



#1

Abril 2021

Estado y Derecho a la Educación en América Latina

**Desafíos para
la investigación
educativa a
partir de la
pandemia**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Nora Gluz
Cibele Rodrigues
Javier Campos
Virginia Jiménez-Tuy
Carmen Rodríguez-Martínez
Eva Guzmán Calle
Eloísa Bordoli
Rodrigo Cornejo Chávez
Carmen Caamaño
Rodolfo Elías

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Políticas educativas
y derecho a la
educación**



CLACSO

Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia / Rodolfo Elías ... [et al.] ; coordinación general de Nora Gluz ; Cibeles María Lima Rodríguez ; Rodolfo Elías. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo / Vommaro, Pablo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-800-7

I. Pandemias. 2. Investigación Social. I. Elías, Rodolfo II. Gluz, Nora, coord. III. Lima Rodríguez, Cibeles María, coord. IV. Elías, Rodolfo, coord.

CDD 616.2



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

María Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito
que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadores:

Nora Beatriz Gluz

Instituto del Desarrollo Humano

Universidad Nacional de General Sarmiento

Argentina

gluzn@yahoo.com.ar

Cibeles María Lima Rodríguez

Diretoria de Pesquisas Sociais

Ministerio de Educação, Governo Federal

Fundação Joaquim Nabuco

Brasil

cibeles.rodrigues@fundaj.gov.br

Rodolfo Elías

Investigación para el Desarrollo.

Paraguay

rudi.elias@gmail.com

Reconocimiento

Los trabajos presentados en este Boletín formaron parte de la Conferencia Internacional “**Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia**” organizada por el Ministerio de Educación de Argentina, la Internacional de la Educación (IEAL) y el Grupo de Trabajo CLACSO Políticas educativas y derecho a la educación realizada el 13 y 14 de agosto del año 2020.

La Conferencia abarcó cuatro ejes:

- a) Estado, derecho a la educación y justicia social,
- b) Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica,
- c) Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos y
- d) La investigación social y la educación en el actual contexto político de América Latina

En el Anexo de este Boletín se incluye el Programa de la Conferencia Internacional, así como los enlaces para acceder a los vídeos de conferencias y paneles.

Índice

- 5** **Introducción**
- 9** **Educación y desigualdades**
Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia
Nora Gluz
- 21** **Reflexiones acerca de la pedagogía de la esperanza**
Cibele Rodrigues
- 26** **Endemias y pandemias en el Chile actual**
Javier Campos
- 34** **Una mirada hacia la educación en Guatemala**
La respuesta institucional y las políticas educativas a partir de la pandemia
Virginia Jiménez-Tuy
- 42** **Género, cuidados y educación en tiempos de pandemia**
Carmen Rodríguez-Martínez
Eva Guzmán-Calle
- 59** **Pandemia y educación**
Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación
Eloísa Bordoli
- 72** **Nuevas agendas de investigación**
Condiciones y tensiones en relación al Trabajo Docente
Rodrigo Cornejo Chávez
- 79** **Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia en América Central**
Carmen Caamaño
- 88** **La investigación y las políticas educativas en Paraguay en tiempos de pandemia**
Rodolfo Elías
- ANEXOS**
- 99** **Programa de la Conferencia Internacional: Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia**
- 108** **Enlaces a las grabaciones de las conferencias y paneles**

| Introducción

En pocos meses, el mundo ha cambiado de manera vertiginosa producto de la pandemia del COVID-19. Muchos aspectos centrales de la vida en sociedad se han visto alterados requiriendo acciones excepcionales por parte de los Estados. Entre ellas, la suspensión a escala mundial de las clases presenciales a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio, que forzó a una reconversión inesperada del funcionamiento corriente de los sistemas educativos nacionales para sostener el trabajo pedagógico a distancia.

La naturaleza extraordinaria de esta situación, sumada al impacto aún poco conocido sobre las distintas tareas que asumen las instituciones educativas, que no se restringen a la transmisión cultural sino que abarcan complementariamente funciones de cuidado, de asistencia alimentaria, de producción de conocimiento, entre otras, abren una nueva agenda de investigación y desafían teórica y metodológicamente a la producción de conocimientos bajo nuevas condiciones. La situación es aún más compleja en sociedades profundamente desiguales como las latinoamericanas que, simultáneamente, transitan un contexto socioeconómico adverso producto de los procesos de ajuste y privatización que han llevado adelante las nuevas derechas en la región, generando un debilitamiento de las capacidades y recursos estatales. A ello se ha sumado el desfinanciamiento del desarrollo científico, acentuando la dependencia científica, cognitiva y tecnológica de nuestros países para construir respuestas soberanas frente a la pandemia.

¿Qué desafíos abre este nuevo contexto para una investigación social comprometida con la garantía integral del Derecho a la Educación? ¿Qué agenda de producción de conocimiento reclama este nuevo escenario para fortalecer lo público en educación? ¿Qué retos teórico metodológicos nos plantea la pandemia para la comprensión del nuevo escenario y la incorporación de las voces y experiencias de minorías para darle inteligibilidad? ¿Cuál es el aporte de la investigación científica a la soberanía de la región?

Estos y otros interrogantes atraviesan el campo de los estudios sobre la educación, en un momento en el que las decisiones políticas requieren con más urgencia que nunca, conocimientos pertinentes y sustantivos sobre lo escolar, lo educativo, y la diversidad de actores implicados; y en el que se vuelve imperioso impulsar una agenda de investigación socialmente comprometida, solidariamente articulada entre la diversidad de actores implicados y estatalmente garantizada.

Atendiendo a estas cuestiones, el Grupo de Trabajo en Políticas Educativas y Derecho a la Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Internacional de la Educación para América Latina, conjuntamente con el Ministerio de Educación de Argentina llevaron adelante el 13 y 14 de agosto del año en curso la Conferencia Internacional “Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia” enfocando en cuatro ejes: a) Estado, derecho a la educación y justicia social, b) Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica, c) Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos y d) La investigación social y la educación en el actual contexto político de América Latina-

Este boletín es producto de los trabajos presentados por el Grupo de Trabajo en esa Conferencia. Los mismos recorren tanto aquello que la investigación aporta para la comprensión de las dinámicas de continuidad del trabajo pedagógico y cómo se tensiona en este nuevo marco la garantía del derecho a la educación; como las nuevas cuestiones sociales en el campo escolar que reclaman la producción urgente de conocimiento sobre la situación educativa en tiempos de la pandemia.

El Boletín se organiza en tres partes. En la primera se presentan los trabajos vinculados a las investigaciones sobre las políticas educativas y las medidas que se han implementado en el contexto de la pandemia. Nora Gluz examina a partir de los aportes de la investigación sobre las desigualdades sociales y escolares, los grandes desafíos para las políticas educativas frente a la reconfiguración de las dinámicas de la desigualdad en tiempos de pandemia. Cibele Rodrigues realiza un análisis sobre la educación, las pedagogías y los proyectos de sociedad que se ponen de relieve en el contexto de la pandemia y la oportunidad que se abre para pensar en una educación crítica y que posibilite las distintas emancipaciones. Javier Campos apunta a las políticas neoliberales, a la crisis de dicha política, en el contexto chileno y a la aparición de la pandemia COVID en esta coyuntura, a la agenda del gobierno y a sus efectos en la población estudiantil. Virigina Jiménez-Tuy hace referencia a investigaciones sobre la situación de la educación en Guatemala, la respuesta institucional frente a la pandemia y analiza las tensiones en el sistema educativo, agudizadas con la pandemia, y la emergencia de nuevas dinámicas en las desigualdades educativas. En el siguiente estudio Carmen Rodríguez analiza el tema de las desigualdades de género en educación, la nueva agenda feminista y la organización social de los cuidados que se profundizó a partir de la pandemia y los desafíos que se plantean para las políticas educativas.

Posteriormente se presentan dos artículos referidos a investigaciones sobre el trabajo docente en el periodo de la pandemia. Elisa Bordoli analiza el rol de los docentes en la defensa del derecho a la educación en Uruguay, en un momento de instalación de un gobierno neoliberal con sus medidas de reducción del Estado y de las políticas públicas. Por otra parte, Rodrigo Cornejo examina las condiciones del trabajo docente en Chile y describe nuevas tensiones en el trabajo impuestas por la pandemia, la suspensión de clases presenciales y la utilización de plataformas virtuales para el desarrollo de las actividades escolares.

Finalmente, dos trabajos abordan como punto principal los desafíos de la investigación educativa en el contexto de la pandemia. Carmen Camaño alude a los retos para la universidad pública en Costa Rica en el

contexto de la pandemia y al rol de la universidad para promover la investigación ciencias sociales y educación, con nuevos abordajes y con el objetivo de disminuir las desigualdades. Rodolfo Elías reseña los aportes de la investigación educativa en el Paraguay, analiza el avance conservador, que pone en riesgo a la investigación en el campo de las ciencias sociales y refiere a los desafíos para la investigación educativa en la pandemia y la post pandemia.

En este contexto de incertidumbres, y frente a la tensiones que abre el traspaso casi obligado a una educación a distancia mediada por tecnología cuando ello es posible, con el riesgo que ello supone para el avance de políticas privatizadoras a escala global en el campo educativo con el ingreso de grandes corporaciones, pero también con expectativas y esperanzas producto de cambios políticos recientes en algunos países de la región, el boletín pretende compartir reflexiones que estimulen el análisis crítico del escenario actual y traccionen hacia la construcción colectiva una educación emancipadora para nuestra América. Esperamos aportar con estos debates a fortalecer el derecho a la educación durante y en la post pandemia.

Educación y desigualdades

Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia

Nora Gluz*

Las desigualdades y sus relaciones con la escolarización han sido objeto sistemático de las políticas públicas desde los orígenes mismos de los sistemas educativos nacionales, aunque asumiendo diferentes orientaciones respecto del carácter público o privado del acceso al bienestar, y a la escolarización como una dimensión del mismo. Estas posiciones divergentes hoy reemergen con crudeza frente a los desafíos de la pandemia.

Sin lugar a dudas, esta situación inédita ha dejado a la vista las desigualdades preexistentes en la escolarización y las condiciones de vida de familias y comunidades, pero también cómo las mismas se rearticulan generando dinámicas específicas en relación a los factores críticos frente a la pandemia, tales como la situación sociosanitaria de los hogares

* Docente investigadora UNGS -UBA. Co-coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

y los territorios que afectan las condiciones para el cuidado necesario para evitar la propagación del virus, la conectividad como opción de vinculación social y escolar en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), así como las inserciones laborales y sus (des) protecciones para el sostén material en un contexto de suspensión de actividades no esenciales, así como la intensificación de las tareas de cuidado desigualmente distribuidas en función de las relaciones de género dominantes, a las que se suma el sostén a la continuidad pedagógica en las casas.

Sin lugar a dudas, la pandemia expuso que la escuela como institución asume también -y contradictoriamente- una serie de prácticas que promueven la igualdad, como la participación en un espacio común y protegido, la asignación alimentaria a los grupos poblacionales más vulnerabilizados, y hasta estrategias de control de la salud. Aunque es poco lo que se dice del tema, la suspensión de clases implicó simultáneamente al 1.500 billones de estudiantes en 191 países que fueron afectados por el cierre preventivo de escuelas ante el COVID-19, que entre ellos hay 365 millones de niños y niñas en nivel primario que de no mediar políticas activas para suplir el rol que ocupaba, han dejado de recibir alimentación escolar (Henry Renna, 2020). Por ello, tan importante como las desigualdades que deja a la vista, son las políticas tendientes a la mayor igualdad que pueden diluirse junto con la presencialidad.

Es rescatando este carácter contradictorio y dinámico de la escolarización, que expresa y produce desigualdades a la vez que genera condiciones para mayor igualdad, donde nos interesa abrir la discusión sobre algunas dimensiones muchas veces invisibilizadas de las prácticas educativas y las condiciones sociales en que se desarrollan y que pueden constituir un punto de apoyo para construir políticas educativas fundadas en un horizonte de justicia social.

Desigualdades, escolarización y políticas públicas

Las desigualdades han sido un tópico central de las políticas educativas de los años ´ 90 a la actualidad. Baste recordar cómo a partir de la década del ´90 en toda América Latina con el incremento de las desigualdades producto de las políticas de ajuste estructural, la respuesta espasmódica fue la implantación de los programas del Banco Mundial (en adelante, BM) orientados hacia la “Lucha contra la Pobreza”. Sin embargo, los factores las explican y las evidencias a partir de las cuales se diseñan las políticas demarcan las diferencias entre gobiernos que amplían la responsabilidad pública por el acceso al bienestar, de otros que individualizan las causas de las desprotecciones a la par que individualizan los mecanismos para acceder a bienes básicos (Nora Gluz, 2019).

En los últimos años, la investigación educativa ha brindado suficiente evidencia de cómo los procesos de ampliación de la escolarización, han dado lugar a una dinámica de democratización cuantitativa, pero que opera vía procesos segregativos que institucionalizan las desigualdades a través de procesos de “fragmentación” del sistema escolar (Gabriel Kessler, 2002, Guillermina Tiramonti, 2004; Gonzalo Saraví, 2015, Myriam Feldfeber y Nora Gluz, 2020). En tanto la fragmentación implica tanto la segregación económica de la matrícula como la diferenciación de la oferta cultural según los públicos a atender, se abre allí una tensión entre la construcción de experiencias institucionales comunes capaces de generar membrecía social en un espacio común de encuentro con otrxs (aunque sepamos que en eso común hay imposiciones y grupos sociales poco visibilizados), y las actuales condiciones de inclusión desfavorable de ciertos grupos sociales.

A partir del aporte de la investigación a la comprensión de estas contradicciones, se abren al menos tres desafíos para las políticas públicas en el campo educativo frente a las desigualdades en tiempos de pandemia. Por supuesto que son desafíos inscriptos en una perspectiva de derechos, sustentada en la igualdad como condición inherente de la condición humana y en la que por ende, las desigualdades no son más que la expresión de la vulneración del derecho a la educación.

