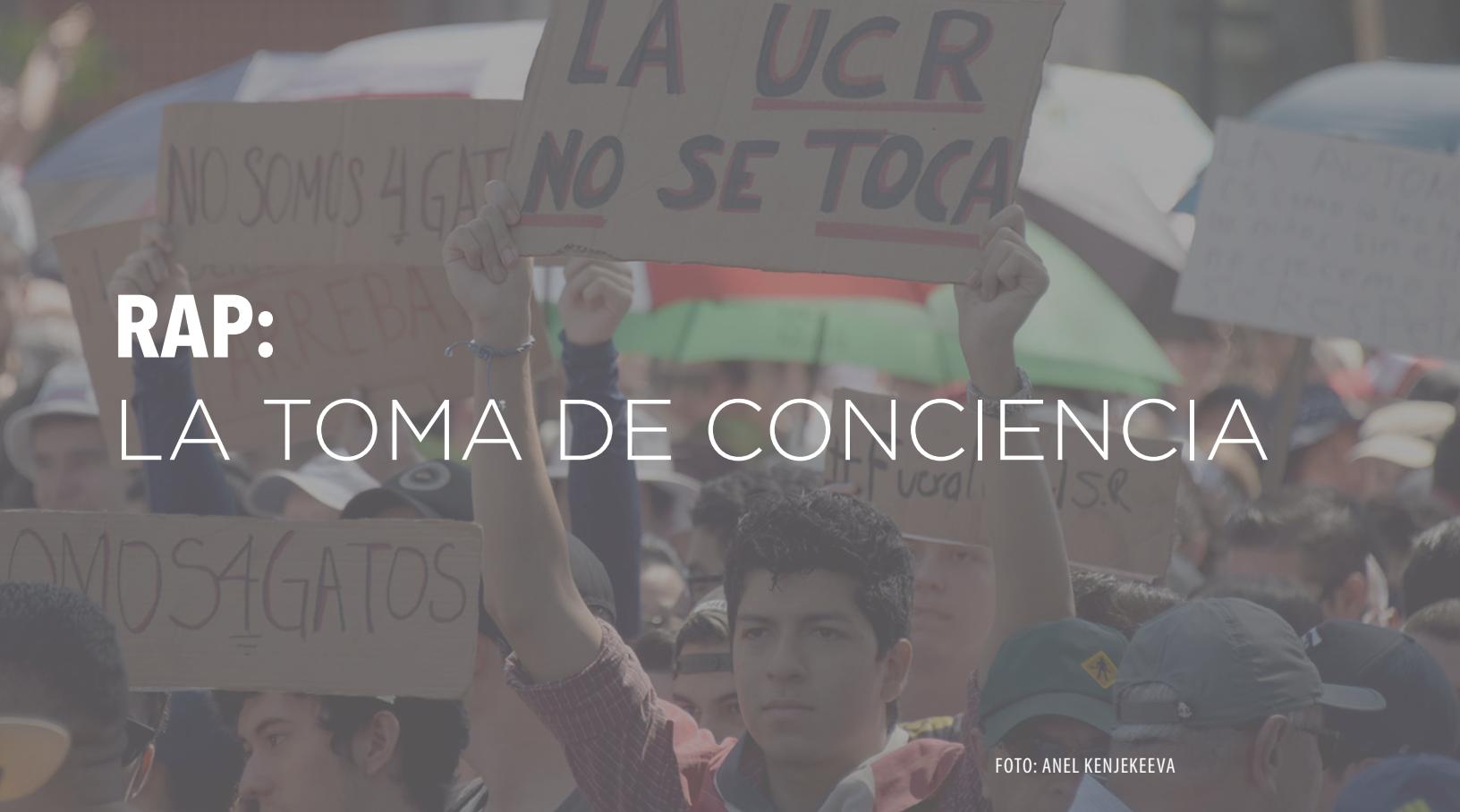
clase mundial, y una mayoría significativa se ha puesto del lado del magisterio. Parece que el público entiende que la disputa actual se trata de esos temas clave que el gobierno no quiere discutir, como el tamaño de las clases, o la obligatoriedad del aprendizaje en línea; todo lo anterior teniendo graves consecuencias en la calidad del ambiente de aprendizaje y la integridad del sistema.

En una disputa altamente politizada, que el público esté de nuestro lado no es un asunto menor. No nos garantiza la victoria que necesitamos, pero nos da una ventaja distintiva. El público ha visto nuestra resolución y solidaridad, y han atestiguado la pasión con la cual los miembros de OSSTF/FEESO se han lanzado a defender lo que bien podría ser el activo más importante de la provincia: un sistema educativo reconocido a nivel mundial. Cuando la gente está del lado de los maestros, es más difícil para el gobierno continuar su ataque destructor en contra del sistema educativo.

