

ESPACIO TEMÁTICO LIBRE

Enseñanza y formación virtual: una nueva estrategia para el proyecto educativo al servicio de la capital

Yolanda Guerra¹<https://orcid.org/0000-0003-1330-9587>**Alcina Maria de Castro Martins³**<https://orcid.org/0000-0002-5873-5814>**Virginia Carrara²**<https://orcid.org/0000-0001-9318-0749>

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Departamento de Fundamentos do Serviço Social, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Minas Gerais, MG, Brasil.

³ Instituto Superior Miguel Torga, Mestrado em Serviço Social, Coimbra, Portugal.

Enseñanza y formación virtuales: la nueva estrategia del proyecto de educación al servicio del capital¹

Resumen: Leste El artículo desarrolla la hipótesis de que existe una íntima relación entre los intereses del capital y la educación, como estrategia en la construcción de sujetos que competirán en un mercado laboral escaso, precario e inestable. Se analizan algunos documentos de organismos multilaterales, sus mecanismos ideológicos y estrategias utilizadas en la dirección de construir consensos sobre la necesidad de un “nuevo” proyecto educativo, en el que se presente una lenta y paulatina sustitución de la enseñanza presencial, por sistemas híbridos. Está en marcha el cambio más concreto, completo y complejo en la enseñanza/educación: su virtualización o digitalización, que se proyecta desde la reforma de Bolonia (1999). Concluimos que el capital, en su búsqueda de valorización, encontró en la pandemia las estrategias y tácticas para la continuidad e intensificación del uso de las tecnologías digitales en la educación, transformándola en educación a distancia e imponiendo un nuevo proyecto educativo. Este proyecto encontró una oportunidad y justificación sin precedentes: el Covid-19.

Palabras-clave: Formación virtual; Estrategia del capital; Proyecto de educación; Organizaciones internacionales.

Ensino e formação virtuais: a nova estratégia do projeto de educação a serviço do capital

Resumo: Este artigo desenvolve a hipótese de que há uma íntima relação entre os interesses do capital e educação, como estratégia na construção dos sujeitos que vão disputar um mercado de trabalho escasso, precário e instável. Analisa alguns documentos dos organismos multilaterais, seus mecanismos ideológicos e estratégias acionadas na direção de construir consensos sobre a necessidade de um “novo” projeto educacional, no qual há a substituição lenta e gradual do ensino presencial, via sistemas híbridos. Está em curso a mudança mais concreta, completa e complexa do ensino/educação: sua virtualização ou digitalização, que foi projetada desde a reforma de Bolonha (1999). Concluimos que o capital, em sua busca de valorização, encontrou na pandemia as estratégias e táticas para a continuidade e intensificação do uso de tecnologias



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited.

digitais na educação, transformando-a em ensino a distância e impondo um novo projeto educacional. Este projeto encontrou uma oportunidade e uma justificativa sem precedentes: a Covid-19.

Palavras-chave: formação virtual; estratégia do capital; projeto de educação; organismos internacionais.

Virtual teaching and training: the new strategy of the education project at the service of capital

Abstract: This article develops the hypothesis that there's an intimate relationship between the interests of capital and education, as a strategy in the construction of individuals who will compete in a scarce, precarious and unstable labor market. It analyzes documents from multilateral organizations, their ideological mechanisms and strategies used with the intention of building consensus on the need for a "new" educational project, in which there is a slow and gradual replacement of classroom teaching, via hybrid systems. The most concrete, complete and complex change in teaching/education is underway: it's virtualization or digitalization, which has been projected since the Bologna reform (1999). We conclude that capital, in it's search for valorization, found strategies and tactics in the pandemic for the continuity and intensification of the use of digital technologies in education, transforming it into distance learning and imposing a new educational project. This project found an unprecedented opportunity and justification: Covid-19.

Keywords: Virtual training; Capital strategy; Education project; International organizations.

Recebido em: 11.04.2022. Aprovado em: 20.05.2022. Revisado em: 06.06.2022.

Introducción

Desde el 30 de enero de 2020 el mundo ya no es el mismo. Las primeras semanas de la nueva década se vieron sacudidas por el *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* (SARS-CoV-2), un nuevo virus que apareció por primera vez en la República Popular China en noviembre de 2019 y se extendió inicialmente a más de veinte países, conocido hoy como *Corona Virus Disease* (Covid-19). La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado este brote como Emergencia de Salud Pública de Interés Internacional (ESPII), que además de cobrarse 2 millones de vidas hasta el momento (Nações Unidas, 2022), ha provocado cambios profundos y, en general, nefastos en los ámbitos de la economía, la política y la cultura, alterando sustancialmente nuestra vida diaria e imponiendo condiciones de aislamiento, sufrimiento y dolor. Ante la pandemia, la OMS, además de difundir orientaciones para el conjunto de los países, en febrero de 2020 activó su estrategia global, el *R&D Blueprint*², buscando acelerar las actividades de investigación y desarrollo (P&D).

La idea inmediata y recurrente de que la pandemia, por el hecho de afectar a todos en todas las partes del globo, es responsable de la crisis sanitaria, económica, social y educativa, pronto se disipa cuando ponemos una lupa sobre el perfil de los infectados, de los que fallecieron, y en las respuestas y medidas adoptadas por cada país. A medida que la tasa de contagio creció exponencialmente, la gravedad de la enfermedad llegó a todos, si bien, de manera más crítica a la población mayor, a personas con comorbilidad, como diabetes, enfermedades cardiovasculares y a las que, por sus condiciones concretas de supervivencia y trabajo, o desempleo, no consiguieron cumplir las recomendaciones sanitarias: aislamiento social, cuarentena, higiene sistemática de manos o uso de mascarillas, entre otras formas de protección. El desconocimiento de la enfermedad, los tratamientos en casos graves que requieren hospitalizaciones de larga duración y equipamiento especial, presionaron a los sistemas públicos de salud, que se encontraron en todas sus estructuras, precarizados por falta de inversión, profundizando en las desigualdades sociales ya existentes debido a los intereses del sistema económico global. Esta pandemia expuso los límites sociopolíticos para su enfrentamiento, visibilizando el sistema destructivo del capital, la cosificación de la vida y su descarte: sea naturaleza, sea seres humanos.

En vísperas del reconocimiento de la enfermedad como pandemia por parte de la OMS, según las proyecciones del Informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para 2020 — *World Employment and Social Outlook: Trends 2020* —, el mundo tendría 188 millones de desempleados, 165 millones sin una remuneración suficiente y 120 millones dejarían de buscar trabajo o se quedarían sin acceso al mercado laboral (International Labour Office, 2020). El mundo ya vivía una grave crisis económica y social de implementación del capital, que se había agudizado en los países más desarrollados a partir de 2008. De hecho, todos los analistas que adoptan una postura crítica frente a los hechos y procesos sociales consideran que la crisis sanitaria apenas profundiza la crisis estructural del capital que agoniza desde la década de 1970. Según un respetado y reconocido analista, las raíces de esta crisis deben buscarse en la propia naturaleza de

las crisis capitalistas “*tendo em vista o elevado grau de densidade nas relações de interconexão e de rapidez de interações na atualidade*” de acuerdo a Chesnais (2013, p. 21) que tienen lugar en todo el mundo. En esta perspectiva, la profundización de la crisis, las múltiples y complejas expresiones de la cuestión social, los nuevos determinantes de su producción y reproducción en la época contemporánea, y las repercusiones de la pandemia en nuestras vidas en las distintas particularidades nacionales, a nuestro juicio, deben entenderse en la forma en que el capital financiero se hizo cargo del proceso de acumulación, radicalizando la explotación del trabajo en el contexto de globalización de la economía.