Primer desafío: ¿Cómo entender las desigualdades y sobre cuáles intervenir?

Durante mucho tiempo las políticas públicas redujeron las desigualdades a la pobreza. Y la pobreza a problema estrictamente material producto de las actitudes o atributos de esos grupos sociales. Si bien es indudable que los problemas de ingresos o materiales son de relevancia, resultan insuficientes para comprender la cuestión y a la vez, es necesario ir más allá para materializar el derecho a todas y a todos a la escuela.

En primer lugar, la pobreza no es sólo un problema de los pobres, sino un problema profundamente implicado en las desigualdades sociales. Hay grupos desposeídos porque también hay acaparamiento y explotación. Si bien es verdad que las políticas que intervienen sobre la pobreza tienen un carácter redistributivo, son insuficientes si no avanzan hacia la superación de las desigualdades como verdadero motor de dicho acaparamiento y explotación, que dejan a esos grupos en posición subalterna. Pero además, se articuló como una perspectiva despolitizada sobre las desigualdades, en tanto se la concibió en clave de carencias soslayando los conflictos y las relaciones de poder (Juan Pablo Pérez Sainz, 2019). Por último, esas políticas han tenido como límite la desconsideración de las condiciones simbólicas que hacen a la tolerancia y por ende legitimación de esas condiciones de desigualdad y que forman parte de la doxa común instaurada al amparo de los procesos de vulnerabilidad social del capitalismo contemporáneo (Robert Castel, 2004; François Dubet, 2015)

Por un lado, un sentido común instaurado a partir del auge y expansión de los programas de combate a la pobreza, que si bien han sido fuertemente criticados durante el ciclo de impugnaciones al neoliberalismo, han edificado una perspectiva individualizante y moralizante sobre los grupos desaventajados que las políticas que las sucedieron y pretendieron un cambio de paradigma respecto del bienestar, no han logrado desterrar.

Un ejemplo paradigmático es la Asignación Universal por Hijo en Argentina, política de protección social a la infancia que brinda una asignación

equivalente al salario familiar de los trabajadores formales pero para los desocupados o trabajadores del sector informal que perciban estipendios por debajo del salario mínimo, en función de los menores de 18 años del hogar. Articuló con salud y educación obligatoria generando dos desplazamientos de suma relevancia para morigerar las desigualdades: un trabajo intersectorial para garantizar derechos interrelacionados –a la vida, a la educación, a la salud- y la universalización de un beneficio social que estaba reservado a los sectores más integrados. Amplió de este modo la capacidad de protección del Estado. Sin embargo y a pesar de sus orientaciones igualitarias, de reconocimiento de las condiciones estructurales que limitan la capacidad de integración del mercado de trabajo, de su un importante impacto sobre la pobreza por ingresos, no tuvo el mismo efecto en términos de trato. A los perceptores de la AUH se les retiene un 20% del estipendio hasta tanto demuestren cumplir con las condicionalidades de asistencia de los menores a la escolarización obligatoria y el cumplimiento del calendario oficial de vacunación. Estos requerimientos no tienen correlato con los requisitos de cobro de salario familiar en los trabajadores formales, a los que se pretende equiparar. De este modo, la política moldea imágenes, perspectivas, juicios y prejuicios sobre los grupos sociales que al reforzar estigmas refuerzan simultáneamente las distancias jerarquizadas entre grupos sociales. Eso que denominamos desigualdad. Es decir, se asocia a las condiciones de vida de los grupos más desfavorecidos, un cuestionamiento a sus patrones comportamentales y por la vía de las condicionalidades, se propone transformarlos. El resultado es un que el reconocimiento de las desigualdades de partida entra en colisión, con los dispositivos de control sobre esos grupos poblacionales y las miradas estigmatizadas sobre sus vidas cotidianas.

Esta dimensión simbólica, de cómo pensamos a los otros, orienta los criterios de definición de las políticas públicas y de asignación de recursos. Esto se vuelve central en el contexto actual donde el rol del Estado es vital para paliar las situaciones más extremas. En pleno aislamiento social preventivo y obligatorio, algunos países han sostenido en el marco de la llamada continuidad pedagógica u otras denominaciones similares, políticas que han fortalecido la discriminación hacia los más desposeídos.

Paraguay, es un caso en el que en nombre del esfuerzo, funcionarios públicos propusieron condicionar el reparto de productos alimentarios a la entrega de las tareas escolares; reforzando la perspectiva meritocrática de la relación con la escuela.

Por ello, la discusión acerca de los contenidos político-culturales de las políticas educativas, los modos como construyen necesidades sociales a la vez que pretenden resolverlas, a través de qué procedimientos lo hacen y en relación a qué sectores sociales y cómo abonan clasificaciones sobre los mismos es un desafío nodal si lo que pretendemos es suturar las brechas de desigualdad. Ello requiere sostener una vigilancia epistemológica respecto de qué categorías (re) creamos para nominar problemas, en qué medida posicionamos allí a grupos sociales específicos y de qué modo las respuestas públicas sobre esa cuestión social contribuye a institucionalizar las desigualdades o, por el contrario, a superarlas.

Segundo desafío: ¿qué sentido adquiere el aislamiento social?

En una entrevista televisiva, el filósofo argentino Darío Sztajnszrajber advertía que el riesgo hoy es que acabe la pandemia pero no el aislamiento social. Pero, ¿qué es el aislamiento social? Si bien este término entró a nuestra cotidianeidad de la mano de la pandemia y como “estrategia de cuidado”, en el campo sociológico el aislamiento social se vincula al concepto de fragmentación como nueva dinámica de la desigualdad social (Gonzalo Saraví, 2015).

Es un proceso cultural de mucho más largo plazo ligado a la crisis de integración de nuestras sociedades, cuya expresión visible fueron los barrios cerrados en la década de los ´ 90 pero que no terminó allí. Se trata de profundos procesos de ruptura de lazos sociales que aíslan a los grupos sociales, creando barreras entre ellos, que progresivamente dejan de compartir espacios comunes. Los pobres porque no logran eludir las barreras materiales y simbólicas que los aíslan, en los ricos porque voluntariamente se desmarcan de la vida en común. Y este es un fenómeno que atraviesa potentemente nuestros sistemas educativos y que la investigación viene evidenciando y denunciando hace dos décadas.

Es un tema complejo en Argentina, donde el ideal de escuela pública común es muy potente, donde durante mucho tiempo hubo un modelo organizacional y una simbología que como el guardapolvo blanco sostenían el ideal de igualdad que aunque nunca verificado, tenía potencia en el imaginario colectivo.

Por eso el aislamiento del que hablamos no es producto de la dislocación de la escuela como tiempo espacio compartido a partir de una pandemia. Es producto de cómo la pobreza “se institucionaliza” (Cristina Bayón, 2015), dando lugar a servicios específicos y devaluados para los grupos poblacionales vulnerados, diferentes de aquellos a los que acceden los grupos privilegiados; en especial, cuando las orientaciones de política son menos progresistas. Procesos de inclusión desigual y exclusión recíproca (Gonzalo Saraví, 2015), producto de una dinámica que se consolida a partir de la crisis de la sociedad salarial, cuando los procesos de globalización, privatización y desregulación quiebran los soportes de integración, dando paso a una creciente vulnerabilidad producto de la desestabilización de los “estables” en el campo económico y a una progresiva desafiliación y desprotección al desaparecer los antiguos mecanismos de protección estatal (Robert Castel, 2004). De allí la relevancia de dar cuenta de cómo las sociedades problematizan las distancias entre ricos y pobres, y de cuál es su impacto en la convivencia social. Estas relaciones de fuerza y sus expresiones en el capitalismo contemporáneo se expresan en el campo escolar, a partir de la construcción de nuevas fronteras culturales a través de las cuales los grupos que antiguamente se beneficiaban del monopolio de la educación y que se vieron desplazados con el acceso de nuevos públicos escolares, ejercen procesos de cierre social para mantener una educación “distintiva”. Pero recordemos como referíamos anteriormente, que las políticas también han construido fronteras de atención que potenciaron estos fenómenos (Nora Gluz , et. al 2018)

En el campo escolar, los gobiernos de derecha de las últimas tres décadas han alentado y reforzado el aislamiento, situándose en las antípodas de lo que propusieron hacer los gobiernos progresistas. Ello se evidenció no sólo en políticas específicas sino que cristalizó en una arquitectura

estatal que establece patrones de atendibilidad (y filtro) de cuestiones sociales, entre ellas, de las desigualdades, solidificando la diferenciación (Luis Aguilar Villanueva; 1996). En Argentina se hace visible en los ´ 90, con la creación de una dependencia específica dentro del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación destinada a intervenir sobre los grupos más vulnerados: la llamada “Subsecretaría de Políticas Compensatorias” desde la que se desplegaron acciones focalizadas hacia esos sectores para garantizar que pudieran cumplir con la ampliación de la obligatoriedad escolar establecida por Ley en 1993. Se constituía así una nueva institucionalidad encargada de la atención a los/as estudiantes definidos por su condición de pobreza, rompiendo con el ideal universalizante de la educación básica, al escindir la atención de las desigualdades de la gestión de las políticas específicas para cada uno de los niveles del sistema.

Los gobiernos progresistas en cambio, en su confrontación con las orientaciones neoliberales, a inicios del siglo XXI rearticulan el Ministerio, subsumen el área de compensación primero a la Subsecretaría de Equidad y Calidad y reunifican en una misma dependencia funcional los niveles del sistema y la atención a los grupos vulnerados, pero lo más significativo fue la renombración del área como Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). Es el momento en que se abandona el propósito de compensar déficits de individuos o grupos para pasar a “... resolver desigualdades de carácter social, económico y educativo que dificulten o imposibiliten el acceso al derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos...” (Decreto 115/10). Este cambio en la arquitectura institucional materializó la disputa de sentidos acerca de las desigualdades sociales, escolares, y sus causas (Nora Gluz et al, 2018).

A partir del ascenso de la nueva derecha en Argentina (2015-2019), la alianza Cambiemos despliega otra reorganización de la estructura del ahora Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Decreto 57/2016) que supone, entre otras cuestiones, la creación de nuevas Secretarías, entre ellas la de “Gestión Educativa” (SGE) y la de “Innovación y Calidad Educativa” (SICE). Mientras que la primera nucleó a la DNPS; la segunda, se dedicó a desarrollar políticas orientadas a la mejora de la calidad

educativa, centradas en la innovación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la gestión institucional. Allí se localizó, entre otros, el Proyecto de Secundaria 2030 como modelo ideal de institución a alcanzar; mientras que las políticas de atención a los grupos más vulnerados, a las que se desfinanció y redujo a su mínima expresión, se desarticulaban de esa construcción y se radicaron en una Secretaría aparte y sin articulaciones. El resultado, orientaciones pedagógicas para pobres y para los llamados ciudadanos del futuro en las orientaciones político-educacionales.

Tercer desafío. El cuidado como gran política de nuestro tiempo

En sociedades en que los mecanismos de integración nunca fueron completos como en los países de nuestra región, el Estado juega un rol de mayor relevancia que en sociedades en las que el gran integrador, aun cuando hoy está en crisis, fue el mercado de trabajo. Pero en contextos de pandemia, su rol es imprescindible en términos de cuidado y protección, lo que vale también frente a las desigualdades en el mundo escolar.

Cuidar al otro es hacerle parte en la comunidad, generar esa membresía que da derecho a tener derechos. Pero esto tendrá lugar en el marco de una crisis económica sin precedentes que abrirá numerosos frentes de disputa en el marco de una concentración cada vez más profunda de la riqueza y la negativa de los grupos concentrados a pagar, por ejemplo, un impuesto extraordinario a las grandes fortunas, en un país donde la derecha ha acumulado una deuda externa impagable, pero donde las políticas sociales requerirán recursos extraordinarios.

Sin embargo, como señala Jorge Alemán¹ la cuarentena puede ser pensada también como un gran acto de resistencia social a los principios del capitalismo: a la ganancia a cualquier costo, al individualismo y a la competencia.

¹ <https://www.pagina12.com.ar/279961-jorge-aleman-el-ejercicio-de-la-cuarentena-promovida-desde-e>

Por eso esas disputas entre sectores concentrados y apropiación del excedente social es posible pensarla en términos de tensiones en cuyos resultados se juega -en parte- el futuro de nuestras sociedades y de los sistemas educativos en ellas. En primer lugar, en cuánto logremos suspender las ganancias a cualquier costo o que, por el contrario, que este proceso derive en una mercantilización exacerbada de la educación al servicio de los intereses económicos de las multinacionales y empresas que hoy dominan software y plataformas educativas. En segundo lugar, en cuánto del llamado al cuidarnos entre todos profundice el aislamiento social al posicionar al otro como potencial peligro de contagio convirtiendo el distanciamiento en una fuente de discriminaciones; o por el contrario, que se constituya en una mirada renovada, en una fuente de restauración de los lazos de fraternidad, de cuidado mutuo y de disposición a compartir riesgos y beneficios.