El 21 de febrero del 2020, los miembros de OSSTF/FEESO se unieron con los otros tres sindicatos de la educación de la provincia y realizaron la huelga más grande del sector educativo en nuestra historia. Ese día, más de 200,000 maestros y trabajadores

de la educación se manifestaron a todo lo ancho y largo de la provincia. Bajo los estandartes de #NoAlRecorteEducativo, #RecorteDañaALosNiños y #Educadores Unidos, demostraron al gobierno provincial que no se iban a rendir. El apoyo del público a los huelguistas fue palpable, aun con más de 2 millones de estudiantes fuera de las aulas en toda la provincia. Los padres, estudiantes y público en general se unieron a las demostraciones, trajeron café caliente, y mostraban su apoyo con el claxon al pasar por ahí. El poder de la gente no pudo ser ignorado ese día.

Desde luego que los miembros de OSSTF/FEESO siempre han sabido que nuestra lucha es la justa, y que nuestra determinación es la clave para la victoria. Nuestra historia nos enseña que nuestras victorias pusieron los cimientos del futuro de la educación en Ontario. La lucha hoy en contra el gobierno de Ford ya es parte de esa tradición. Estamos siendo testigos de la historia mientras se escribe.



RAP: LA TOMA DE CONCIENCIA

FOTO: ANEL KENJEKEEVA

Autoría: Anonimato Colectivo.
Desde algún lugar de nuestra dolida
América Latina

En Costa Rica, diversos sectores sociales han tenido que enfrentarse a la implementación de medidas neoliberales impuestas por el Estado, siguiendo las directrices de los grandes entes internacionales de siempre (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, etc.) todas estas dirigidas a un proceso acelerado de privatización de los servicios públicos, claro ejemplo de esto es la educación pública.

Durante el año 2018 el Poder Ejecutivo se encargó de promover a nivel nacional y en la Asamblea Legislativa (apoyados por los diputados oficialistas,) el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas. Dicho proyecto, una vez aprobado provocó efectos importantes en materia de la asignación presupuestaria del Estado, especialmente aquello dirigido a la seguridad social (entiéndase esto como: Educación, Salud, Cultura, Trasferencias sociales del FODESAF, Patronato Nacional de la Infancia (PANI). Entre otros). Además, puso un tope al gasto público repercutiendo muy fuertemente en campos como la

educación y estas traduciéndose, principalmente, en el presupuesto asignado a las sedes y recintos regionales y una reducción en proyectos de acción y extensión social. En este contexto se entrelazaron múltiples redes de resistencia como intento de organización para luchar contra estos golpes que siguen empobreciendo a los sectores históricamente más vulnerabilizados.

Todo esto desató una lucha estudiantil histórica que empezó en los centros regionales de educación superior, extendiéndose hacia el centro.

El sector estudiantil como medida de presión, tomó varios edificios universitarios entre los cuales podemos mencionar en la Universidad de Costa Rica (UCR): Sede del Pacífico, Edificio de Ingeniería y Aulas en la sede de occidente, Recinto de Tacañas, sede de Guanacaste y en la sede Central: la Facultad de EducArtes, Ciencias Sociales, Económicas y Generales. En la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se tomó el Edificio de Rectoría y se realizó un bloqueo de la calle 9 frente a éste.

La siguiente canción llamada “La toma de conciencia” es expresión de muchos sentires y pensares en esta coyuntura de resistencia y lucha, estos versos son las letras que gritan rebeldía y claman justicia, pero no únicamente a través de la voz, sino de la acción colectiva y horizontal que combate de manera contestataria contra el capitalismo, el patriarcado y la colonización. También es un intento de manifestar nuestra inconformidad contra la cultura academicista que busca analizar objetos de estudios, antes de reconocer a las personas, para así, construir estudios de manera colectiva que busquen la emancipación, decidimos, mejor un rap irreverente, sentido desde el latir popular, antes de un artículo con palabras que no llegan a los sitios en los que queremos compartir.

Un monstruo acechaba,

Con un recorte gigantesco amenazaba,
Lo que ese monstruo no se imaginaba,
Era que el movimiento estudiantil se organizaba.

Neoliberalismo crudo y puro,
Con un gobierno de derecha el horizonte era seguro.
Hacer pasar a las y los estudiantes apuros,
Es todo lo que vemos que gritan hoy nuestros muros.

El movimiento es colectivo,
La toma era algo decisivo,
Me abruma todo lo que hoy vivo, pero he despertado
estoy activo,
Y nunca más observaré pasivo.