En lo que respecta a aspectos de la política internacional, en el enfrentamiento con el conservadurismo reaccionario, Cuevas (1989) en el siglo pasado, ya expuso sus preocupaciones sobre su repunte en Occidente, especialmente con la victoria de Margaret Thatcher en 1979 y el triunfo del presidente Ronald Reagan en 1980, con el rechazo de Europa al comunismo y las dictaduras del Cono Sur de América Latina, entre otros procesos históricos notables. Sin embargo, Cuevas (1989) interpreta que en América Latina está lejos de ocurrir una división masiva y definitiva entre la conciencia humana más desarrollada y la fuerza de trabajo más explotada. Los últimos acontecimientos mundiales muestran que la historia en su proceso dialéctico ha marcado victorias significativas para la clase obrera y para la izquierda, aunque los medios de comunicación hegemónicos tratan de invisibilizarlos, cuando no, patrocinan su ocultación o facilitan *fake news*. Elegimos destacar tres de estos acontecimientos: 1) la victoria de Luis Arce en Bolivia, candidato del Movimiento por el Socialismo (MAS); 2) la victoria de Joe Biden y Kamala Harris, la primera mujer en ocupar el cargo de vicepresidente, sobre el ultraliberal Donald Trump; 3) el plebiscito chileno que decidió una nueva Constitución, dejando atrás la que estaba vigente desde la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990).

Sin embargo, el conservadurismo reaccionario tiene bases materiales firmes y muy concretas. Más que un estilo de pensamiento que sustenta las prácticas sociales en el capitalismo constituye un conjunto de medidas y estrategias para mantener, reproducir y valorar el capital en la perspectiva de enfrentar su crisis estructural, global y sistémica. Entre estas estrategias, la educación constituye un “tesoro” que, como expresa el informe de la UNESCO de 1996³, aún no se había descubierto.

En esta dirección, la hipótesis que nos orienta es que el perfil de trabajador de estos nuevos tiempos, que ha sido forjado por la política educativa de organismos internacionales (ONU, UNESCO, OCDE, EACEA, etc.), adquiere, a partir del Proceso de Bolonia y condensa en el *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report* da Comissão Europeia/EACEA, de la Unión Europea, características elementales como: adaptabilidad, resiliencia, emprendeduría, empleabilidad y flexibilidad, resultado tanto de la perspectiva técnica de la educación, como de la disminución de los tiempos de la formación e implementación de la enseñanza a distancia o virtual, con implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la labor docente que redundan en la formación de un perfil de trabajador apto para los llamados “nuevos tiempos”. Pretendemos problematizar sobre la digitalización en la educación, declarada como impuesta por la pandemia o incluso como oportunidad que da la misma, cuando en realidad es más bien una estrategia que ya ha sido construida en los últimos años por el capital y la ciencia al servicio del capital. Destaca, la relación entre la incorporación de la digitalización en la educación y la llamada “economía del conocimiento”, concepto que se basa en el conocimiento como insumo productivo, como la tierra, el capital y el trabajo, fundamentado en la capacidad de generar, almacenar, recuperar, procesar y transmitir información (Tigre, 2009). Esta tendencia reafirma, en la etapa actual de desarrollo capitalista, que la tecnología y el conocimiento se han convertido en claves para el aumento de la productividad y la competencia entre monopolios. Invertir en educación se está convirtiendo en una estrategia para incrementar la información, el conocimiento, las habilidades y los valores en interés del capital.

Se buscó identificar, a través del análisis de algunos documentos de organismos multilaterales, los mecanismos y estrategias ideológicos que se desencadenan para construir consensos frente a narrativas que argumentan la necesidad de un “nuevo” proyecto educativo, en el que hay un lento y gradual reemplazo de la enseñanza presencial, mediante sistemas híbridos (combinando aprendizaje a distancia y online), que se justifica como única posibilidad ante la pandemia Covid-19, aunque, en muchos casos, estos mecanismos y estrategias como tales pasan desapercibidos.

El capitalismo agoniza pero no muere: las necesidades del capital y sus estrategias de supervivencia

En las dos primeras décadas del siglo XXI, la crisis del capital se agudizó. Para recuperar su leitmotiv - la acumulación -, el capital ha implementado cada vez más y de forma sistemática una reestructuración global⁴, con cambios en las modalidades de trabajo. Difunde ideas a los cuatro rincones del mundo, haciéndolas realidad: emprendimiento, uberización, trabajo a tiempo parcial, teletrabajo, tercerización, etc., una heterogeneidad que sin embargo mantiene rasgos comunes como: inseguridad, inestabilidad, flexibilidad, precariedad, en definitiva, las viejas formas disfrazadas y nuevas formas de explotación de la fuerza laboral (Antunes y Braga, 2009; Antunes, 2018).

La era de la financiarización del capital se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) — conjunto de herramientas diseñadas para transmitir, procesar y almacenar información digitalmente, así como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas tecnologías como software, hardware —, que se utilizan en industrias, y también en el área educativa. Las TICs son consideradas el elemento más disruptivo de la economía contemporánea según el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (Luna, 2019), integrando y articulando la comunicación, la tecnología y los “processos produtivos em inovações que abarcam sistemas ciberfísicos, combinados a redes e a plataformas digitais com abrangência global”, de acuerdo a Menelau *et al.* (2019, p. 02), propagando la industria 4.0⁵.

El mito eurocéntrico de la sociedad digitalizada y tecnificada, capaz de liberar a hombres y mujeres del sufrimiento del trabajo, no solo no se materializó, también introdujo e intensificó niveles de informalidad y precariedad laboral, a la par que exige la constitución de una “intelectualidad del trabajo” a través de las TICs, de acuerdo con Antunes (2018, p. 34).

En este proceso, el saber, la producción de conocimiento se ha convertido en la base de la innovación, de la sociedad del conocimiento generalizada. Los cambios en el modo de producción capitalista y en la tecnología han alterado la ciencia y, en consecuencia, históricamente han impactado en el lugar de su producción, la universidad. En este sentido, Chauí (2003, p.08) considera que “la ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma — [...] e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista”, de tal manera que el conocimiento y la innovación pasaron a formar parte del propio capital,⁶ y los organismos internacionales que defienden y difunden los intereses del capitalismo mundial — Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional con sus agencias — (Melo, 2005) se enfocan en la educación, promoviendo y emitiendo informes con recomendaciones y dictando políticas para los cinco continentes.

En cuanto a la educación superior, el cambio más profundo e integral en el ámbito llevado a cabo por el bloque económico europeo, el Proceso de Bolonia, en la Unión Europea (UE), desde 1998, cobra protagonismo con la Declaración de la Sorbona que pide una arquitectura armonizadora del sistema europeo de educación superior. Desde entonces, la propuesta iniciada por el Tratado de Roma⁷, en 1957, culminó en la fuerza unificadora de la educación a través de la Declaración de Bolonia (1999). Construyó el camino y la definición de “qual educação e formação eram necessárias para o Mercado Comum Europeu e internacional, sob a lógica do capital” (Castro; Tomé; Carrara, 2015, p. 104).