De allí que acompañar las movilizaciones populares que se despliegan en estos momentos y aportar a la restauración de los lazos de fraternidad, de cuidado mutuo es parte de lo que nos proponemos para transitar la pandemia. Pero también para salir de ella transformados. No queremos volver a la normalidad ni a una nueva normalidad, tal como se dice en Argentina. La normalidad previa en América Latina significaba una tasa de pobreza que había ascendido del 28% al 31% entre 2014 y 2019, significaba la tolerancia de que 26 millones de personas vivan en la extrema pobreza, que el 10% más rico en América Latina concentra una porción de los ingresos mayor que en cualquier otra región, mientras que inversamente el 40% más pobre recibía una aún menor parte que en el resto del planeta (CEPAL, 2019). No queremos esa normalidad. Como investigadores y activistas críticos debemos apostar a la transformación social, a modificar esa normalidad y crear una nueva a través de la creación de espacios de poder popular. Ello reclama pensar colectivamente qué hay de nuevo en este escenario, que no es simplemente una reedición ampliada de lo mismo aunque encontremos recurrencias; y a recuperar el carácter eminentemente político del acto educativo en la construcción de membrecía y en habilitar otros universos, otros mundos posibles, mejores y más igualitarios para todxs

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luis (Comp.). (1996). Estudio Preliminar. In Problemas públicos y agenda de gobierno (pp. 15-74). México: M.A. Porrúa Grupo Editorial.
- Bayón, María Cristina (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales - Bonilla Artigas Editores.
- Castel, Robert (2004). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. Buenos Aires, Topia.
- CEPAL (2019), Panorama Social de América Latina, Santiago e Chile
- Dubet, François (2015); ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Feldfeber, Myriam & Gluz, Nora (2020). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas, N° 13, octubre de 2019 - abril de 2020, pp. 19-38. Recuperado el 8 de mayo de 2020, de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf.
- Gluz, Nora (2019); “Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre “la cuestión social” en el campo escolar”, Ponencia presentada al XIV Congreso Nacional de Ciencia Política “La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia”, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de San Martín, San Martín. 17 al 20 de julio de 2019.
- Gluz, Nora, Rodríguez Moyano, Inés y Diyarrian, Maida (2018) Las políticas socioeducativas del nivel secundario a nivel nacional: trayectorias, institucionalidades y actuaciones en gobiernos de distinto signo político en Argentina. Ponencia presentada al VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa “Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer Congreso de Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Comahue”. Comahue, abril 2018
- Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.
- Pérez Sainz, Juan Pablo (2019). Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina. Encartes, vol 2, núm. 4, septiembre 2019-marzo 2020, pp. 1-47. Recuperado el 8 de junio de 2020. doi: <https://doi.org/10.29340/en.v2n4.91>
- Renna, Henry (2020). El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas

en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19. Documento de trabajo para estudiantes. Santiago-Caracas: UAR| UNEM| Clúster Educación

Saraví, Gonzalo (2015), Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en

la construcción de la desigualdad. México: FLACSO.

Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

Reflexiones acerca de la pedagogía de la esperanza

Cibele Rodrigues*

Primero afirmar que hay muchos caminos que tratan de las relaciones entre investigaciones y políticas. Una de ellas tiene que ver con la creación de las estadísticas sociales para pensar las políticas dentro del capitalismo, hay muchos ejemplos de isso, el campo de la evaluación de políticas puede ser un camino muy importante. Hay también muchas reflexiones sobre los problemas que pasa la comunidad en el contexto de la pandemia. Así que elegí, dentro del campo del pensamiento crítico, hablar de algunos puntos que nos plantean las experiencias de Paulo Freire. Yo hablo desde Recife, su primer lugar de trabajo. Yo he me inspirado un poco por las palabras de Michael Apple cuando habló para la Universidad de Buenos Aires¹, para la Facultad de Filosofía y Letras.

Pienso que el momento de la pandemia podría ser un espacio para debatir concepciones de educación, pedagogías, proyectos de sociedad. Porque ese momento se ha convertido en una preocupación de cumplir con las reglas y cambiar la lógica de enseñanza de la escuela para el espacio

* Investigadora y Profesora de los Programa de Post-grado Educación, Culturas e Identidades; Enseñanza de Sociología. Co-coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

¹ Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=C_UuMZ9kxFc&ab_channel=FILOUBA

virtual. Claro que hay una preocupación con los y las estudiantes y su derecho a la educación. Pero sabemos que hay mucho que cambiar para salir de la educación bancaria y que está atrapada por las imposiciones de las pruebas estandarizadas. Para hacernos algo distinto podríamos mirar la historia, las experiencias populares y decoloniales. Así que elegí algunos puntos que quizás ayuden en esa reflexión sobre la educación en la pandemia. Dos experiencias de Paulo Freire: en la universidad y en la vida política.

Entonces, el primer punto tiene que ver con la extensión universitaria, el rol de la universidad en la política educativa. En los años 1950 y 1960 en la universidad pública de Recife, hoy la Universidad Federal de Pernambuco; Paulo Freire empezó el servicio de extensión y cultura y creó un proyecto de alfabetización de adultos que todos saben, y es importante porque ahí tenía investigaciones y eso después se convirtió en una política nacional del Ministerio de Educación, que también desafortunadamente fue destruida por la dictadura militar (Paulo Freire, 2011). Y yo quisiera destacar algunos ejes de esa experiencia. El primero sería pensar que las investigaciones de extensión tienen una preocupación muy grande con prácticas asistencialistas, y una preocupación de Paulo Freire con las prácticas, con la relación para que no se convirtiera en una práctica asistencialista. Por otro lado, la insistencia con la concientización que podría emancipar la gente y crear sujetos críticos al capitalismo. El segundo eje es la idea que las acciones públicas y las investigaciones tenían como presupuesto el diálogo. Yo pienso que eso sería un presupuesto, una idea para las prácticas educativas en general - en las universidades o escuelas. El respeto profundo por los saberes, por la cultura de la gente, por los saberes científicos, por la diversidad, y eso con la idea de diálogo horizontal, sin jerarquías, diálogo sobre todo con los movimientos sociales y sindicales como parte de nuestras prácticas. Reflexionar sobre cómo las prácticas y concepciones de los movimientos pueden ser incorporadas en la educación formal.

Y el tercer eje sería una visión de los alumnos y las alumnas como sujetos productores y productoras de conocimiento. Creo que eso, hasta hoy, es un desafío para nosotras, en las políticas, porque tanto las escuelas

como las universidades hay mucho que hacer para eso. Cómo pensar el contexto de opresión de clase del sistema económico una lectura del mundo. Y se sabe también que a lo largo de su vida Paulo Freire también habló de otros tipos de opresiones; y si hablamos del pensamiento crítico hoy, hablamos también del pensamiento antirracista, antipatriarcal y pensamos también, como habló Paulo Freire, que el sistema capitalista es necrófilo, que propone esa educación bancaria y que nuestro desafío ahora es pensar otra educación, otro mundo, a partir de principios teóricos (Paulo Freire, 2005).

Y después quería hacer referencia a la experiencia del Paulo Freyre como secretario en la ciudad de São Paulo, ahí estaba el gobierno del Partido de los Trabajadores, con Luiza Erundina y he destacado algunos puntos que creo que son importantes para hoy para las políticas educativas (Dalva Franco, 2014).

El primero que destacaba Freire y su equipo es que no es posible una política sin un presupuesto que garantice la calidad, que garantice el derecho a la educación. Entonces yo pienso que ahora en el contexto de la pandemia, por ejemplo se han desnudado las desigualdades sociales - como el caso del acceso a la Internet.

El segundo es el rol de las investigaciones para la política. Y ahí una cosa muy importante que debemos poner en el debate sería ¿cómo definir el concepto de calidad en la educación? Como diría un filósofo argentino, Ernesto Laclau (1996), la calidad es un significativo vacío porque hay disputas en torno de su sentido, disputas que están en la lógica del antagonismo y de la búsqueda por la hegemonía.

En ese debate, tenemos el Banco Mundial, la OCDE, que producen informes, que contiene investigaciones, con un concepto de calidad, que está a servicio de la exclusión, de intereses capitalistas, de la competición. Y muchos gobiernos son seducidos por los números, las pruebas estandarizadas. En este contexto se plantea el debate de cómo podemos plantear un concepto de calidad.

La experiencia de Paulo Freire, que está documentada en varios libros, demuestra que la calidad primero tiene que plantear la valoración de la carrera docente. Eso significa las políticas de formación, concurso, la importancia de las condiciones de trabajo y de estudio. Más que nunca, en este momento de pandemia, la profesión docente es central. En el contexto de la pandemia se plantea por ejemplo las cuestiones de género, ahí las madres que son profesoras están con una doble jornada de trabajo en sus casas, para pensar también sobre ese desafío. Valorizar la carrera docente es fundamental para pensar las políticas educativas. En la experiencia de Freire ha creado los laboratorios en las escuelas.

Y tercero, que Paulo Freire también inició una discusión del currículo para romper con las prácticas tradicionales, entonces con diálogos, con temas generadores, y la idea de democracia, de participación, de participación de estudiantes, que tenemos que tener en cuenta en nuestras políticas. Cuestiones que nos planteamos de cómo hacer la democracia en las escuelas, en las universidades, la participación, la formación crítica.

Entonces, hay textos que plantean que la calidad no puede ser medida solo por cantidad de contenidos transmitidos y asimilados; la escuela debe ser un centro irradiador de la cultura, espacio de debate, de ideas, entre profesores con las familias, espacios de solidaridad de clase, de formación para la autoemancipación. Pensar, por ejemplo, ahora el tiempo de pandemia, cómo están las familias, qué saberes tienen para compartir, no sólo convocar para hablar de problemas, y los alumnos y alumnas qué saberes tienen que pueden compartir, cómo emanciparse, son desafíos que nos ponemos en ese momento.

En ese momento en que la pandemia nos afecta a todas, ¿no sería por ejemplo un momento para pensar también esa otra educación?, ¿desde las escuelas y de las universidades empezar un debate amplio sobre la educación no bancaria, sobre críticas al capitalismo en lugar de solo cumplir con las obligaciones? ¿Buscar una relación con más complicidad? Yo pienso que sería un momento muy bueno para pensar cómo el capitalismo se convirtió en una máquina, yo digo mortífera, una

máquina de necrofilia, que nos impone la necesidad de no parar, para que no podamos reflexionar críticamente sobre las opresiones, sobre la educación bancaria que está ahí, sobre las desigualdades sociales que están puestas la cuestión de género, de raza, de las etnias. Creo que ese es un momento muy oportuno para pensar esa otra educación, ese otro mundo, y creo que podemos aprender con los movimientos sociales, sindicales. Tenemos el movimiento del campo que utilizan Paulo Freire, la Marcha mundial de las mujeres; los movimientos campesinos en Brasil tienen una contribución muy interesante, junto con las universidades han producido mucho material, políticas públicas muy interesantes, en las escuelas del campo que incluía otras lecturas. Entonces, yo pienso que allí están nuestros desafíos.

Espacios de debate que está creando el Ministerio de Argentina y una preocupación con el derecho a la educación, al cuidado, al contrario del gobierno de Brasil que practica una necropolítica que nos entristece. Mi contribución en el sentido de pensarnos juntas la educación con esperanza y junto con los movimientos sindicales, con las familias, con los sindicatos docentes, con alumnos y alumnas. Pensar una educación que posibilite el pensamiento crítico y las distintas emancipaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra. (17 ed.)
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra 42a. ed.
- Franco, Dalva. (2014). *A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências*. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3 (75) | p. 103-121 | set./dez. Disponible em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>
- Laclau, Ernesto (1996). “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, in: *Emancipación y Diferencia*, Ariel, Buenos Aires

Endemias y pandemias en el Chile actual

Javier Campos*

La pandemia del COVID-19 ocurre sobre un contexto profundamente influenciado por el estallido social y el proceso constituyente que pone fin la idea de el “oasis” de calma chileno en medio de una Latinoamérica revuelta. Aquellos que ponían a Chile como un ejemplo de crecimiento económico empujado por un modelo neoliberal, luego del estallido social, se quedan sin ningún argumento racional para continuar respaldando el modelo. En el plano político, este periodo se caracteriza por la polarización social. Por un lado, la derecha ultraconservadora, se fortalece apoyada por intereses supremacistas e imperialistas y por la impunidad de los discursos de odio promovidos por los Bolsonaros y Trumps locales. Por otro lado, el pueblo -que nuevamente comienza a llamarse pueblo a sí mismo- se vuelca a las calles energizado por la indignación con la injusticia social y la precariedad de la vida. Es un acuerdo amplio que esta pandemia trajo a la superficie -y en muchos casos intensificó- los problemas e injusticias sociales arrastradas en años de convivencia con las diferentes “endemias” con las que nuestros países se han acostumbrado a crecer. Entre ellas nos referimos a la endemia del capitalismo neoliberal, la del machismo y la del racismo. Todas ellas, entretreídas

* Docente de la Universidad de O’ Higgins, Chile. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

y operando simultáneamente en niveles institucionales, interpersonales e individuales. Esta presentación describe algunas de las maneras en que la pandemia interactúa con las endemias históricas del contexto chileno extremando las desigualdades sociales e impactando desigualmente a grupos en torno a su edad, etnicidad, y género. Esto, además en un escenario de inestabilidad social y movimientos populares con una agenda de transformación alimentada por el padecer colectivo que solo se hace más profundo en esta época.

La endemia neoliberal

Una de las hebras de las que me tomo para describir el sustrato donde se siembra la pandemia es aquella que afecta a la economía política del país y marca la respuesta Estatal a los efectos de la pandemia. Me refiero a la endemia neoliberal, una de las endemias que ha sido más determinante en debilitar la respuesta pública y la capacidad de acción del Estado en esta época.

Una de las primeras manifestaciones de nuestra endemia neoliberal en educación fue el desfinanciamiento de la educación pública y la eliminación casi completa de las barreras para el emprendimiento y la inversión privada. Poniendo a ambos actores, los públicos y los privados, a competir en una cancha desigual. Pensada para favorecer a los privados a través de la desregulación y el abandono del estado. Estas políticas privatizadoras “exógenas” que caracterizaron las primeras décadas del neoliberalismo terminaron primero con el prestigio de la educación pública, y luego, diezmaron el número de establecimientos públicos que existen en el país. Hoy, las instituciones públicas sólo educan al 30% de la matrícula. El 70% restante quedó en manos de instituciones privadas, fundamentalmente de la iglesia, ya sea a través de congregaciones o de personas naturales ligadas al Partido Demócrata Cristiano. Últimamente, holdings internacionales también se han interesado en el mercado educativo chileno y han comenzado a invertir en las escuelas particulares subvencionadas. Como ocurre con International Schools Partnership

(ISP), que son capitales europeos que han comprado varias escuelas en Chile, algunas en Perú, Ecuador, México y España.