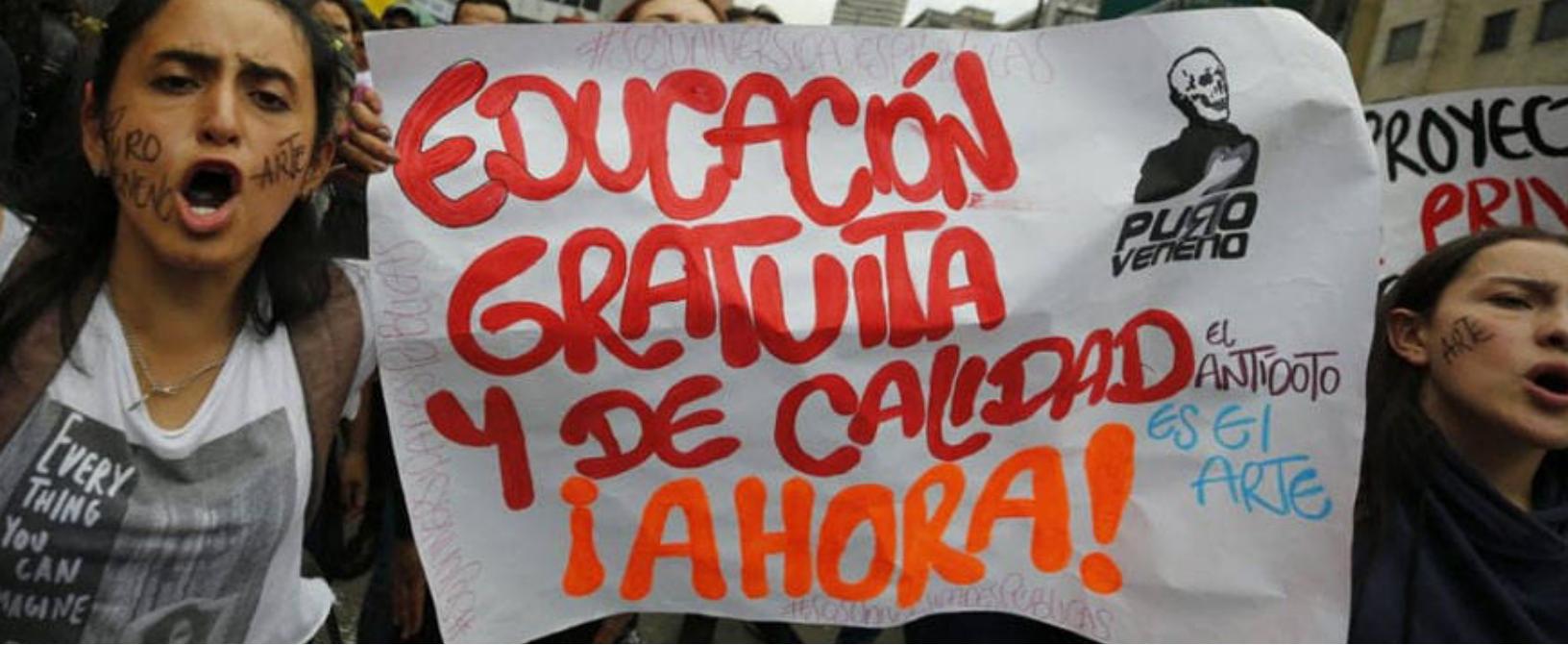
Desde sedes y recintos vino la iniciativa,
Hartas y hartos buscaban alternativas,
Ante la mala administración de rectoría,
Encerrarse era una salida.

Tomaron lo que era suyo,
Nadie tuvo miedo y por eso con ellos yo construyo,
La semilla dio su fruto, no tuvieron piedad,
Sembraron anarquía, y cosecharon libertad.

Camino iba hacia Heredia un 17 de Octubre,
A les compas de la UNA acuerpar,
Minutos después mi colectivo descubre,
Que el edificio de Sociales se iba a tomar.

Llegué pronto y el desorden imperaba,
Ese desorden que mi alma tanto ansiaba,
Pues durante casi 5 años el orden que existía,
Era el que FMI y Banco Mundial definían.

¡Paro activo, paro activo!, ¡no!
¡Toma, toma!
En el ambiente percibía el aroma,
Está vivo el Movimiento Estudiantil, y no es broma.



Comisiones con misiones, diversidad de visiones,
Codo a codo entre todos destruímos divisiones,
Corazones con razones y millones de emociones,
Tantas mentes, tantos cuerpos y revoluciones.

Un movimiento que tiene a las compas al frente,
No más acoso ni abusos, una U diferente,
Solo queda acompañar la lucha y ser conscientes,
La revolución será feminista en todo el continente.

Ansiedad, miedo, desesperanza, y soledad,
Lo que me ha hecho sentir esta maldita sociedad,
¿Quién diría que en la toma se iba a lograr construir
un proyecto que me ha devuelto las ganas de vivir?

Caras tapadas en la UNA, seguridad encima,
Paredes gritan en Sociales, verdades en las esquinas,
Mensajes de apoyo a toda América Latina,
Les de abajo nos movimos, se caen les de arriba.

La toma fue de conciencia, de demostrar presencia,
De luchar contra opresores y vivir nuestra esencia,
Mi corazón abierto te hablo con transparencia,
Lucho porque algún día sociales sean las ciencias.

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

La Red SEPA es una alianza continental cuyo objetivo es 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.

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 octubre de 1999 en Quito, Ecuador.

¿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 análisis del impacto de las políticas neoliberales para 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
inforedsepa@resist.ca

www.revistaintercambio.org