El proyecto político y económico más ambicioso de Occidente, la UE, transfirió poderes de las naciones europeas a instituciones comunitarias: Parlamento Europeo, Consejo Europeo, Consejo de la Unión Europea, Banco Central Europeo, Comisión Europea, etc. - delegándoles el ejercicio de parte de su soberanía. Este proceso se construyó después de las dos grandes guerras que dejaron un saldo de profundas fracturas geopolíticas en el continente europeo y, debido a la hegemonía de Estados Unidos, fue necesario fortalecer este bloque económico. Según sus documentos, la creación de la UE se basó en la búsqueda de la construcción de la paz y el equilibrio entre los países del continente con sus diferentes necesidades, culturas y lenguas (Unión Europea, 2021). Pero, en realidad, fue la lógica expansionista del capital, el libre comercio, la que impulsó su creación, eliminando barreras a la libre circulación de mercancías, personas, empresas, servicios y capitales (Martins; Tomé; Carrara, 2015). El funcionamiento de la UE entró en vigor con el Tratado de Lisboa (2009), teniendo la Comisión Europea (CE) la función de defender los intereses de la Unión, siendo responsable de las políticas, presupuesto y legislación que deben seguir los Estados miembros. Una de las funciones de la CE es formular directrices para la política de educación, formación y juventud. La CE sostiene que estos ámbitos son fundamentales “en una economía basada en el conocimiento, ya que apoyan el crecimiento y el empleo, permitiendo el surgimiento

de una población altamente cualificada y adaptable” (EUR-Lex, 2021), para cumplir sus objetivos de cohesión social, ciudadanía activa y fortalecimiento de la dimensión europea, según el documento citado. En sintonía con la perspectiva de la “economía del conocimiento”, las instituciones que integran la UE — especialmente la Comisión Europea — junto con otros organismos internacionales, han trabajado en la definición de políticas públicas para que las nuevas tecnologías lleguen a impulsar el crecimiento económico. La educación, como política pública, cumple el rol de generar habilidades para estudiantes y trabajadores en el uso de equipos y servicios asociados a las TICs. Por otro lado, se requieren nuevas regulaciones y ordenamiento jurídico para que los diferentes países adopten procedimientos comunes y compartidos.

No sin razón, el año 2000 marca el lanzamiento del Espacio Europeo de Investigación (EEI) “com o objetivo de melhor organizar e integrar os sistemas de inovação e reforçar a cooperação entre os estados-membros no campo da ciência” (Fundação para Ciência e Tecnologia, 2020). Año tras año, la UE ha ido profundizando y reformulando las estrategias de reglamentación, gestión de la financiación para la investigación y la innovación en el EEI.

Thiengo, Almeida y Bianchetti (2019) destacan el papel de la UE en la construcción de estrategias comunes que conduzcan al logro de los objetivos establecidos por el Proceso de Bolonia. Entre sus objetivos está la ampliación de su capacidad para competir en el mercado hegemonizado por los Estados Unidos de América, por lo que la UE acaba asumiendo un papel que tiene como objetivo conseguir que Europa produzca ciencia y tecnología de vanguardia capaz de situar a algunos países del continente en el nivel de competir en el mercado internacional. Por tanto, la formación de perfiles que avalen su proyecto y la producción de conocimiento “innovador” es necesaria, como ya menciona Chauí (2003), un determinado modelo universitario, que se abordará a continuación.

Debido a la centralidad que ha venido ocupando el Proceso de Bolonia desde 1999 en la construcción de nuevas subjetividades, y no tan nuevas, y sus vínculos con los intereses económicos, trataremos, aunque sucintamente, este proceso como un hito de la nueva arquitectura de la educación superior, sus impactos y contradicciones.

Los caminos de Bolonia: proceso, impactos y contradicciones

La profundización de las contradicciones que mueven a los países europeos, la constatación de la incontrolabilidad de la pobreza y la desigualdad, como consecuencia necesaria del sistema y su crisis, ha recibido especial atención por parte de varios organismos internacionales, que en el cumplimiento de sus deberes establecen estrategias para mitigar los efectos de la globalización/mundialización del capital en busca de su reproducción/valorización.

En este sentido, el llamado Proceso de Bolonia: la Declaración de Bolonia (1999), basada en la Declaración de la Sorbona y la Europa del Conocimiento (1998), constituyó un acuerdo internacional conducido e impulsado por la CE, que promovió reformas en la educación superior en los países miembros de la UE y los signatarios de Bolonia. Esta política tuvo como objetivo estandarizar la educación superior a través de acciones articuladas tales como: creación de una estructura de titulaciones académicas fácilmente reconocibles y comparables a través de un sistema basado en ciclos de estudio; creación de un sistema para la acumulación y transferencia de créditos curriculares de tipo ECTS⁸ utilizados en el contexto de los intercambios Erasmus; promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, eliminando todos los obstáculos a la libertad de movimiento; incorporación de la dimensión europea en la educación superior, aumentando el número de módulos, cursos y aspectos cuyo contenido u organización tiene una dimensión europea.

Destacamos aquí la “Estrategia Europa 2020: para un crecimiento inteligente sostenible e integrador”, presentada por la CE en el período 2010-2020, con el objetivo de establecer una articulación entre las políticas nacionales particulares y las políticas establecidas por dichos organismos para toda la comunidad europea. Según esta estrategia, los países de la UE han asumido la responsabilidad de lograr los cinco objetivos, a saber:

- a) Elevar la tasa de empleo de la población entre el 20 y el 64 hasta al menos el 75%

- b) Invertir el 3% del Producto Interior Bruto en investigación y desarrollo;
- c) Reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en al menos un 20%, aumentar la proporción de energías renovables al 20% y aumentar la eficiencia energética en un 20%;
- d) Reducir la tasa de deserción escolar a menos del 10% y aumentar la tasa de graduados en educación superior al menos al 40%;
- e) Reducir en 20 millones el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social (Europa 2020, 2010).

La propuesta es que los objetivos, válidos para todos los países que integran la UE, se conviertan en estrategias nacionales. Estos son: cambio de política industrial, construcción de una agenda de calificación y empleo e implementación de una plataforma para la reducción de la pobreza. Como puede verse, son objetivos amplios, genéricos y, aunque fundamentales, necesitarían estrategias que lleguen a los cimientos del desempleo estructural y las condiciones que generan pobreza, es decir, que lleguen al corazón del modo de producción capitalista. Sin esta postura, tales metas son inalcanzables, meras intenciones o quimeras.

Como resultado, y de forma complementaria a la Estrategia 2020, en 2011, el Banco Mundial lanzó el documento: “Aprendizaje para todos: estrategia 2020 para la educación” (*Learning for all: Education Strategy 2020*), que incluye propuestas de educación para los próximos 10 años. Es un documento muy sucinto, pero trae ideas recurrentes de principio a fin, que hacen explícito sus objetivos de interferir en la política educativa de los países “socios” para subsidiar, con apoyo técnico y financiero, proyectos que amplíen sus posibilidades educativas y lleven a cabo sus reformas para mejorar sus resultados de aprendizaje. El documento dice:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza **dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem**, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula⁹ (Banco Mundial apud Sampaio, 2017, p. 28).

El propósito de mencionar la Estrategia 2020 es la de reafirmar ideas ya encontradas y analizadas a lo largo del texto, señalando las formulaciones centrales que han sido recurrentes en prácticamente todos los documentos de organismos multilaterales. Se trata de extracciones liberales burguesas, todas centradas en los individuos y su (supuesta) capacidad / necesidad para resolver sus propios problemas, ya que, al tener posesión de sí mismos, son los únicos responsables de su propio éxito o fracaso. Tales supuestos, que no tienen nada de nuevo ni real, pueden explicarse de la siguiente manera: la educación como estrategia de desarrollo social, ya que se supone que permite sacar a los países del estado de pobreza (algunos incluso de miseria) en el que viven; la ilusión de que el crecimiento y el progreso económicos son el resultado de las políticas educativas.