Es en el contexto de alta privatización y segregación educacional es donde emergen los primeros anticuerpos que logran debilitar a esta endemia de desfinanciamiento, lucro y privatización. Uno de los actores sociales más relevantes en Chile en el presente siglo: Las y los estudiantes secundarios. El año 2006, los estudiantes “pingüinos” elaboran el argumento constitucional como parte de sus demandas por una educación más justa que no dependa de las reglas del mercado. Esta rebelión se sostiene con los años y mueve el piso de lo imaginable, y el desenlace de esta lucha es el levantamiento popular del 18 de Octubre.

El estallido del 18 de octubre y la crisis neoliberal

Durante la última década la endemia neoliberal en educación había modificado su foco y forma de reproducirse. A partir de los “aprendizajes” obtenidos por las elites gobernantes, una de las correcciones al modelo que realizó para dar sostenibilidad a su proyecto en Chile fue la de implementar una estrategia de “privatización endógena”. Que de forma muy resumida busca instalar la lógica de operación y funcionamiento de las empresas privadas en los servicios públicos. En el caso de Chile, algunas medidas en esta dirección han sido la creación de una agencia de calidad, que evalúa y “apoya” a las escuelas a incorporar esta lógica. La ley de subvención preferencial, que entrega recursos extras a las escuelas para que puedan contratar asistencia técnica privada para incrementar sus resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE. Y finalmente el SIMCE, que si bien es un instrumento que se arrastra desde la dictadura, en los últimos años fue recargado convirtiéndolo en una prueba de altas consecuencias incidiendo en los salarios de los maestros y también en la posibilidad de que una escuela sea cerrada.

La escuela-empresa-orientada a resultados, sufre una creciente deshumanización y esta se manifiesta en tensiones y malestares al interior de la misma vividos por estudiantes, familias, docentes y directivos.

En un contexto donde la supervivencia de la escuela depende de los “puntajes” en pruebas estandarizadas de sus estudiantes, la rebelión y la digresión son reprendidas, perseguidas y castigadas. La estrategia más reciente del gobierno conservador para administrar el conflicto en las escuelas, para lidiar con la rebelión de los estudiantes, tuvo dos aristas. Por un lado, el Ministerio de Educación fue entregado -en general siempre lo ha sido- a las posiciones más conservadoras de la coalición gobernante, muy cercanas a la iglesia de los privilegiados que sostiene la moral de la meritocracia, al mismo tiempo que sostienen los intereses económicos de los empresarios y dueños de establecimientos educacionales que militan en sus filas. Durante la concertación, este grupo fue representado por la Democracia Cristiana (dueños de escuelas), hoy, es representado por la UDI (dueños de universidades). Desde este lugar las medidas del ministerio de educación comenzaron a apuntar en dos sentidos.

- 1- Aislar y perseguir a los líderes secundarios. Esto se logra a través de la discusión y promulgación de la ley “aula segura” que busca la facilitación de la expulsión del colegio de aquellos estudiantes que atenten contra la seguridad del establecimiento. Esta ley, la única que lograron impulsar antes del estallido, permitía agilizar los procesos de expulsión de los estudiantes que participaran en actos que atentaban contra la “seguridad de la escuela” la que en un sentido amplio incluye las diferentes formas que tienen los estudiantes de manifestar su descontento. Aunque la ley no ha podido ser ejecutada, y la mayoría de los estudiantes que han llevado sus casos ha tribunales han recibido fallos favorables a su situación, esta ley de facto ha sido utilizada por las escuelas para amenazar a los estudiantes para que deserten, argumentando que sus papeles quedarían manchados al ser expulsados como “aula segura” y con esta etiqueta se convierten en parias sociales.
- 2- Polarizar y quebrar a las comunidades educativas promoviendo y galvanizando grupos ultraconservadores, con discursos clasistas, machistas, sexistas, racistas, y homofóbicos muy en la línea de los movimientos populistas reaccionarios como aquellos que tienen a

Estados Unidos y Brasil en una encrucijada sin precedentes. También, dando carta blanca a grupos que vociferan sobre la ideología de género como un proyecto por ejemplo para institucionalizar la pedofilia.

El último ejemplo de esta estrategia se dió luego del estallido social. Cuando la Ministra de Educación, defensora del legado de Pinochet, acusa a los profesores de adoctrinar políticamente a los estudiantes con ideas progresistas. Aquí extendió perfectamente el guion copiado de la campaña escuela sin partido, con mis hijos no te metas, y de los que inventaron la “ideología de género”. Por suerte, esta estrategia no tuvo tanta tracción en Chile, después del estallido, es más difícil justificar ideas conservadoras.

La crisis educacional provocada por el despliegue de la estrategia ministerial de represión y polarización fue uno de los gatillantes más directos del estallido social. El cual se inicia cuando los estudiantes acorralados por la represión que sufren en sus escuelas y en las calles, trasladan sus luchas desde las escuelas a las estaciones del metro, y bajo la consigna “evadir, no pagar, otra forma de luchar” conquistan nuevamente el sentido común de la población cansada de los abusos y la precarización de la vida que permite el sistema neoliberal. La costumbre del gobierno de reprimir casi sin oposición a los estudiantes se convierte en el segundo factor catalizador de la revuelta social, y le pone la lápida final a todo intento de presentar al neoliberalismo como un modelo justo de desarrollo. Ya sin argumentos, solo la violencia lograra mantener al sistema.

Los efectos del COVID sobre las endemias del sistema educativo

Es en medio de este proceso donde nos cae el COVID, como balde de agua fría nos obliga a replegarnos (y con esto quizás nos salva de una de las más grandes crisis de derechos humanos del nuevo siglo y un posible golpe conservador).

Los primeros afectados por el COVID fueron los docentes a contrata, los docentes a honorarios, cuyo contrato se renueva año a año. La primera debilidad endémica que reveló la pandemia fue el sistema de financiamiento, basado en la asistencia por estudiante. Las escuelas cierran en medio del período de matrícula, lo que provoca intensos vacíos de financiamiento. Y también una primera ola de deserción que intensifica las brechas de desigualdad con las cuales el país venía creciendo. Al mismo tiempo el gobierno desaparece, y abandona completamente la gestión del sistema educativo, dejando en las manos de los dueños de los colegios la creación de planes para navegar la pandemia.

Así las brechas con las que nos acostumbramos a crecer se acentúan. Primero, en una ciudad extremadamente segregada, la primera brecha entre ricos y pobres alcanza ribetes dramáticos. Un dato. En la pintana, una de las comunas situadas en la periferia de Santiago, en donde el COVID llegó por el contagio de los trabajadores “esenciales”, y donde hay más hacinamiento, menos áreas verdes, más prevalencia de COVID, peor calidad del aire, y peores condiciones de conectividad, más de un 70% de los estudiantes en las escuelas públicas no cuentan con computador o conexión a internet. La educación virtual ahí, no tiene ningún sentido. Mientras, en Providencia, que está en el límite del conurbano que acumula el 90% de la riqueza del país. El 95% de los estudiantes tienen acceso a internet.

Además, grupos que habían sido sistemáticamente perseguidos por el Estado, como son los migrantes racializados y la gente mapuche, quedan completamente desprotegidos y son sujetos de fuertes e importantes tratos discriminatorios. Tratos que de manera consciente, o inconsciente, son producto de la articulación de diferentes sistemas de opresión. Los migrantes indocumentados, sin acceso a internet y sujetos de expulsión si son sorprendidos en las calles, van a pensarlo muchas veces antes de arriesgar su integridad para -por ejemplo- recoger los materiales que preparan las escuelas para los estudiantes sin conexión. Más aún, los profesores sin capacitación en pocas ocasiones pueden crear materiales o comunicarse con los padres y madres que hablan español

como segunda lengua. Poniendo a sus hijos en una condición múltiple de desventaja.

La experiencia de la nación mapuche es aún más dramática, al ser activamente perseguidos por agentes del estado, y recientemente por grupos paramilitares que se formaron luego de haber enviado a un grupo de policías a capacitarse con las fuerzas del orden de Colombia, en lo que se llamó “comando jungla”. Estos grupos paramilitares, organizados por terratenientes y empresarios forestales, y bajo el slogan infame de “paz para la araucanía” buscan intimidar y deshumanizar la experiencia de los comuneros en el wallmapu. En el último mes se han quemado tres escuelas rurales que atienden fundamentalmente estudiantes mapuches, y hace menos de una semana turbas organizadas, con el apoyo de la policía, desalojan a comuneros mapuches que protestaban por sus compañeros que se mantienen en huelga de hambre hace más de 90 días.

Mientras la agenda del gobierno está reducida a un diálogo-pelea por la reapertura de escuelas. Claramente, detrás de esto está la primacía de la economía por sobre la vida. Mientras el derecho a la educación no es protegido, y es dejado en manos y consciencia de los sostenedores y dueños de establecimientos educativos. Los que pueden o no pueden querer y realizar acciones para retener y atraer estudiantes. Más aún, en este contexto, los estudiantes con los que antes la escuela luchaba para incluir, hoy quedan completamente abandonados.

La “agenda social” del conservadurismo que más ha avanzado desde el estallido y durante la pandemia, es aquella que endurece las penas para los detenidos en las protestas, llegando hasta el absurdo de promulgar leyes contra el baile callejero cuando interrumpe el tránsito, o contra la pega de stickers en los paraderos y/o transporte público. Claramente buscando convertir a la protesta en un crimen. Al mismo tiempo se busca entregar más atribuciones a la policía para espiar a activistas y miembros de movimientos sociales, y se envían señales de impunidad como la liberación “por razones humanitarias” de condenados a delitos que atentan contra los derechos humanos, y reteniendo, otorgando

anonimidad e impunidad a los miembros de las fuerzas policiales que mutilaron a cientos de chilenos y chilenas.

Hoy hay aproximadamente 2500 presos políticos de la revuelta que no recibieron conmutación de sanciones por COVID. La mayoría de ellos estudiantes secundarios y de la educación superior. El primero de ellos, un profesor a honorarios.

Proyecciones

Estamos en un momento coyuntural cuyo desenlace está demasiado abierto como para aventurar incluso los próximos dos meses. El incremento de la represión y el giro al autoritarismo con el que se pretende defender el experimento neoliberal chileno, choca con la indignación de la mayoría de la población que está usando este tiempo para pensar en un nuevo orden. Las posibilidades de una nueva educación, a partir del proceso constituyente, está promoviendo la articulación de un lenguaje y puntos de demanda no vistas en los movimientos sociales desde el 2006. La idea de una educación pública, no sexista, plurinacional, decolonial, con control comunitario, con un currículum centrado en los territorios, toma forma y avanza en la universidad virtual que están promoviendo las redes sociales, en medio de encuentros que en otro tiempo no habrían sido posibles.

Los próximos meses serán arduos en esta dirección, en medio de una agenda constituyente también tenemos que pensar en las oportunidades que se abren. Por un lado, la oportunidad para la escuela pública, ante el cierre esperado de los negocios educativos que no funcionaran, de volver a poblarse por estudiantes diversos. Por otro lado, pensar en la escuela que integrará a los estudiantes que quedaron fuera en esta pandemia.

Así se abre la posibilidad de una nueva escuela, una escuela para la vida, feminista, donde se reconozcan la importancia de las labores de cuidado y reproducción de la vida, una escuela que emerge en las ruinas del neoliberalismo.

Una mirada hacia la educación en Guatemala

La respuesta institucional y las políticas educativas a partir de la pandemia

Virginia Jiménez-Tuy*

Este breve artículo tiene como propósito presentar una aproximación a la situación de la educación en Guatemala, enfatizando en las desigualdades y pobreza existentes en el país y que se han exacerbado a partir de la pandemia. Inicialmente, se presenta una exposición sobre la situación de la educación en Guatemala antes de la pandemia con el fin de visibilizar los antecedentes que marcaron la profundización de las desigualdades. En ese sentido, posteriormente, se explora la respuesta institucional del Estado para enfrentar *la crisis sanitaria en un contexto de crisis siempre existente*, y se cuestionan estas estrategias y las consecuencias que han tenido para la garantía del derecho a la educación.

* Universidad de San Carlos de Guatemala. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

Esta primera aproximación a las transformaciones generadas por la pandemia en el sistema educativo guatemalteco generan una serie de interrogantes; para ello, en las consideraciones finales se retoma la necesidad de construir una agenda de investigación educativa que permita visibilizar y profundizar en estas afectaciones y las nuevas dinámicas educativas que se están desarrollando a partir de la virtualidad y la expulsión del sistema educativo de las niñas, niños y adolescentes en condición de pobreza. De esa forma, la apuesta es fortalecer el vínculo entre la investigación y la acción, la comunidad y la universidad, vínculos a veces opacos y efímeros en el país, pero hoy más que necesarios para explicar y afrontar los cambios presentes en el sistema educativo. “No sabemos si empezaremos a valorar lo que de verdad es importante y entonces construyamos un sistema educativo que de verdad acabe con las desigualdades y las injusticias ocupándose de los que más necesitan. Una educación que “nos cuide”. Quizá todo siga igual, quizá nada siga” (Javier Murillo & Cynthia Duk, 2020, p.13).

Situación de la educación en Guatemala

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales para el desarrollo social e individual, así como una de las inversiones más efectivas para garantizar el bienestar y la comunidad. No obstante, la situación actual de la educación en Guatemala refleja que sigue siendo un privilegio y no un derecho, ya que prevalecen las dificultades que limitan las oportunidades educativas. Algunos de los factores que influyen son las barreras de acceso que enfrentan los grupos desfavorecidos, exacerbadas por la pobreza, desigualdades y exclusiones.

Según el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda, realizado en 2018, la población estimada es de 14,9 millones de personas, de los cuales el 59.3% vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema, las cuales se profundizan en los contextos rurales y en la población indígena. Este contexto de pobreza y pobreza extrema genera desigualdades educativas y una expulsión del sistema educativo, principalmente, de las mujeres, adolescentes y niñas. El Ministerio de Educación (Mineduc) de

Guatemala¹ indica que la tasa de finalización de la enseñanza primaria indica que solo el 59.2% de niñas logran culminar este nivel educativo, cifra que ha aumentado respecto al 2014 (47.1%); sin embargo, evidencia los retos que se enfrentan para la universalidad de la educación.