Sin embargo, la recurrencia de la política educativa, lejos de ser solo un indicador de calidad de vida y un mecanismo que eleva su Índice de Desarrollo Humano (IDH), es efectivamente un “tesoro” en dos dimensiones: constituye un mercado en expansión excepcional; se destaca como la estrategia de conformar perfiles para un mercado laboral flexible, desregulado, uberizado, inestable y poco profesionalizado. Por tanto, no es casualidad que los objetivos del Banco Mundial en relación con la educación, según Tamar Manuelyan Atinc, vicepresidenta de Desarrollo Humano del Banco Mundial, es garantizar a los jóvenes y niños “conocimientos e habilidades necesarias para terem vidas saudáveis, produtivas e um emprego significativo” (Atinc, 2011)¹⁰. Los sujetos, ciudadanos activos, tienen la responsabilidad de encontrar buenos trabajos, siempre que la educación que han venido recibiendo “a lo largo de su vida” les permita desarrollar las capacidades y habilidades para ello. La ideología que guía este, y otros documentos aquí discutidos es clara: la empleabilidad es una mera condición de las capacidades y esfuerzos individuales de los “sujeitos aprendentes”.

Así, el informe habla de aprendizaje dentro y fuera del sistema formal, aprendizaje “para todos”, que significa insertar segmentos que antes estaban excluidos del sistema, aprendizaje a lo largo de la vida, porque considera la importancia de desarrollar ciertos valores de la sociabilidad burguesa, así como el aprendizaje centrado directamente en el mercado laboral. Aquí es donde se encuentra la llave que abre el tesoro: construir hombres y mujeres a imagen y semejanza de las necesidades del sistema socioeconómico, “com vistas a garantir uma vida produtiva e feliz” (Atinc, 2011).

Ahora bien, volviendo a la idea de que la educación es un tesoro, está claro que el mercado educativo ha sido cada vez más codiciado. El documento no esconde y ni siquiera disfraza su preferencia por el sector privado para llevar a cabo la supuesta estrategia de crecimiento económico y social predicada, y su concepción de que la educación es una mercancía, quizás ahora, la más oportuna ante la crisis económica, ambiental y de salud que vive el mundo.

No es casual que el enfoque central del documento sea la expansión de la educación a través del sector privado, adornado con el discurso de democratizar el acceso a los estudiantes pobres. Inducen explícitamente las iniciativas de alianzas público-privadas y el ingreso de nuevos sujetos que, hasta entonces, constituían una población periférica que muestra el perfil étnico-racial que excluía, especialmente, a negros y negras, y a la población indígena, entre otros.

Si, por un lado, la expansión en el número de plazas lleva a un cambio en las estadísticas que muestran a los países saliendo de su condición de pobreza, por otro, el actual proyecto educativo, cuyo marco es Bolonia, captura nuevas subjetividades, ampliando el control y manipulación de un nuevo contingente de individuos que se encontraban al margen del proceso educativo.

Sin duda, el grito de “todos por la Educación” abre las puertas a los monopolios educativos internacionales, que comienzan a moverse de un país a otro, según sus intereses económicos. Como ejemplo se observa que, en Brasil, en 2007, se abre al mercado de capitales para la Educación, a través de la oferta pública de acciones. Sucede que, desde entonces, este

processo se ampliou, envolvendo não apenas a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mas também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), onde algumas empresas brasileiras vêm se inserindo desde 2017. Assim, há atualmente cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta). Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, anunciou recentemente a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York (Tricontinental, 2020)¹¹.

Este gran y prometedor mercado se ha expandido para dominar la educación en todos los niveles. En 2018, Kroton, el mayor monopolio de la educación en el mundo se inserta en la educación básica y editorial, un negocio que, según la prensa crítica, vale R\$ 4.566.000 billones.

El 15 de octubre de 2020, el Observatorio Financiero muestra las ocho empresas de capital abierto que operan en el sector. Son: Kroton Educacional S.A. (también conocida como Cogna), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta Platform Limited (Cheuiche, 2018).

En Brasil, en 2014, la empresa Kroton se fusiona con el grupo Anhanguera Educacional y se convierte en la empresa de educación más grande del mundo, en cuanto a capital y número de estudiantes, con alrededor de 1,5 millones. Desarrolló su propio modelo de educación, el Kroton Learning System 2.0, actúa en todos los niveles, desde la educación básica hasta los cursos abiertos y preparatorios. A través de su holding, Cogna Educação, el grupo también opera en el sector de los idiomas, la preparación de materiales didácticos, la prestación de servicios y la gestión de escuelas.¹²

Esta breve digresión pretende demostrar que los intereses del capital en la educación son sinceros tanto como un “tesoro” a explorar hasta las últimas consecuencias, bien como una forma de difundir su ideología y disputar las conciencias.

Siguiendo el camino iniciado e indicado por Bolonia, la Estrategia Europa 2020 contempla el Programa Horizonte 2020 como el mayor programa de investigación e innovación de la UE, que tiene como objetivo producir investigadores y productos que respondan a los intereses del sector productivo. Según su convocatoria, el programa tiene tres pilares que corroboran la intencionalidad política de las organizaciones que lo financian. En el primer pilar se encuentran los desafíos sociales. Se recomienda la investigación e innovación encaminadas a afrontar las consecuencias dejadas por el sistema capitalista, abriendo espacio a las ciencias humanas y sociales y, entre ellas, a las aplicadas. El segundo pilar es hacer competitiva la producción de ciencia y conocimiento de los países europeos, para lo cual es necesario establecer una infraestructura de investigación que, por un lado, sea capaz de prevenir la migración o fuga de cerebros y, por otro, hacer que los países del bloque sean cada vez más atractivos para intelectuales de excelencia. El tercer pilar es quizás el que consagra sus objetivos:

captar fondos a través de la inversión privada y apoyar proyectos de innovación e investigación relevantes para las pequeñas y medianas empresas, sin duda, como salida individual del desempleo y construyendo subjetividades emprendedoras.

De lo analizado conviene insistir en que no se trata solo de reconocer el papel de la UE en la construcción y consolidación de un modelo de investigación, sino, más que eso, se trata de reconocerla como una organización que dicta ideología y refuerza un proyecto específico de educación y producción de conocimiento en busca de la construcción de consensos que le permitan ocupar una posición hegemónica en la consolidación de la sociedad del conocimiento y en el ranking mundial. A través de la definición de prioridades y criterios para competir por la financiación, se forja un modelo científico que debe ser llevado a cabo por un modelo universitario determinado, como lo demuestra el proyecto Horizonte 2020. Esto requiere una universidad globalizada, con aspectos universales, en la línea de Bolonia, dentro de ciertos estándares de excelencia dictados por organismos multilaterales al servicio del capital y su lógica: competitividad, como resultado del ranking, libertad de movimiento y eliminación de barreras nacionales, fluidez, agilidad y flexibilidad.

Es importante señalar que este modelo de investigación, que ha sido importado a América Latina, se basa en demandas de excelencia que, si bien pueden ser legítimas, se conciben como sinónimo de internacionalización.

El ya citado artículo de Thiengo, Almeida y Bianchetti (2019) presenta un análisis crítico de este proyecto universitario, teniendo en cuenta el contexto latinoamericano. Indica que el buque insignia de este proyecto en América Latina es la internacionalización, que, a través de proyectos de movilidad y cooperación, genera la oportunidad de capturar cerebros.

Esta universidad está abierta a los influjos de las tendencias educativas actuales hacia la construcción del perfil de los trabajadores en estos nuevos tiempos. Ciertamente, desde los años noventa, engloba las bases didáctico-pedagógicas de la orientación “aprender a aprender”, y opera con la pedagogía de las competencias. Sin embargo, presenta algo nuevo que se ha creado en los últimos años en vista de las necesidades del mercado: la competencia digital, inaugurando una nueva alfabetización, como presentaremos a continuación.

Forjar perfiles para el mercado de la educación digital

Hemos tratado de construir nuestra línea argumental en la dirección de que existe una relación dialéctica entre la crisis estructural del capital y el modelo educativo propuesto por los organismos internacionales, y sus estrategias para implementarlo requieren establecer un nuevo consenso dirigido ahora a través de un cierto paradigma de Investigación, Desarrollo e Innovación.

No sin razón, Dyserinck (2004, p. 36) recuerda la afirmación de uno de los arquitectos de la Comunidad Económica Europea, Jean Monnet, de que, en algún momento del proceso de construcción de este bloque, afirmó que “se tivesse de recomençar seu trabalho sobre a União Europeia começaria com a cultura e não com a economia e indústria.” Por tanto, la educación juega un papel fundamental en la fusión y la construcción de consensos y la investigación y el conocimiento que produzca deberían proporcionar una base y fundamento sobre los que moldear los perfiles de los futuros trabajadores en un proceso sistemático de aprendizaje permanente.

La consecuencia de este proceso, son las bases didáctico-pedagógicas¹³ señaladas por Delors (1996) y ampliamente difundidas en la década de los noventa por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, que delineó los lineamientos para la educación mundial del siglo XXI, que, a su vez, ha venido apoyando las propuestas del Proceso de Bolonia.

La posición de la UE sobre el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se encuentra desarrollada en el referido Informe. A través de él se buscará construir una sociedad educativa y una sociedad del aprendizaje “a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2002, p. 67). Puede observarse como la educación se presenta moldeando los perfiles en tiempos de crisis estructural del capital.

Esta discusión nos sitúa en el debate sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, a su vez, nos retrotrae al proceso de construir conocimiento, de conocer la realidad social que construimos y de la que formamos parte. La educación contenida en la máxima del “*aprender a aprender*, liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2008, p. 432). Según Fonseca (1998, p. 307), la economía actual requiere el manejo de lo impredecible, porque ya no

es posible contar con trabajos seguros y estables, por lo que “invertir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” debe ser la búsqueda de empresarios y trabajadores. En línea con la propuesta de Delors (1996) ante un mundo en rápida evolución, se requiere una educación permanente, capaz de responder a este desafío. Urge, “capacitar para adquirir novas competências e saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender, num contínuo processo de educação permanente” (Brasil, 1997, p. 34 *In*: Saviani, 2008, p. 433). Estas ideas se alinearán con la pedagogía de las habilidades, que según Saviani (2008, p. 437),

apresenta-se como a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugadas à ‘mão invisível do mercado’.

Entonces, desde esta perspectiva, lo que vamos a encontrar es una lógica que dirige y alimenta el proceso de conocer la realidad a través del aprendizaje de una forma de conocer, enseñada bajo la lógica de las competencias. El conocimiento, en esta perspectiva, no se construye mediante la búsqueda histórica de la interpretación de la realidad en su esencia, no se concibe ontológicamente y como una producción social e histórica. Está atrapado en las evidencias actuales, sin ser superado en sus apariencias fenoménicas.

El análisis de los documentos en una perspectiva de totalidad ha demostrado que la pedagogía de aprender a aprender y la digitalización han sido el foco de atención y señaladas como problemáticas a enfrentar por los países. Esto se puede ver en dos documentos de la mayor importancia. *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report* da Comissão Europeia/EACEA (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018), como también el *Informe sobre el Desarrollo Mundial - Aprender para hacer Realidad la Promesa de la Educación de 2018 del Banco Mundial* (Grupo Banco Mundial, 2018). Ambos abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tecnologías digitales, los entornos virtuales como prioridades a ser adoptadas por los países para invertir en políticas de educación digital.

Los datos recopilados para *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*, se basan en diversas fuentes¹⁴, siendo 2016/2017 el año de referencia para los datos de los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es importante mencionar que trae, a lo largo de sus siete capítulos, las metas, objetivos del Proceso de Bolonia y las prioridades recientes de su agenda política, tales como: implementación de los principales compromisos; aprendizaje y enseñanza; empleabilidad; e inclusión social.

Para el propósito de nuestro argumento, enfatizamos dos de sus siete capítulos, a saber, los capítulos 2 y 6 - *Learning and Teaching; Relevance of the Outcomes and Employability*¹⁵ respectivamente. Los redactores de los documentos reconocen acertadamente que los titulados se han visto muy afectados por la crisis económica (2008), aunque la situación es diferente entre los países del EEES, los puestos de trabajo son precarios e inestables, con altas tasas de desempleo en comparación con los trabajadores con niveles educativos inferiores. Los datos sobre “Relevancia de los Resultados y Empleabilidad” demuestran una continuidad con el discurso inicial del Proceso de Bolonia: empleabilidad para los graduados del primer ciclo, con atención a la necesidad de mejorar la empleabilidad a través del aprendizaje permanente, ante los rápidos cambios del mercado laboral. Aparentemente, la propuesta sigue su sesgo individualista: ¿cómo convertirse en una fuerza laboral empleable! En esta dirección, los representantes nacionales se comprometen a fortalecer el diálogo con los empleadores, implementando programas con un buen equilibrio entre los componentes teóricos y prácticos, promoviendo el espíritu emprendedor y las habilidades de innovación de los estudiantes y siguiendo la evolución de las carreras de los graduados.

En cuanto al aprendizaje y la enseñanza, destacamos los ítems 2.4 *Learning in digital environments* e 2.5. *Teaching in new learning environments*¹⁶, que comprenden la respuesta a preguntas relacionadas con la identificación de los potenciales beneficios de las tecnologías digitales para mejorar la calidad y la relevancia del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. El uso de la tecnología digital en los cursos de pregrado se enfatiza en su relación intrínseca con el mercado laboral. Una vez más, el foco está en la formación con competencias profesionales relevantes para el mercado — léase las TICs —, y en la defensa de su discurso

afirman que su descuido generará menor oportunidad de investigación, retraso significativo en la innovación en las instituciones de educación superior y la economía. La tecnología digital en la educación aparece aquí como la solución al desempleo, nuevamente como una salida y una promesa que debe realizarse a través de la adquisición de competencias y habilidades en alfabetización digital, por parte de cada individuo y a lo largo de su vida activa.

Ante las contradicciones y los límites que enfrenta el Proceso de Bolonia para garantizar la inserción inmediata de los graduados en el mercado laboral — una de las promesas y argumentos de la defensa y adhesión a la reforma educativa intergubernamental — una estrategia para mantener su discurso es el camino de la digitalización, como la nueva competencia y destreza que deben adquirir jóvenes y adultos como “una oportunidad” para su empleabilidad.

The European Higher Education Area in 2020 *Bologna Process Implementation Report*¹⁷, se publicó recientemente en la misma línea que los informes iniciales que refuerzan la eficacia de las reformas educativas en el marco del Proceso de Bolonia. Sin embargo, en relación a la pandemia, este informe es contundente en la afirmación de que el Espacio Europeo del Conocimiento, léase centros de investigación y educación superior, debe funcionar como motor del Proceso de Bolonia, asumiendo los compromisos de la CE en Educación Digital con su reciente Plan de Acción como clave para contribuir a una sociedad resiliente, verde y digital, conforme el documento.