En cuanto al nivel secundario, la tasa bruta de matriculación indica que para el 2018, el 50.7% de las niñas y adolescentes estaban inscritas en este nivel educativo, en contraste, los niños y adolescentes representaban el 54.0%, cifras que han disminuido para ambos grupos poblacionales respecto al 2014. Los retrocesos en las políticas educativas y sus resultados han generado un estancamiento en los indicadores educativos y con ello, en la agenda de desarrollo del país.

Además, debe considerarse que los ciclos básico y diversificado presentan una limitación importante para el acceso a la educación debido a la escasa oferta educativa estatal en contraste con la oferta privada, situación que afecta el acceso a estos niveles en los contextos rurales. Los departamentos con alta población indígena y rural son los más rezagados: en Totonicapán 1 de cada diez jóvenes indígenas estudia en este ciclo.

La agudización de la pobreza, las desigualdades y la exclusión a partir de la pandemia ha acrecentado estos retrocesos, aumentando, a su vez, los obstáculos que impiden el acceso a la educación, principalmente, las desigualdades materiales y tecnológicas. El XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda 2018 arrojó que, en Guatemala, el 68% de la población no tiene acceso a Internet y el 78% no cuenta con computadora. Por otro lado, solo el 16% de los estudiantes del sector público tienen acceso a internet, lo cual ha influido en la expulsión del sistema educativo y en la continuidad de la educación durante la crisis por coronavirus.

Este nuevo entorno y escenario en donde se desarrolla la educación socio-técnica tiene efectos distintos y si bien, ha implicado adaptaciones en el sistema educativo público y privado en una urgencia por generar

¹ Portal del Mineduc <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>

y establecer formatos a distancia, virtuales y con el uso de la tecnología, no todos/as han podido avanzar al mismo ritmo que este tiempo de emergencia y excepcionalidad.

¿Una crisis siempre existente en el sistema educativo?: Afrontando la pandemia

En Guatemala, la crisis sanitaria surgida a partir de la pandemia de COVID-19 ha generado 97 mil 826 casos de coronavirus hasta la fecha y una tasa de mortalidad de 20.14 por cada 100 mil habitantes, con una letalidad de 3.5%. Sin duda, esta crisis ha acrecentado las deficiencias presentes en el sistema de salud, educativo y en general en la sociedad guatemalteca, dejando ver que en el país ha existido una crisis histórica y estructural que imposibilita la garantía de los derechos.

La respuesta institucional a la pandemia ha estado marcada por el cambio constante de autoridades, estrategias y acciones, se han implementado programas sociales asistenciales, que reproducen el modelo de política social existente en la región, mediante la entrega de transferencias monetarias como el bono familia y bolsas de alimentos, lo cuales han sido limitados y han tenido retrasos de meses en sus entregas. Además, otros programas sociales aún no llegan a la población más afectada por la pandemia, entre ellos, los desempleados.

Asimismo, la falta de una estrategia a largo plazo para atender la pandemia se observa en el cambio constante de directrices, restricciones y en los discursos de la “nueva normalidad, la desaprobación al gobierno ha aumentado por la defensa de la economía antes que la salud, ahora impera un *cuidarnos nosotros*. En este contexto ha saltado al centro de la escena el derecho a la educación como un elemento central para cohesionar a la sociedad, continuar con el desarrollo individual y demás; sin embargo, las políticas educativas adoptadas permiten visibilizar el aumento de la exclusión y desigualdad.

En marzo, se dio el cierre de centros educativos públicos y privados y con ello alrededor de 4.1 millones de estudiantes vieron suspendidas las clases y se estima que 150 mil estudiantes se encuentran fuera del sistema educativo debido al cambio a la virtualidad. La adopción de medidas para replantear las clases se tardó un par de semanas, pero el 31 de marzo, el Mineduc inició un programa televisivo para continuar con las clases de nivel preprimaria, primaria y secundaria para el sector público. Los centros educativos privados adoptaron las clases en línea y continuaron sus labores mediante plataformas virtuales.

Este programa televisivo fue acompañado por el desarrollo de un sitio web en la página del Mineduc para descargar materiales, guías de aprendizaje de matemática y lenguaje, y se buscó realizar alianzas con empresas locales y radios comunitarias para suplir la falta de cobertura del canal nacional que transmite el programa. Estas acciones no favorecieron a los contextos rurales, en donde los maestros y maestras han tenido que adoptar otras medidas ante la falta de señal de televisión, acceso a internet y materiales físicos, desplazando la responsabilidad hacia el educador y la familia. Así, quienes no pueden ir a las escuelas se han desplazado a lugares de encuentro para recibir los materiales didácticos.

Estas modalidades de trabajo no fueron acompañadas de procesos de capacitación y anticipación a los problemas que se iban a presentar, más se evidenció una respuesta débil, atropellada y unilateral. La falta de computadoras, internet, recursos educativos, luz y espacio físico se hizo más palpable en la medida que avanzaban las semanas y la pandemia aumentaba en el país. Las condiciones no adecuadas para el desarrollo de la educación en los hogares visibilizaron la importancia de la escuela y a su vez, la precariedad de los hogares guatemaltecos, en donde en algunos casos, se ha priorizado quién continúa usando la computadora para recibir clases. Como mencionan Javier Murillo y Cynthia Duk (2020), “la educación a distancia es una quimera, una alternativa para los que tienen equipos de una cierta calidad con acceso a internet en casa. Pero desgraciadamente hay demasiados estudiantes que no cuentan con ese recurso, ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio” (p. 12).

Las críticas a la falta de preparación e inclusión en las medidas adoptadas por el Mineduc se vieron aumentadas a partir del cuestionamiento por la ejecución del programa de alimentación escolar, en el cual se han hecho cuatro entregas de alimentos alrededor de 2.4 millones de estudiantes. En abril, el Congreso aprobó trasladar Q589.9 millones al Ministerio de Educación para continuar con el programa de refacción escolar. Este programa estaba vigente desde antes de la crisis sanitaria. Consiste en un aporte de Q4 para la alimentación de cada estudiante. Debido a la suspensión de clases presenciales, el Mineduc continuó entregando los recursos a las Organizaciones de Padres de Familia para que estas, a su vez, las entregaran a cada uno de los padres cuyos hijos continúan dentro del sistema educativo. Además, no se ha priorizado la entrega de alimentos locales y pertinentes culturalmente, sino se ha concesionado con empresas afines a las autoridades o desplazado la responsabilidad de la entrega a los padres, los maestros o líderes locales.

De igual forma, la experiencia educativa se ha trastocado por la crisis actual, el estar afuera de la escuela tradicional y transitar a la virtualidad ha implicado la desconexión (exclusión) de ciertas experiencias educativas. La urgencia por generar y establecer formatos a distancia, virtuales y con el uso de tecnología implicó preparar clases online, herramientas virtuales y estrategias didácticas distintas sin contar con preparación en educación virtual. Así, el móvil e internet pasó a formar parte de los mínimos vitales y con esto, agudizó las desigualdades materiales, económicas y culturales: quién pudo continuar la educación desde casa usando equipos portátiles y quién se vio obligado a trabajar en la informalidad.

Ahora nos volteamos a ver en las sesiones de zoom, meet o en los foros virtuales y vemos quienes siguen y quienes ya no están, en niveles como la educación superior, los factores psicológicos y laborales también han afectado la permanencia en el ciclo educativo. Las brechas tecnológicas sumadas al afrontamiento de la crisis han impactado en cómo vivimos ahora la experiencia educativa, la interacción docente-estudiante y estudiante-contenido. Según José Antonio Miguel Román (2020), “los docentes se sitúan en un estado de aprendizaje y ruptura, al igual que los estudiantes; ambos actores advierten que es necesario desarrollar el

autoaprendizaje, la autonomía y competencias socioemocionales”. Esto, sin duda, evidencia los cambios en las relaciones sociales presentes en los procesos educativos desde el educar en la incertidumbre.

Las transformaciones en la relación pedagógica han afectado la comunicación, interacción y la intersubjetividad presente en todos los procesos educativos y han generado una necesidad por un acompañamiento pedagógico y humano en tiempos de crisis. Asimismo, la precarización del trabajo del docente marca este afrontamiento a la pandemia, en donde las políticas educativas no han analizado la sobrecarga de trabajo y los despidos masivos en centros privados, así como la necesidad de brindar recursos materiales y educativos a los docentes en sus hogares.

Conclusiones

Este panorama ha permitido identificar tensiones latentes en el sistema educativo que no son producto de la emergencia sanitaria, y a su vez nuevas dinámicas en las desigualdades educativas. De ahí la importancia de fortalecer una agenda de investigación educativa en el país, que retome la relación universidad y sociedad/comunidad y que busque la reinterpretación de conceptos o categorías relacionadas al distanciamiento físico, la interacción y la relación pedagógica, los cuales son retos para desarrollar propuestas educativas desde la academia que fortalezcan la respuesta institucional y la garantía del derecho a la educación.

Algunos problemáticos a ser investigados están relacionadas a las condiciones de trabajo de los docentes en los hogares, a las alternativas más allá de la virtualidad para continuar la educación, los efectos psicosociales de continuar la educación en medio de la pandemia, la discriminaciones y desigualdades, en particular, que están enfrentando las niñas, niñas con discapacidad y niñas migrantes, entre otras. En ese sentido, este contexto también permite cuestionar el dominio del sector privado en medio de la mercantilización y privatización del sector público, así como el visibilizar las consecuencias de la virtualidad en la seguridad de quienes aún permanecen dentro del sistema educativo.

Asimismo, esta apuesta por una agenda de investigación educativa debe priorizar a los grupos en condiciones de vulnerabilidad y retomar una visión compleja e integral de la educación, considerando a su vez la influencia que los factores estructurales e institucionales están teniendo en la reproducción de la crisis.

BIBLIOGRAFÍA

Murillo, Javier & Duk, Cynthia (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.

Román, José Antonio Miguel. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40.

Género, cuidados y educación en tiempos de pandemia

Carmen Rodríguez-Martínez*
Eva Guzmán-Calle*

La libertad intelectual depende de cosas materiales, la poesía depende de la libertad intelectual. Y las mujeres siempre han sido pobres, no solo durante doscientos años, sino desde el principio de los tiempos.

Virginia Woolf, 1989, p.148.

Es indudable que en la última mitad del s. XX se han ocasionado cambios importantes en la vida de muchas mujeres, pero no han revertido el orden patriarcal sistémico, y han cambiado en menor medida la vida de los hombres. Si observamos los Informes sobre Desarrollo Humano y las expectativas de vida, riqueza y educación de mujeres y hombres, concluimos que no hay país que trate a su población femenina igual que a la masculina.

* Universidad de Málaga (España). Integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

Las mujeres viven desiguales circunstancias sociales y políticas porque el patriarcado no desaparece en el momento que dejan de existir las prohibiciones expresas y discriminatorias para las mujeres. Existen siglos de dominación donde han sido percibidas y expuestas a las miradas y el discurso de los otros, que las sitúan en una relación de dependencia material y simbólica. Esta falta de autonomía de las mujeres impone limitaciones en su educación porque su función ha sido ser instrumentos para la felicidad de los demás.

Las desigualdades de género enmascaran un orden social que permanece vigente; antes era impuesto, ahora consentido.

En el nuevo escenario global existen nuevos obstáculos que impiden la participación política en igualdad, como es el olvido de las necesidades materiales y de las luchas por la distribución socioeconómica, cuando existe un auge de los mercados y mujeres doblemente explotadas, con trabajos precarios y bajo la apariencia de una mayor igualdad (Nancy Fraser, 2015). La libertad de elección individual que se propone como un aspecto fundamental en las políticas neoliberales es una idea atractiva pero que revierte derechos colectivos conseguidos para las mujeres a lo largo del s. XX. La libertad de elección es un postulado neoliberal que plantea que se puede acceder a todo lo que se desea, sin existir barreras y sin estar determinado por la clase social, etnia o género. En educación conduce a la segregación escolar que se está produciendo con las políticas de elección de centro, cheque escolar y ranking que han hecho que la educación ya no sea un ascensor social.

Este nuevo escenario también es el de la crisis ocasionada por la pandemia del COVID-19, que se ceba con los más vulnerables. Las mujeres son las que sufren una mayor pérdida del trabajo y un aumento del estrés, y sobre ellas recae el recurso del trabajo flexible o parcial para poder compatibilizarlo con el cuidado de los demás. La pandemia ha significado por su especificidad de contagio el aumento del teletrabajo, por ejemplo en educación, y del trabajo en casa, que ya correspondía fundamentalmente a las mujeres en determinados sectores (textil, industria conservera, camareras de piso, trabajadoras de hostelería...) que tienen

las tasas más escandalosas de explotación y abuso laboral (Esmeralda Ballesteros, 2010), y la pobreza para quienes tenían un trabajo sumergido en situación de confinamiento.

La situación de desigualdad de las mujeres bajo los efectos de las políticas globales económicas, reclaman una nueva agenda porque algunos de los derechos conseguidos por los movimientos feministas durante el s. XX están siendo invalidados por políticas que refuerzan la libertad frente a la igualdad y que en situación de crisis económica se amplifican. La defensa de la libertad que realiza Virginia Woolf (1989:148), es para conseguir esa independencia y criterio propio para luchar colectivamente insistiendo en que depende de cosas materiales, lo que significa replantear la economía y el trabajo, el modelo de Estado y la relación de hombres y mujeres en relación a los cuidados.

En el desarrollo de este artículo seguiremos la siguiente estructura: 1) Desigualdad de género, globalización y crisis, 2) Nueva Agenda feminista para el mercantilismo, 3) Organización social de los cuidados, 4) Trabajo y políticas flexible del empleo, 5) Desafíos después del COVID.

Desigualdad de género, globalización y crisis

“Con el Neoliberalismo los valores liberales “libertades individuales” han sido completamente dominantes sobre los valores democráticos, desplazando la igualdad y soberanía popular”

Chantal Mouffe, 2007:15.