Alfabetización digital en educación: el placebo para la desigualdad social y el desempleo

Con la popularización de las nuevas tecnologías y su uso en todos los ámbitos y segmentos de los sectores productivos y de servicios de la sociedad contemporánea, los organismos internacionales ya mencionados anteriormente, y los empresarios de la educación, han venido defendiendo la expansión y accesibilidad de la educación superior para todos los individuos a través de las TIC, que posibiliten una educación permanente de forma flexible, en diferentes momentos y espacios. Pero ¿qué proyecto educativo está en marcha cuando se coloca en el centro del debate del acceso a la educación y la educación superior, la dimensión tecnológica? ¿Qué concepción de la educación subyace en esta estrategia que aporta la capacidad de utilizar la técnica digital como respuesta y solución para la empleabilidad? Es cierto que la evidencia de descubrimientos e inventos derivados del conocimiento humano sobre los instrumentos del trabajo ha ido generando rápidos avances, progresos y cambios para la humanidad, con las TICs. Pero, tampoco hay duda de que estas mismas innovaciones que incrementan el capitalismo y controlan objetivamente el trabajo, no consiguen atenuar las desigualdades sociales, el desempleo, que se profundizan en una sociedad construida sobre las contradicciones de la relación capital-trabajo.

Desde 2014, aproximadamente la mitad de las instituciones educativas europeas han recurrido al lanzamiento de programas en línea y al uso de herramientas digitales más estratégicas e invirtiendo en el aprendizaje y la enseñanza digitales. El panorama digital en la educación superior europea presentado por el The European Higher Education Area in 2018 *Bologna Process Implementation Report* concluye que el aprendizaje digital se está convirtiendo en parte de los programas de Grado de los campus, y que los programas de Grado tradicionales incorporan componentes en línea (mixtos), pudiéndose encontrar actualmente también programas de Grado completamente en línea.

A lo largo de nuestra reflexión, hemos tratado de destacar y argumentar que en la agenda socioeconómica más amplia de la UE (recordemos la Estrategia Europa 2020), la educación y la formación son áreas clave, y el Proceso de Bolonia establece periódicamente el seguimiento, la evaluación y las correcciones de ruta de la mayor reforma educativa transnacional jamás emprendida. El Proceso de Bolonia, en este contexto, entra en una nueva fase con la propuesta de educación digital, defendida como “una educación verdaderamente inclusiva y de alta calidad en Europa” (CE, 2020). La “soberanía digital” se ha convertido en un elemento central para que la UE fortalezca su política económica. “La transformación digital es una de las prioridades de la Comisión, tal como se define en su estrategia más destacada, *“Uma Europa adequada à era digital”* (CE, 2020). Así, fijar estándares, cuidar la infraestructura de esta tecnología y la producción de datos son fundamentales, como afirma Mariya Gabriel, comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud de la CE (CE, 2020). Estas formulaciones también se encuentran en los informes de implementación del Proceso de Bolonia.

Las esperanzas puestas en los avances tecnológicos en educación digital se configuran en el contexto del Covid-19, en el placebo planeado durante los últimos veinte años del Proceso de Bolonia (discutido en el apartado anterior), ahora materializado en el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Lanzado en noviembre de 2020, por la CE, con el objetivo de reconfigurar la educación y la formación para lo que dicen, ser la “era digital” (European Commission, 2018), en el mismo mes en que el mundo registró un récord de 11.099 muertes diarias por Covid-19, y un total 1,3 millones de muertes en todo el mundo, según datos de la Universidad Johns Hopkins (EE.UU) (Mazzo, 2018).

Con antecedencia al lanzamiento de este Plan, se realizó una consulta pública en la página de la CE¹⁸ “*Aprendendo com a crise do COVID-19: ensino, aprendizagem e tecnologia em um mundo em mudança*”, cuyo objetivo, explicado en la propia página, era recoger experiencias y opiniones de diferentes segmentos públicos y privados de la sociedad “sobre la crisis sin precedentes del coronavirus, el cambio relacionado con el aprendizaje a distancia y en línea, y su visión para el futuro de la educación digital en Europa” (CE, 2020). Los resultados de las 2.716 respuestas de este informe de consulta, apunta que antes de la pandemia del Covid-19, el 60% no utilizaba el aprendizaje a distancia y en línea; el 95% considera que la pandemia marca un punto de inflexión en el uso de la tecnología en la educación y la formación, pero que los recursos y contenidos para el aprendizaje deben ser interactivos y fáciles de usar, y más del 60% de los encuestados informa que sus habilidades digitales han mejorado en este período, y el 50% quiere seguir haciéndolo.

La pandemia Covid-19 destacó el papel de la tecnología en la educación para el mercado y aceleró el proceso de adecuación de los sistemas educativos y la formación que se estaba realizando, reforzando el discurso y la ideología de oportunidades y resiliencia ante los desafíos impuestos por la crisis. De la educación a distancia temporal y de emergencia, se dio el salto a la llamada era digital, de cara a permanecer en la docencia y la investigación, según el Plan de Acción (2021-2027). La UE expresa la visión que tiene el bloque económico-político sobre la educación, la educación digital y su papel en una economía en sucesivas crisis desde la década de 1970, pero sin atacar realmente sus raíces. La formación digital del profesorado, la formación y la inclusión digital de las personas, son los aspectos a los que se hace referencia en el documento para la recuperación de la próxima generación de la UE. Y se destacan dos prioridades del nuevo plan: “promover el desarrollo de un ecosistema educativo digital altamente efectivo” y “fortalecer las habilidades digitales y aptitudes para la transformación digital”. Esto requiere profundizar la presencia de las tecnologías en la vida de los trabajadores y estudiantes, destacando lo que ellos denominan herramientas de convivencia para el usuario, ampliar las prácticas digitales y la formación e inserción de mujeres en carreras del área digital. Para reforzar la cooperación y el intercambio similar al Proceso de Bolonia, el Plan propone la creación de una plataforma europea para la educación digital, lo que no deja dudas sobre la intención de la UE con sus instituciones articuladas con organismos internacionales. La continuidad e intensificación del uso de tecnologías digitales en la educación encontró una justificación sin precedentes: la pandemia Covid-19.

Consideraciones finales

El camino recorrido por nosotras en este artículo y la investigación realizada en documentos oficiales de los organismos multilaterales, nos permite reforzar la hipótesis de la que partimos: la íntima relación entre los intereses del capital y la educación, como estrategia en la construcción de los sujetos que van a disputar un mercado laboral escaso, precario e inestable, adaptándose a él, con resiliencia y complacencia. La educación como dispositivo más adecuado para la formación de subjetividades adaptadas a los contextos no aporta nada nuevo. Tampoco son nuevas las iniciativas de organismos internacionales en la elaboración de planes, proyectos, estrategias y documentos que orienten las políticas económicas y educativas (evidenciadas en la llamada “economía del conocimiento”), que buscamos problematizar. Las ideas clave encontradas funcionan como un mantra, una vez que se repiten en todos los documentos. A través de sus supuestos, tales ideas que representan los proyectos de los organismos se conectan como hilos que tejen el proyecto social del capital. En la dinámica del proceso de valorización, en la etapa de la financiarización y en el movimiento de globalización del capital, la educación es un “tesoro” o, como se aprecia en los discursos de estos agentes económicos, es el camino del desarrollo y progreso socioeconómico. Es un tesoro que se descubrió tanto a través de la exploración de un mercado nuevo y rentable como en la construcción de nuevas mentalidades que garanticen la continuidad de

sus proyectos. Pero era necesario radicalizar lo previsto en el pacto de 1999 ante el agravamiento de la crisis estructural del capital en la década del 2000.