El neoliberalismo es una revolución conservadora y una forma de regular el comercio internacional, que va a realizar una reforma del Estado que quiebra la dicotomía entre los servicios públicos y las empresas privadas. El neoliberalismo llega con la globalización; en el momento en que el capitalismo industrial empezó a liberarse de la servidumbre nacional, de los sindicatos y de la productividad estancada para girar hacia una nueva expansión, hacia una economía global sin fronteras y sin regulación “en la que los mercados no se enmarcan en estados,

sino los estados en mercados” (Wolfgang Streeck, 2018, p. 288). Hay un cambio en los gobiernos, a partir de los años ochenta, que pasan de defender lo público y limitar a las empresas a favor de los trabajadores y las trabajadoras, a defender los objetivos de las empresas con prácticas político-económicas que ponen en auge la libertad empresarial, la propiedad privada y la libertad de mercado. En una primera etapa, la propuesta es la de un Estado mínimo, como propone Milton Friedman en su ensayo *Capitalismo y Libertad* (1966) y en una segunda etapa no se trata de tener menos Estado, la preocupación es la naturaleza del Estado y su intervención.

Se crea un “Estado empresario”, como lo denomina Boaventura De Sousa Santos (2004), con la rendición de la democracia al sistema económico. Esta lógica empresarial se traduce en un nuevo proyecto de sociedad donde las personas pasan a ser un instrumento para el aumento de la rentabilidad.

En el “Estado Empresario” la categoría gobernanza, entendida como un gobierno preocupado por la gestión, ocupa cada vez más el espacio de la soberanía ciudadana. El Estado es valorado por el respeto a las normas jurídicas y las buenas prácticas económicas, que procuran una alianza con las empresas, antes que en la defensa de los y las trabajadoras. Tendrán la capacidad de someter todas sus actuaciones a la lógica mercantil y los discursos sobre la igualdad de las mujeres se circunscriben al aumento de la rentabilidad económica.

Muchos gobiernos e informes reducen la desigualdad de las mujeres al acceso al mundo laboral. Se necesitan mujeres productivas porque significa una pérdida de talento para las mujeres que le cuesta a España 156.000 millones de Euros. Quieren reconocer (Partido Popular de derechas) la droga y la prostitución como sectores productivos legítimos que deben pagar impuestos. O, según el FMI, la segregación de género en las carreras, significa el 27% del PIB perdido (OCDE, 2015). Como vemos no es un problema moral, ni de discriminación sexual, es un problema de rentabilidad.

El orden patriarcal es un sistema que permanece vigente en nuestras sociedades democráticas, no por imposición o por costumbre, sino también por interés e ideología. El neoliberalismo es su nuevo aliado porque conseguirá incluso revertir derechos conseguidos por el movimiento feminista convirtiéndose en derechos de mercado. La globalización es un proyecto político orquestado, donde la reproducción de las estructuras patriarcales y de dominación económica se hacen evidentes. En donde aparecen como perdedores los derechos humanos que suponen una interferencia de tipo igualitario, distributivo y solidario (como pueden ser los derechos laborales, sociales y culturales) y triunfan los derechos que prioriza el mercado que garantizan la libertad individual, la seguridad y la propiedad privada. No solo se justificarán las desigualdades, como en épocas anteriores, sino que las políticas de ajuste estructurales y las políticas de privatización de los servicios sociales, en busca de la eficacia económica, serán creadoras de las mismas (María José Fariñas, 2006).

Ello perjudica a los estratos más vulnerables de la sociedad que no podrán entrar en el mercado, al menos, en la misma posición. Especialmente perjudica a las mujeres, no solo en su posición económica, sino en la acción política y jurídica conseguida en la última mitad del s. XX, que ha creado estructuras democráticas para promover la igualdad y la justicia y ahora quedan sometidas a leyes económicas inmorales.

Transforma la educación que ha pasado de ser entendida como formación ciudadana para la mejora social, aunque haya servido a la reproducción social, a ser considerada un instrumento para el desarrollo económico, un motor de riqueza, restringiéndose a una formación vocacional dirigida al mundo laboral. La idea de crear ciudadanos y ciudadanas libres, no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque son dueños de sus propias mentes, como sugiere Séneca, es contraria a una educación sometida a los designios del mercado y a una educación humanística. No podemos ser una nación técnicamente competente, sin capacidad de pensar críticamente y de respetar la humanidad (Martha Nussbaum, 2005). La educación necesita Ciencias sociales, Arte, Humanidades y no eliminar todo lo que carezca de utilidad (Nuccio Ordine, 2013).

Nueva agenda feminista para el mercantilismo

Esto nos lleva a proponer una nueva agenda feminista porque cambian los discursos y se enmascara la educación en igualdad por una educación dirigida para el mundo del trabajo, que reproduce las estructuras dominantes: salarios precarios para los trabajadores (especialmente para las mujeres), justificados en un modelo empresarial des-regulado. Con discursos de hiper-sexualidad, justificados en el control del propio cuerpo, que son una nueva exigencia de la dominación patriarcal sobre el cuerpo de las mujeres. La defensa de la libertad de elección individual es una idea atractiva que convierte a las mujeres en instrumentos del “mercado” y del patriarcado, perdiendo derechos colectivos que ha costado mucho tiempo conseguir.

El discurso feminista se ha preocupado de crear un discurso sobre las necesidades de las mujeres específico, que hasta ese momento podían ser consideradas privadas, domésticas o culturales y que pasan a ser públicas. La creación y utilización de términos como sexismo, acoso sexual, violación conyugal, segregación sexual, doble jornada, trabajo remunerado, etc., transforman prácticas de discriminación en la reivindicación de derechos, y convierten a una víctima individual en miembro de un colectivo (Ramón Del Castillo, 2005). Así cuando se plantean necesidades como consecuencia del problema de la “violencia de género” irán vinculadas a la necesidad de independencia económica, de vivienda, guardería... El hecho de no ser maltratada, al ser visto como un derecho, se vincula no solo a la necesidad de que algunas mujeres no sean golpeadas, sino directamente a las consecuencias estructurales de un sistema social de dominación patriarcal (opus cit.). Las necesidades pueden ser la base para crear nuevos derechos que son los que constituyen los principios de igualdad y democráticos.

La despolitización de las necesidades y los discursos de reprivatización operan oponiéndose a su tratamiento como asunto público. Se enarbo-la la bandera de la libertad individual y de la elección para defender derechos como la prostitución, o los vientres de alquiler, utilizando la inspiración feminista para convertir los cuerpos de las mujeres en una

mercancía intercambiable y la educación como instrumento para el mercado laboral.

Los estados apoyan con frecuencia los intereses de la mercantilización de la sociedad en discursos expertos que producen un conocimiento que reinterpreta las necesidades politizadas en necesidades administrables (de gestión), lo que hace que las personas originalmente demandantes como grupo de presión se conviertan en individuos o casos individuales (Ramón Del Castillo, 2005).

Los derechos del mercado hacen desaparecer los derechos sociales, políticos y jurídicos conseguidos. La violencia de género se convierte en un abuso del cónyuge, un problema individual, que no estará relacionado con la dependencia económica, con la necesidad de vivienda, etc.

Los discursos de libertad individual y de elección se guían por las demandas individuales no por necesidades colectivas. Sheryl Sandberg directora ejecutiva de Facebook y una de las mujeres más ricas de EEUU en el ranking de la revista Forbes, plantea este tipo de feminismo neoliberal, un feminismo individual, apolítico, y sin condicionantes estructurales aparte de la fuerza de voluntad, en el que las mujeres pueden conseguir lo que quieran, “si no lo consiguen es porque se dan por vencidas antes de intentarlo o tienen miedo” (Martínez y Burgueño, 2019). De este feminismo liberal también son partícipes ex-ministras del gobierno anterior del Partido Popular. La ministra de igualdad del anterior gobierno de derechas, Dolors Monserrat expresara: “Ser feminista es una etiqueta”, refiriéndose a que hoy en día no es necesario pertenecer a movimientos sociales. Su compañera, Isabel Garcia Tejerina, ministra de agricultura, se opone a la manifestación del 8M alegando que mejor una huelga a la japonesa. Este año han llegado a denunciar al delegado de gobierno de Madrid (socialista) por la manifestación del 8M, en un momento en que no existía ninguna restricción por el Covid.

Sin embargo, la situación de la mujer se ve doblemente perjudicada, por un lado, por la pérdida de derechos sociales transformadores, como son la educación y la cultura, y por otro, por la privatización de sectores

públicos, que suponen un número más importante de oportunidades para el trabajo de las mujeres. Todo ello en unas situaciones de empleo precarias, sobre todo para las mujeres de países del sur en Europa, así como la pérdida de derechos conseguidos.

La interdependencia mundial hace que lo que afecta a las mujeres de un lado del mundo afecte a las mujeres en el otro. Hay una “feminización de la supervivencia”, que la representan los flujos migratorios de mujeres que trabajan fuera de los hogares de origen, el turismo sexual, el tráfico internacional de mujeres, que muestran cómo la estructura patriarcal se ve reforzada (María Xosé Agra, 2006).

La globalización como ideología es una invasión mucho más potente que nunca, tanto en estrategias de dominio sobre las mujeres como en colonialismo sobre los pueblos.

La precarización de los empleos exige una mayor participación de las mujeres en el mundo laboral. Esto hace que las mujeres se incorporen cada vez en mayor medida al mundo del trabajo, pero como trabajadoras secundarias; reciben los peores trabajos y pagarán lo que Ingrid Palmer llama el “impuesto reproductivo” (en María Xosé Agra, 2006) que hará que tengan que multiplicar sus esfuerzos e incorporarse de una manera discontinua y más servil.

Se constituye la “economía del trabajo doméstico fuera del hogar” con trabajos para hombres y mujeres que tendrán las características del trabajo femenino, pero ellas además, ocuparán las peores posiciones (opus. cit.).

Organización social de los cuidados

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidado? Con la crisis del Covid-19 se ha visto más claro que nunca que los cuidados se refieren a “lo que no ha podido parar mientras todo lo demás paraba” (Pérez Orozco, diario.es, junio 2020, p. 16) los trabajos que ocupan el centro de la vida.

Trabajos que históricamente han estado asociados a las mujeres y han sido devaluados por el capitalismo que los ha considerado trabajos “re-productivos”, frente a los productivos (mercantilizados), y que los convierte en trabajos no pagados o mal pagados, sin derechos o derechos de segunda clase.

El capitalismo está organizado para servirse de las mujeres. El sueldo familiar, después de la Segunda Guerra Mundial, unió a los hombres en la defensa del modelo capitalista industrial, que hace a las mujeres dependientes de los maridos. La globalización lo rompe y precariza los sueldos haciendo de nuevo a las mujeres dependientes de la doble jornada y la brecha salarial. Por ello el feminismo no debe dejar de cuestionar el sistema capitalista y realizar reivindicaciones sobre economía.

La crítica al paternalismo del Estado capitalista y al sueldo familiar se producen en la segunda ola para el mundo anglosajón (años sesenta a ochenta), tercera ola para algunas feministas europeas, donde las mujeres son dependientes económicamente de los varones, hace que desaparezcan las reivindicaciones sobre economía política justo en una época en que hay un resurgimiento del libre mercado. De acuerdo con Nancy Fraser (2015) tienen que operar paralelamente, la dimensión económica de la redistribución (clase-socialista), la dimensión cultural del reconocimiento (cultural/status-postmarxista) y la dimensión política de la representación (reconocimiento como sujeto político).

La educación para el trabajo que defienden las actuales políticas educativas, ignoran la vida íntima, las emociones, el cuidado y el bienestar común. Las mujeres siguen ocupándose de la vida de los demás, mientras el tiempo personal o para el compromiso político y social, como parte de la vida íntima no cabe en la agenda de muchas mujeres.

En educación hemos pasado de una escuela de masas de pensamiento único y reproductiva, a la deriva mercantilista que solo busca el éxito profesional y fortalece la competitividad, con el aumento del control externo (burocratización y evaluaciones), mientras se aleja de un modelo educativo personal que considere las necesidades del alumnado,

y desarrolle las emociones, el pensamiento y la creatividad. La fuerte especialización, los aprendizajes neutrales y los exámenes externos nos convierten en trabajadores y trabajadoras adaptables, quebrando la resistencia al cambio.

La dedicación al trabajo por parte de las mujeres, vehículo de independencia económica, lejos de constituir una liberalización, será necesaria por la precariedad del trabajo que seguirá planteando la división sexual del mismo. La brecha salarial aumenta en los países más ricos; en España con el mismo nivel educativo y en el mismo puesto de trabajo es del 14, 2% (frente al 16,2% de Europa). Pero en realidad las mujeres ganan un 30% menos si tenemos en cuenta la diferencia en pensiones, los contratos parciales y la brecha salarial.

En Alemania y Portugal, las empresas tienen la obligación de hacer públicos los sueldos de los trabajadores segregados por sexos. Esto no ocurre en España, que además, es de las peores situadas en empleo femenino teniendo las mujeres mucha mayor formación que en otros países (OCDE, 2015).

La cultura del cuidado debe ser social y familiar, además de favorecida por el Estado. Cuando el cuidado y atención no es valorado socialmente, ni en la escuela, ni compartidas por los varones, supone una pérdida de status y estilo de vida para las mujeres. Para Anna Jonadostir (1993) uno de los pilares de la dominación masculina está en las diferencias en la concepción del amor, entendido en el sentido afectivo, no en el sexual. Las mujeres lo hacen no por obligación, ni por imposición, sino por amor. Es una trampa que impide unas relaciones más igualitarias entre las parejas. Las mujeres dan cuidados materiales y afectivos a las parejas e incluso a los compañeros de trabajo... y esto hace que los hombres tengan una mayor energía emocional que las mujeres. Los hombres salen al espacio público con un plus de autoridad y reconocimiento.

La desvalorización del cuidado lleva a modelos pocos sostenibles, sin el apoyo del Estado y la corresponsabilidad de los compañeros, exige mucho a las mujeres. Las que trabajan, dedican a cuidados 26 horas

semanales frente a las 9 horas que dedican los hombres, son el 90% de las excedencias por cuidado familiar, que sentirán culpabilidad dejando a niños y ancianos desprotegidos.