La educación, como cualquier otra mercancía, tenía que ser más barata, lo que significaba una reducción del tiempo y el costo de su producción. No es casualidad que uno de los cambios más significativos de la reforma de Bolonia haya sido la reducción del tiempo destinado a la formación, reduciendo a 6 y a un máximo de 7 semestres, la duración de cursos que anteriormente eran de 10 semestres, como por ejemplo el título de Trabajo Social en Portugal en las décadas de 1980 y 1990 hasta la Reforma de Bolonia. En la actualidad, la duración de los cursos de pregrado y maestría en conjunto no superan los 5 años y la duración del curso de doctorado es de 6 a 8 semestres. La ingeniería de la educación virtual o la digitalización de la educación sintetiza los intereses de los monopolios y del gobierno en el servicio a las empresas de educación y de tecnología digital.

En la consolidación y profundización del modelo inaugurado por el Proceso de Bolonia (1999), se construyeron varias estrategias: de investigación y producción de conocimiento, con énfasis en la investigación aplicada y que responda a los intereses del sector industrial; para un nuevo modelo universitario, cada vez más competitivo y globalizado, con énfasis en la internacionalización; para un modelo de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en plataformas digitales; para una pedagogía específica basada en competencias, con centralidad en la competencia digital mediante el uso de nuevos sistemas de información como instrumentos didáctico-pedagógicos; para una política de internacionalización, con énfasis en la atracción de intelectuales que produzcan innovación y garanticen nuevas patentes para el capital; para abrir y garantizar el mercado al sector privado, con énfasis en el mercado de la información; para la construcción de sujetos que tengan alfabetización digital, formando ahora el antiguo, pero calificado, ejército de reserva digital, etc.

No es casualidad que se predique el aprendizaje a lo largo de toda la vida, volviendo sistemáticamente al sujeto a la rendición de cuentas en su obligación permanente de prepararse para un mercado cada vez más demandante de fuerza de trabajo altamente cualificada. Vemos que el mito eurocéntrico de la sociedad digitalizada y tecnificada, no ha podido cumplir lo prometido como explicamos anteriormente. Más bien, ha estado encarcelando a los sujetos en el círculo no virtuoso, pero repetitivo y vicioso, en el que se les culpa por su incapacidad para enfrentar el desempleo, cuando tienen alfabetización digital en la educación permanente. Esta lógica del sujeto individualista, dejado a su propia suerte, se conjuga perfectamente con actividades remotas y virtuales.

Los documentos hablan por sí mismos. Esperamos haber demostrado que estaba en marcha el cambio más concreto, completo y complejo en la enseñanza/educación: su virtualización o digitalización, que se ha diseñado desde hace algún tiempo, como se puede ver en los documentos analizados, pero que tuvo resistencias, ya sea por la ausencia de sujetos (docentes y alumnos) instrumentalmente preparados para hacer frente a estos dispositivos, ya sea por la resistencia de intelectuales, sindicatos, organizaciones académico-científicas y de estudiantes, que entendieron que esta transformación altera la naturaleza misma de la educación. Educar es un acto que requiere la interacción y el intercambio entre diversos sujetos: profesor-alumno y estos entre sí. Presupone condiciones objetivas y subjetivas, implicación cognitiva, afectiva y postura ético-política que trasciende los medios y formas de enseñar. Estos son ciertamente importantes. Sin embargo, por muy eficientes que sean, los medios tecnológicos no pueden ni podrán contribuir a la formación de una conciencia crítica, humanista e integral.

Concluimos que el capital, en su búsqueda de valorización, encontró en la pandemia la estrategia y táctica para la continuidad e intensificación del uso de las tecnologías digitales en la educación, transformando la educación en enseñanza a distancia, e imponiendo un nuevo proyecto educativo. Este proyecto encontró una oportunidad y una justificación sin precedentes: Covid-19.

Referencias

- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ATINC, T. M. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Gimba Media Group, 2011.

- CASTRO, A. M. de; TOMÉ, R. M.; CARRARA, V. A. *A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade*. Serviço Social & Sociedade, v. 00, n. 121, p. 95-124, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.015>. Acesso em: 17 de jan. 2021.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, 2003. p. 5-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 20 de jan. 2021.
- CHESNAIS, F. As Raízes da Crise Econômica. *Revista Em Pauta*, n. 31, p. 21-37, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2013.7556>. Acesso em: 25 de jan. 2021.
- CHEUICHE, P. O Monopólio da Kroton-Anhanguera. *Rede Internacional em 7 Línguas*, 23 abr. 2018. Disponível em: <https://esquerdadiario.com.br/Kroton-o-maior-monopolio-na-educacao-do-mundo-compra-grupo-SOMOS-que-detem-pH-e-Saraiva>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- CUEVAS, A. (org.). *Tempos Conservadores*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DYSERINCK, H. Unidade apesar da diversidade. Expansão europeia e consciência cultural europeia. Trad. Alceu João Gregory. In: Ribeiro de Sousa, Celeste (org.). *Imagologia. Coletânea de ensaios de Hugo Dyserinck II*. São Paulo: Instituto Martius Staden, 2007. ISBN 978-85-64168-17-6. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/d9a50e_74575dd5033240e58ac4a64fe3aedfd6.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- EUR-LEX. Acesso ao direito da União Europeia. ([2021?]). Disponível em: [https://eurlex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth.ht\[?root_default=SUM_1_CODED%3D15&locale=pt\]](https://eurlex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth.ht[?root_default=SUM_1_CODED%3D15&locale=pt]). Acesso em: 05 jan. 2021.
- EUROPA 2020: para um crescimento inteligente sustentável e inclusivo. Comissão Europeia, Bruxelas, 3 mar. 2010, COM (2010) 2020 final. Disponível em: http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC_1. Acesso em: 05 jan. 2021.
- EUROPEAN COMMISSION. Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027): O que é o Plano de Ação para a Educação Digital? European Education Area: Quality education and training for all, 2022. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_0.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.
- EXAME. Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro empresas. *Da redação*, out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- FUNDAÇÃO PARA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Um novo Espaço Europeu para a Investigação. Disponível em: https://www.fct.pt/noticias/index.phtml.pt?id=585&/2020/10/Um_novo_Espa%C3%A7o_%20europeu_para_a_investiga%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 dez. 2020.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general. Informe sobre el desarrollo mundial, 2018. Disponível em: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/2018/5BANCO%20MUNDIAL%20APRENDER%20MEJOR.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO). *World Employment and Social Outlook: Trends 2020* [Relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT)]. Geneva: ILO, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_734455.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- LUNA, N. ¿Qué son las TICs? *Word Economic Forum*. Disponível em: <https://es.weforum.org/agenda/2019/02/que-son-las-tics/> 2019. Acesso em: 10 out. 2020.
- MAZZO, A. CORONAVÍRUS: Mundo bate recorde diário de mortes por Covid-19 com 11.099 óbitos em 17 de novembro. *Folha de São Paulo*, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/11/mundo-bate-recorde-diario-de-mortes-por-covid-19-com-11099-obitos-em-17-de-novembro.shtml>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- MELO, A. A. S. de. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. In: Neves, Lucia M.W. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MENELAU, S. et al. Mapeamento da produção científica da Indústria 4.0 no contexto dos BRICS: reflexões e interfaces. *Cad. EBAPE. BR.*, v. 17, n. 4, 2019. p. 1094-1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395174878>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- NAÇÕES UNIDAS. Cobertura da ONU News sobre a Covid-19. *ONU News*, mar. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/events/coronavirus>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- PACHECO, J. A. *Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português*. *Educação & Sociedade*, v. 24, n.82, 2003. p. 17-36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100002>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- SAMPAIO, L. B. O Banco Mundial e o Documento “Aprendizagem para todos – Estratégia 2020 para a educação”: uma análise da indução ao setor privado. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação*. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Rio Claro, 2017.