En España existe desde el año 2006 una ley para subvencionar y apoyar a las personas dependientes (conocida como Ley de dependencia), ya sean mayores o discapacitados, que todavía no da respuesta a las necesidades que existen; no se aplica con rapidez, no se ha generalizado, ni se ha realizado la inversión necesaria, existiendo muchas diferencias en su aplicación entre las diferentes Comunidades Autónomas.

En España la baja maternal estará equiparada en 16 semanas para hombres y mujeres, en el año próximo, 2021, se empezó a aplicar progresivamente en 2018. Actualmente quienes usan las medidas de conciliación tras el nacimiento de hijos siguen siendo las madres que este año utilizaron 162,7 días, teniendo solo la posibilidad de 16 semanas (112 días), frente a 16,8 días los padres, que podían acceder a 14 semanas (98 días).

La cultura familiar o comunitaria del cuidado se plantea en muchas ocasiones como contraria al cuidado como derecho proporcionado exclusivamente por el Estado. En esta última hay una transferencia de las tareas del cuidado a la esfera pública donde centros infantiles y geriátricos se profesionalizan. Necesitamos un reconocimiento diferente de los trabajos asociados al cuidado, por su carácter cálido, emocional..., además del incremento en el ámbito público. También cambios en la estructura laboral, empresas que concilien la vida y en la cultura masculina de los cuidados.

Trabajo y políticas flexibles de empleo

La definición que se realiza de cuidado deriva de la definición que se realiza de trabajo. La concepción que tenemos ahora del trabajo se define en el capitalismo industrial junto con la noción de producción y con la idea de sistema económico. La moderna ciencia económica hace que el trabajo pueda ser homogéneo, se realice a las mismas horas, en

la fábrica, gracias a la creación de la luz, de las máquinas y regulado por el tiempo. El trabajo en los países industrializados está ligado al trabajo asalariado, productivo, mercantilizado es la fuente central de supervivencia, aunque los trabajadores perderán autonomía, como consecuencia de la disciplina, la vigilancia y la regulación del tiempo. La teoría del valor del trabajo creada por Smith y divulgada por Ricardo y Marx convierten la categoría trabajo en el ingrediente básico de la producción de valor, que las Cuentas Nacionales se encargan de cifrar (Erik Gómez-Baggethun y José Naredo, 2020). Dejan de contabilizar como trabajo aquellas actividades que no consideran productivas como las tareas domésticas y de cuidado. El cuidado son actividades de valor social, no mercantilizadas, no productivas, donde el tiempo es continuo y no son consideradas.

Una de las consecuencias de la pandemia es el afianzamiento del teletrabajo, el trabajo en casa y la institucionalización del modelo de gestión flexible del empleo que ya existía. Ha caído una enorme presión en las casas que se han convertido en escuelas, geriátricos, centros de cuidados sanitarios, etc. Las mujeres son las que han aguantado mayoritariamente un enorme estrés (no solo ellas, pero sí más) y el trabajo no pagado ha disminuido el impacto de la crisis.

Esto es consecuencia de un modelo neoliberal de desarrollo económico que afecta sobre todo a las mujeres, con transformaciones sobre la organización del tiempo (tiempo continuo), del trabajo remunerado y de las exigencias de la flexibilidad empresarial que pretenden imponer ritmos de trabajo irregulares e imprevisibles, apoyados por las reformas laborales (Esmelda Ballesteros, 2010).

1. *La Temporalidad* ha crecido en toda la UE, aunque España es líder en la realización de contratos de duración determinada (un tercio son de menos de una semana). El contexto de la falta de empleo conduce y da la razón a quienes demandan unas relaciones laborales cada vez más devaluadas, la pandemia significa un 22% de paro y si hay confinamiento de nuevo puede llegar a un 29%. La temporalidad flexible conduce a un bajo coste y a un aumento del

empleo inestable. Favorece la vulneración de derechos fundamentales como es el despido de mujeres embarazadas, por lo que sería interesante contar con estadísticas de despido desagregadas por sexos que descubran los excesos del recurso de la temporalidad.

2. *El Tiempo parcial* en el ordenamiento jurídico español tiene 7 modalidades de contrato temporal. Desde un enfoque neoliberal es un mecanismo de redistribución del trabajo y desde una perspectiva feminista de exclusión y desigualdad. En la Encuesta de Población Activa (EPA), la mayoría son mujeres, que no encuentran empleo a jornada completa y mientras los hombres hacen cursos de formación, ellas se dedican al cuidado. Con lo cual reducen los salarios, la protección al desempleo y las pensiones.
3. *Las empresas por la igualdad* tienen un reconocimiento en igualdad para las mujeres al mismo tiempo que las mujeres sufren degradaciones en la gestión del empleo. Por ejemplo, el grupo Nestlé es una entidad colaboradora con el Instituto de la Mujer de España con el programa Óptima. A la vez inicia una experiencia de movilidad geográfica que redujo en un 90% la plantilla de Madrid trasladándose a Valladolid, con condiciones laborales pactadas muy ventajosas para la empresa. Además tiene prácticas de precarización de las condiciones de trabajo deplorables en Brasil, Perú e Indonesia (Esmelda Ballesteros, 2010).
4. *El trabajo en casa* se desarrolla con prácticas migratorias de las empresas a mercados de trabajo dóciles, flexibles y más baratos. Operan en el sector textil, por ejemplo el grupo Inditex-Zara, funciona desde el principio con el trabajo a domicilio de las mujeres. Primero se localiza en Galicia en la estructura social rural de los años setenta, después se mueve a Portugal, Marruecos y regiones de Sudamérica. Con una escasa o nula regulación del empleo, precariedad en el trabajo y altos excedentes de mano de obra. Las mujeres reconocen en el trabajo a domicilio una gran ventaja por poder compatibilizarlo con el trabajo doméstico familiar. Mari Ángeles Durán (2020), nos avisa “Teletrabajar no es conciliar, es sumar dos trabajos”. No es una solución a medio plazo. Tienes que dedicar una

habitación al trabajo y esto es caro. El trabajo fuera aporta muchas otras cosas: el ambiente con compañeros, estímulos, reuniones.

Desafíos después del COVID

Mientras en épocas anteriores se justificaban las desigualdades sexuales existentes, ahora son las políticas de ajustes estructurales y los recortes del estado de bienestar, bajo el paraguas de la eficacia económica, las que crean nuevas desigualdades al dismantelar las políticas sociales que protegían a las personas más vulnerables.

La educación, la investigación y los cuidados necesitan estar en el centro de la política para cambiar el modelo económico. Los trabajos esencialmente necesarios son los que deben tener más valor (son los feminizados y racializados). Cambiar la lógica pública-privada, por una pública-social-comunitaria. En una transición ecológica hacia un modelo reproductivo sostenible que tenga el cuidado de la vida en común como eje.

Es necesario reordenar las prioridades políticas y debe revalorizarse lo público: la educación, la sanidad, y las residencias de mayores... A pesar de los recortes que sufrieron los servicios públicos han demostrado que son los únicos que pueden sacarnos de una situación tan grave como la que estamos viviendo. Las profesiones que se dedican al cuidado deben ser las más reconocidas y las mejor valoradas por lo que suponen de profesionalidad y de relación emocional.

Reforma educativa: el cuidado y el bienestar común

Con la pandemia actual, muchos defensores de la tecnología y empresarios ven el futuro en la “Escuela Digital”. Utilizan resortes para crear trabajo precario y ajustar la economía, o sea más rendimiento con menor inversión. Es también un nuevo negocio para las plataformas privadas. Pero no es una escuela de futuro, es solo una escuela a distancia improvisada, que impide desarrollar contenidos de forma interactiva y repite

lo que se hace en la escuela presencial, avanzar en el temario y evaluar; no supone un cambio en la forma de trabajar para el alumnado, sí para las familias (sobre todo mujeres), que se han convertido en profesoras improvisadas. Es una enseñanza que agranda las desigualdades, porque las familias son más desiguales que las escuelas y tienen menos formación y menos tiempo. Al alumnado más vulnerable se le premia con actividades de refuerzo y repaso porque seguimos con la escuela libresca en la que todos deben saber lo mismo a la vez y medirlo.

En este marco globalizado, donde priman los intereses del mercado sobre los derechos sociales, la educación colabora en el mantenimiento del sistema, por su intervención o por la ausencia de esta. Si queremos un Estado de Bienestar, la escuela pública es el único espacio para construirlo, porque puede compensar las desigualdades de las familias y respaldar el derecho a la pluralidad y a que todos podamos aprender juntos. No puede existir una escuela de ricos y otra de pobres. Hemos de mejorar, además, los recursos tecnológicos ante las necesidades de la escuela en casa y transformar los contenidos y las formas de enseñar. Buscar aprendizajes diferentes que dejen autonomía a nuestro alumnado para investigar y construir proyectos. Construir plataformas públicas y redes de recursos compartidos por el profesorado.

Tenemos la oportunidad de reducir las ratios de los grupos, educar al aire libre y no sustituir las relaciones (solo los contactos). Las intervenciones tecnológicas son complementarias y solas para cuestiones específicas.

La finalidad de la educación no puede ser solo conseguir una preparación para el trabajo que consiga mejorar la economía, la formación no mejora la economía. Necesitamos una sociedad cohesionada y menos desigual; esto es lo que mejora la sociedad y como consecuencia la economía.

La educación es un valor en sí mismo. Educar las emociones y sentimientos hacia el compromiso y el bienestar social se ha visto contrario a las ideas de libertad y autonomía defendidas por filósofos liberales como Locke y Kant. Dejan el cultivo de las actitudes positivas a grupos

religiosos, porque creen que esta educación sólo debe corresponder a sociedades fascistas. Educar la compasión, la injusticia o la limitación de la envidia deben cultivarse con sentimientos apropiados de convivencia y empatía hacia los otros (Martha Nussbaum, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, María Xosé (2006). Ciudadanía, feminismo y globalización. En Rubio, Ana Y Herrera, Joaquín. Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía: 97-116
- Ballesteros Doncel, Esmeralda (2010). La igualdad de oportunidades y el modelo neoliberal de desarrollo económico. Género y neoliberalismo. Un matrimonio mal avenido. Sociología del trabajo, nueva época, n. 70, pp. 65-85.
- De Sousa Santos, Boaventura (2004). Reinventar la democracia, reinventar el Estado. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Del Castillo, Ramón (2005) El feminismo de Nancy Fraser: Crítica cultural y género en el capitalismo tardío. En Amorós, Celia Y de Miguel, Ana. Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo. Madrid: Mierva Ediciones: 61-120
- Durán, M. Ángeles (2020). Entrevista de Irene Fernández Novo. Niusdiario de economía. (12/06/2020). <https://www.niusdiario.es/economia/empleo>
- Fariñas, María José (2006). Las asimetrías del género en el contexto de la globalización. En Rubio, Ana Y Herrera, Joaquín. Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía: 117-158
- Fraser, Nancy (2015). Fortunas del Feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Friedman, Milton (1966). Capitalismo y libertad. Ediciones Rialp. ISBN 978-84-321-1245-4.
- Gómez-Baggethun, Erik y Naredo, José Manuel (2020). El mito del trabajo: origen, evolución y perspectivas. Papeles de relaciones eco-sociales y cambio global. n. 150: 9-22

- Jonasdottir, Anna G. (1993). *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la Democracia?* Madrid. Cátedra. Feminismos.
- Martínez, Josefina L. y Burgueño, Cynthia L: (2019). *Patriarcado y Capitalismo: Feminismo, Clase y Diversidad*. Madrid: Akal
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós, Barcelona.
- Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado
- Organisation For Economic Co-Operation And Development – OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: making reforms happen*. Paris: OECD Publishing, 2015.
- Streeck, Wolfgang. (2017). “El regreso de los reprimidos como principio del fin del capitalismo neoliberal”. En *El Gran Retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia*. Barcelona: Seix Barral, pp. 287-308.
- Woolf, Virginia (1989). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seis Barral. 1929

Pandemia y educación

Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación

Eloísa Bordoli*

El presente trabajo tiene por objetivo analizar alguno de los efectos que la pandemia, provocada por el COVID-19, ha tenido en el terreno educativo. Particularmente, se hace foco en dos aspectos centrales; en primer lugar, se reflexiona sobre la agudización de las desigualdades que la pandemia ha provocado en los sectores más pobres de las sociedades latinoamericanas y por consiguiente en la afectación del derecho a la educación de todas y todos los sujetos. También, se ofrecen algunos elementos analíticos referidos al lugar y al valor que la escuela, desde el punto de vista material y simbólico, presenta. Se destaca el rol de la escuela en el proceso de filiación de las nuevas generaciones y en su cometido específico de transmisión cultural. En este sentido se discute el valor de lo escolar como *hábitat* de convivencia y construcción de lo

* Docente de la Universidad de la República, Uruguay. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

común, así como del lugar de los docentes en estos procesos. Las reflexiones que se articularán en el texto se inscriben en un nivel analítico general sobre los efectos que la pandemia ha tenido en el incremento de la desigualdad social y, particularmente, educativa, así como la necesidad de resignificar el lugar de lo escolar. Este análisis abordará el caso uruguayo y especialmente señalará las disputas que los docentes han desarrollado en este tiempo en relación a la defensa del derecho a la educación de todas y todos.

Tiempos de excepcionalidad y neoliberalismo: el derecho a la educación lesionado

El cierre masivo de escuelas como consecuencia de la crisis provocada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha afectado de modo diferencial a los estudiantes en función de sus condiciones de vida; esto ha provocado un incremento de las desigualdades educativas las cuales han producido una erosión sobre el derecho a la educación de las y los niños y adolescentes.