- SAVIANI, D. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Coleção Memória a Educação. Campinas: Autores Associados. 2008.
- TADEU, H. F. B.; SANTOS, E. S. dos. Impactos da Indústria 4.0. Fundação Dom Cabral. Resenha Pesquisa sobre digitalização. 2016. Disponível em: <https://www.fdc.org.br/conhecimento-site/nucleos-de-pesquisa-site/centro-de-referencia-site/Materiais/Impactos%20da%20Ind%C3%BAstria%204.0.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- THIENGO, L. C.; ALMEIDA, M. L. P.; BIANCHETTI, L. de. *Universidade de Classe Mundial no contexto Latino-Americano e Caribenho: o que dizem os Organismos Internacionais*. Educar em Revista, v. 35, n. 76, 2019. p. 259-278. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.65341>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- TIGRE, P. B. Perspectivas do investimento em tecnologias de informação e Comunicação. Relatório de Pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil” em parceria com o Instituto de Economia da UNICAMP/ BNDES. Rio de Janeiro: UFRJ. 2009. Disponível em: <http://www.projetopib.org/?p=documentos>. Acesso em: 10 out. 2020.
- TRICONTINENTAL. Cartilha: a educação brasileira na bolsa de valores. Observatório da Financeirização, out. 2020. <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores>. Acesso em: nov. 2020.
- UNIÃO EUROPEIA. A História da União Europeia. [2021]. Disponível em: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu_pt Acesso em: 13 jan. 2021.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. COVID-19: Public Health Emergency of International Concern (PHEIC) Global research and innovation forum. Feb. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum). Acesso em: 27 nov. 2020.

Yolanda Guerra

yolandaguerra.yg@gmail.com

Doctor en Trabajo Social por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP)

Profesor Asociado Residente de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)

UFRJ

Av. Pasteur, n. 250/fondo, Praia Vermelha

Rio de Janeiro, RJ – Brasil

CEP: 22290-240

Virginia Carrara

vcarrara@ufop.edu.br

Doctor en Trabajo Social por la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Profesor Asociado III de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP)

UFOP

Rua do Catete, s/n, Centro

Mariana, MG – Brasil

CEP: 35420000

Alcina Martins

alcina55martins@gmail.com

Doctor en Trabajo Social por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP)

Profesor Asociado del Instituto Superior Miguel Torga (ISMT), Coimbra-Portugal

ISMT

Largo da Cruz de Celas nº 1, 3000-132

Coimbra – Portugal

Agradecimientos

El presente artículo fue originalmente publicado en español en el libro “El Trabajo Social frente a las actuales crisis sócio-políticas: debates para un nuevo proyecto disciplinario”. Arraiagada, Luis A. V. (org.) Universidad Católica de Temuco-Chile. Santiago: Ril Editores, Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2022. Agradecemos al organizador y a la Universidad Católica de Temuco.

Agencia financiadora

Este trabajo es fruto de los resultados obtenidos en la investigación “A Formação em Serviço Social na Espanha pós Bolonha: fundamentos e perfil profissional” desarrollada a través de la Convocatoria: 27/2019/PROGRAMA DE INICIAÇÃO À PESQUISA - 1º SEMESTRE da PROPPI

da UFOP. Recibió el apoyo del CNPq a través de Bolsa Produtividade 1 A. Proyecto: SERVIÇO SOCIAL: FUNDAMENTOS, HISTÓRIA, MEMÓRIA, TRAJETÓRIA. Proceso: 314643/2021-4.
Contribuciones de las autoras
Todas las autoras participaron de todo el proceso de investigación/estudio y producción del presente trabajo
Aprobación del Comité de Ética y consentimiento para la participación
No se aplica.
Consentimiento para la publicación
Autorizamos la publicación del presente trabajo.
Conflicto de intereses
No hay conflicto de intereses.

- ¹ La traducción del artículo del portugués para el castellano estuvo a cargo de Miguel Ángel Oliver y autor.
- ² Foro Global de Investigación e Innovación Covid-2019 (PHEIC). (World Health Organization, 2020).
- ³ La mención explícita aquí es el Informe para la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, de Jacques Delors en 1996, que afirma, entre otras cuestiones, la idea de educación permanente, como se discutirá más adelante.
- ⁴ Para profundizar sobre esta discusión ver: Mészáros, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.
- ⁵ “El término, creado en Alemania, Industria 4.0 se utilizó por primera vez durante la Feria de Hannover, en 2011, donde se propuso una nueva tendencia industrial con el desarrollo de ‘smart factories’. Las denominadas “‘smart factories’ relacionan y articulan sistemas virtuales y físicos que, combinados con redes y plataformas digitales de alcance global, brindan cadenas de valor revolucionarias” (Tadeu; Santos, 2016, p. 2-3).
- ⁶ Dentro de los límites de nuestra propuesta, diversos teóricos han estado investigando y discutiendo este tema, el cual puede ser consultado en Antunes y Braga (org.). 2009.
- ⁷ Este proceso se inició con la participación de seis naciones: Francia, Italia, Alemania Federal, Bélgica, Holanda y Luxemburgo, y en 1956, con el Tratado de Roma, se creó un mercado único de 180 millones de europeos.
- ⁸ El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos - ECTS tiene como objetivo reconocer los estudios y títulos obtenidos en los diferentes países signatarios del Acuerdo de Bolonia, y así promover la movilidad de estudiantes y graduados. Disponible en: https://www.ipportalegre.pt/static/sites/guia/sobre_ects.htm. Acceso em: 15 jan. 2021.
- ⁹ Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development – World Bank Group education strategy 2020: executive summary. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790>.
- ¹⁰ Extraído del prefacio del referido documento.
- ¹¹ Cartilha “A Educação Brasileira na Bolsa de Valores”. Esta publicación del Observatório da Finacierização, muestra claramente el peso del capital financiero en la educación brasileña, a través de inversiones en la Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) y sobre las recientes fusiones, los holdings con su patrimonio y las respectivas recetas.
- ¹² A modo de ilustrar el montante de recursos que la empresa moviliza en Brasil, el referido artículo muestra que Kroton facturó 5,5 billones de reales en 2018 y tuvo unas ganancias de 1,9 billones de reales en el mismo año (Exame. 2019).
- ¹³ Destacamos que esta propuesta tiene sus raíces en el movimiento de las ideas pedagógicas del escolanovismo y el neo-escolanovismo (Cf. Saviani, 2008).
- ¹⁴ Una de las fuentes importantes es el Informe de Tendencias 2018 de la Asociación Europea de Universidades (European University Association), que ofrece una perspectiva institucional sobre la evolución de la educación en Europa, involucrando a 303 instituciones de educación superior de 43 de los sistemas del EEES, teniendo como referencia el año 2017.
- ¹⁵ Aprendizaje y enseñanza; Relevancia de los Resultados y Empleabilidad.
- ¹⁶ 2.4 Aprendizaje en entornos digitales; 2.5. Enseñanza en nuevos entornos de aprendizaje.
- ¹⁷ European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en.
- ¹⁸ El cuestionario recibió 2.716 respuestas y se compuso de cuatro partes: 1) identificación de los encuestados; 2) puntos de vista de los entrevistados sobre educación y capacitación durante la crisis del COVID-19 y el período de recuperación; 3) aspectos de la visión de los encuestados sobre la educación digital en Europa; 4) encuesta de puntos específicos no cubiertos en el cuestionario o proporcionar información adicional (European Commission, 2022).