Cierto es que nos hallamos ante un tiempo de excepcionalidad, ante un escenario distópico que representa una sociedad ficticia, indeseable y antagónica a un proyecto utópico de igualdad, integración y solidaridad social. La utopía decimonónica soñada en los países latinoamericanos operó como horizonte imaginario, y quizás posible, en el proceso de configuración de los estados modernos. Esta ubicó a la escuela como agente catalizador de la integración social y educativa. Es así como en la escuela republicana se tensó, como posibilidad, el desarrollo del lazo pedagógico entre iguales al decir de Jacques Rancière (2007) y la apuesta a la construcción de redes de filiación de los sujetos con los otros y con lo *otro*, lo culturalmente heredado. De este modo, la escuela puede ser entendida como *la casa de los iguales*, como un espacio que procura conjugar *lo común*.

El cierre de los centros escolares a causa de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia ha puesto entre paréntesis no solo la asistencia

a clase y la co-presencia de estudiantes y docentes, sino que ha interrumpido un espacio social y educativo privilegiado de encuentro entre sujetos singulares y diversos que, sin embargo, se inscriben como iguales.

Particularmente, quiero señalar algunos aspectos que se refieren al distanciamiento social, al confinamiento voluntario u obligatorio, al cierre de las escuelas y sus efectos en los sujetos y en la matriz social. Este escenario distópico está caracterizado por tres elementos. En primer lugar, adquiere un carácter deshumanizante en tanto afecta a la condición gregaria de nuestra especie; a la condición de estar con otros, de hacer y de pensar con otros, de ser con otros. Los humanos nos caracterizamos por el carácter gregario, por estar esculpidos por la cultura y los afectos que nos caracterizan como especie. El estar con otros, el expresar los afectos de forma espontánea, se han censurado y autocensurado por el riesgo al contagio, por el miedo a la expansión de la enfermedad. La proximidad de los cuerpos de los otros, la presencia del otro o su cercanía se han tornado en potenciales amenazas que debemos evitar e inclusive denunciar. Irresponsabilidad social, desacato, peligrosidad del otro-semejante se han naturalizado.

El segundo elemento que este escenario distópico y este terrible tiempo de excepcionalidad ha puesto en cuestión es el riesgo de la pérdida de los espacios públicos como ámbitos habitables, de convivencia, de encuentros y desencuentros en los que es posible dirimir los conflictos. En este marco, el cierre de las escuelas obturó un espacio privilegiado de encuentro con otros en el particular *metier* de transmisión de ciertos saberes comunes que habilitarán procesos de cimentación de lo común. Más allá de las dinámicas de disputa por hegemonizar los procesos de selección de los saberes seleccionados el espacio de lo escolar, de modo material y simbólico, inscribe a los sujetos en otros mundos, en otras redes de relaciones. La escuela, es un espacio *otro* del círculo privado del hogar, es un espacio común en el cual circulan elementos de una cultura, fragmentada y transpuesta, pero que se erige como condición -necesaria, aunque no suficiente- y posibilidad de tramitación de lo común.

El tercer elemento que este tiempo de excepcionalidad ha dejado en evidencia y ha acentuado es la trama de desigualdades e injusticias económica, social y educativa. Las brechas se han acentuado, especialmente en aquellos países en que los gobiernos neoliberales han reducido el Estado y han fomentado la libertad, salvaje y deshumanizante, del mercado.

En relación con lo indicado, la UNESCO ha subrayado los efectos negativos que este escenario ha producido en el terreno educativo; especialmente marca que a nivel público y con relación a los sectores en situación de pobreza las consecuencias han sido más crudas produciéndose un aumento en la brecha social y educativa. Al respecto indica:

Con la COVID-19, la educación pública ha entrado en una etapa peligrosa que conlleva riesgos de fragmentación y debilitamiento debidos a la posibilidad de perder tanto a docentes como alumnos que no podrían volver a las escuelas una vez que estas abran nuevamente sus puertas. (...).

La pandemia nos ha obligado a dejar de lado masivamente la enseñanza y el aprendizaje en entornos tradicionales con interacciones físicas. Esto constituye un problema considerable para los niños más pobres de todo el mundo, que a menudo depende del entorno físico de sus escuelas para obtener material educativo, orientación y, a veces, la única comida decente del día. (UNESCO, 2020: 6 -7).

Si bien, el COVID-19 en su propagación no ha discriminado en función de los sectores sociales, los efectos en cada uno de estos son, evidentemente, desiguales como indica el informe de UNESCO. A nivel educativo, el riesgo de agudizar la fragmentación entre las escuelas públicas y los sectores educativos de élite se ponen en evidencia a pesar de la pelea cotidiana de los docentes por mantener el vínculo pedagógico, la contención y los procesos de transmisión de conocimientos.

En América Latina, este escenario se inscribe en un nuevo ciclo de gobiernos que se caracterizan por un marcado “giro hacia la derecha” que desarticulan los avances en materia de derechos y conquistas económicas, sociales y vinculadas a la participación política que beneficiaron a

los sectores, históricamente, postergados (Demian Paningo; Kevin Castillo; Nicolás Monzón, 2019). El recrudescimiento neoliberal y las alianzas conservadoras antiderechos que caracterizan a los nuevos gobiernos del continente han debilitado a los Estados y retaceado el despliegue de políticas públicas, necesarias, para sostener la crisis sanitaria, social y económica.

En síntesis, deshumanización, pérdida de lo público y aumento de las desigualdades y las injusticias (económicas, sociales y educativas) se configuran en los denominadores comunes del escenario distópico, de excepcionalidad a una escala global. En América Latina, este escenario se monta en un claro proceso de avance neoliberal y conservador que afecta a las grandes mayorías y privilegia al gran capital. De esta forma se lesionan los derechos de los sujetos más desfavorecidos. Este escenario y los denominadores comunes mencionados adquieren sus especificidades en cada país en función de los procesos de acumulación y avance que se hayan procesado en los gobiernos progresistas que caracterizaron la región en los primeros años del siglo XXI (Carlos Moreira; Diego Raus; Juan Carlos Gómez Leyton, 2008). En esta comunicación presentaremos algunos elementos particulares referidos al caso uruguayo.

La defensa de los docentes por el derecho a la educación: el caso uruguayo

El primer brote de COVID-19 se detecta en Uruguay trece días después de haber asumido un nuevo gobierno nacional conformado por una amplia coalición de partidos conservadores y ubicados a la derecha, liberal y extrema, del espectro político. El “giro a la derecha” se produce luego de 15 años de gobiernos de centro izquierda que habían logrado fortalecer el Estado, creado fuentes de trabajo, mejorado los salarios y las pensiones, así como promovido e instalado la denominada agenda de derechos (Eloísa Bordoli, Stefanía Conde, 2020). El nuevo gobierno, clausura el ciclo progresista en el país, en consonancia con otros países del continente latinoamericano (Maristella Svampa, 2017). La nueva coalición de gobierno procura restaurar la hegemonía conservadora y

rearticular el proyecto neoliberal ubicando en el centro la libertad individual, el emprendedurismo y el mercado, al tiempo que busca habilitar el incremento de los procesos de privatización y reducción del Estado.

Es necesario indicar que el novel gobierno actuó con rapidez en lo sanitario y ha logrado mantener el control en la expansión de los brotes. No obstante, con respecto a los efectos sociales y económicos de la pandemia las medidas adoptadas han sido muy escasas y los magros apoyos a los sectores más necesitados han sido insuficientes. Por el contrario, se ha privilegiado el apoyo a los empresarios. Las fortalezas instaladas en el país en las décadas precedentes tales como: la ampliación de la red de protección social, el proceso de formalización de los trabajadores, así como el Sistema Nacional Integrado de Salud han permitido sostener los efectos sanitarios de la pandemia y, parcialmente, los sociales y económicos. No obstante, estos últimos emergen y se expanden. La proliferación de ollas populares y la solidaridad territorial y sindical es la que ha estado reconstruyendo el tejido de sostén para los miles de trabajadores que pierden sus fuentes laborales.

De forma paralela al adecuado manejo sanitario, el nuevo gobierno parece ignorar la crisis económica y social en tanto continúa con la agenda de reducción del Estado y recortes en el conjunto de políticas sociales implementadas en los gobiernos progresistas que lo precedieron. El centro del plan de gobierno se ubica en la alteración de las conquistas en torno a los derechos de los grupos minoritarios, en el recorte presupuestal del Estado y en la modificación en el diseño institucional de las empresas públicas y en la educación. El rumbo de Uruguay, hoy, está marcado por un avance conservador que, específicamente, en educación plantea un cambio de paradigma, en la concepción y en el diseño institucional. Estos cambios se realizaron por vía parlamentaria, con una ley de urgente consideración¹ que incluye diversos temas de diferente

¹ Esta ley se aprueba en el parlamento con los votos de la mayoría de la coalición de derecha y se promulga el 9 de julio de 2020 (Ley N° 19.889). Actualmente, el movimiento sindical y el conjunto de las fuerzas sociales están movilizándose para convocar a un referéndum y plebiscitar la ley.

naturaleza como educación, seguridad, empresas públicas, etc. en un momento en que la movilización social está restringida.

Específicamente en educación la ley implica un retroceso radical. Algunos de los aspectos más regresivos se pueden sintetizar en:

- Se establece una reducción del concepto educativo y se opera un cambio en la naturaleza de la educación. Esta se concibe, en la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, como un derecho humano fundamental que debe promover que los sujetos se desarrollen integralmente con el objetivo de “ser, conocer, hacer y convivir”. La educación es un derecho, un bien público y social y el Estado es el responsable para que todos los ciudadanos accedan al pleno goce de este derecho (Uruguay, 2008: 11, 12). Por su parte, la nueva ley N° 19.889 restringe la educación a la adquisición de determinadas competencias y a la función de certificar tramos de formación (Uruguay, 2020: 81, 82). Esta es una perspectiva exclusivamente economicista que revierte la perspectiva histórica forjada en el Uruguay.
- Se plantean cambios institucionales y en el gobierno de la educación que buscan erosionar la educación pública, laica, gratuita y obligatoria, eliminando el Sistema Nacional de Educación Pública.
- Se reduce la participación docente, de estudiantes y de la comunidad en diversos ámbitos de la educación. Esto se efectúa por medio del cambio en el diseño e integración de los Consejos Desconcentrados de la Educación Pública, así como el Congreso Nacional de Educación, las Comisiones Departamentales de Educación, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Comisión Nacional de Educación No Formal, entre otros.
- Se otorga un nuevo rol al Ministerio de Educación y Cultura erosionando la autonomía de los entes de la Educación Pública consagrados en la carta magna.
- Se elimina la constitución de una Universidad de la Educación que albergue a la formación docente

- Se habilita el cambio de estatuto docente y las condiciones laborales de estos; este nuevo estatuto reduciría las garantías y los derechos de los docentes otorgando atribuciones a los directores de los centros educativos en relación a la remoción o contrato de los docentes.

En este marco, caracterizado por la agudización de la crisis acaecida por la pandemia y la reinstalación de un modelo neoliberal el gobierno ha ido tomando medidas diferenciales para la educación pública y para la privada. Mientras en la primera se mantiene la modalidad híbrida, virtual y presencial, la asistencia es voluntaria y las jornadas escolares son restringidas. Por el contrario, a nivel de la educación privada se ha habilitado la extensión de la jornada escolar.

La enseñanza híbrida ha sido posible por la amplia cobertura de fibra óptica y conectividad que los gobiernos progresistas anteriores realizaron en todo el país y el desarrollo del Plan de CEIBAL, una laptop para cada niño, que se implementó desde el año 2007 desde educación inicial hasta enseñanza secundaria y media tecnológica. Este Plan no sólo redujo la brecha digital, sino que permitió el desarrollo de una política de actualización docente en el manejo de tecnologías articuladas a la enseñanza y la implementación de programas educativos integrales como Artistas en el Aula, Científicos en el aula, etc.

El proceso de cambio de autoridades exigido por el nuevo gobierno a nivel de la educación se demoró y el proceso de transición coincidió con la expansión de los brotes de COVID -19. En este marco, los docentes carecieron de lineamientos de trabajo claros. Los anuncios de las nóveles autoridades se realizaban en los grandes medios de prensa mientras que a nivel de las instituciones educativas había hermetismo y falta de pautas claras y específicas para implementar los grandes anuncios. Esto estimuló a que los docentes tomaran la iniciativa a nivel de los centros escolares acompañados por algunos cuadros técnicos del sistema.

En este contexto y en los siete meses de pandemia, en Uruguay, los docentes han disputado y han peleado por el derecho a la educación de

todos los niños y adolescentes que asisten al sistema público. Esta disputa tuvo cuatro momentos primordiales. El primero de estos se articuló en torno a la alimentación. Inicialmente el reclamo de los maestros se alojó en la necesidad de mantener la alimentación ya sea a través de la reapertura de los comedores escolares que cumplían con los protocolos sanitarios o del reparto de viandas o tiques de alimentación para aquellas familias que lo requirieron.

En un segundo momento, los docentes desplegaron la creatividad y utilizaron diversos soportes y estrategias para retomar y estimular el vínculo con los niños y sus familias. Los colectivos docentes de los centros apuntaron a sostener la comunicación de la escuela con las familias y los escolares, especialmente en los sectores más vulnerables. Esto se instrumentó -con dificultades y de forma diferencial- a través del empleo de la plataforma habilitada por Plan CEIBAL, por el Programa de Maestros Comunitarios que desarrolla dos estrategias de intervención en territorio, con el apoyo de los equipos multidisciplinarios de los distritos y regiones, etc. De esta forma se fue restableciendo un proceso, muy variado, de diálogo con las familias y de acompañamiento a aquellas más vulnerables.

En un tercer momento, los colectivos docentes comenzaron a conectarse y desarrollar diversos foros y encuentros virtuales con el objetivo de promover el intercambio pedagógico, apoyarse mutuamente y avanzar en las formas de planificar y desarrollar la enseñanza virtual y posteriormente híbrida (presencial – virtual). De modo paulatino se fue instalando la necesidad de ahondar, colectivamente, en la reflexión pedagógica y en el intercambio de prácticas e instrumentos de trabajo docente.

En este proceso algunos grupos vinculados a la academia y otros a los sindicatos han ido colaborando con los docentes. La clave de disputa reside en la importancia de la escuela, como espacio material y simbólico, en el que se operan procesos de circulación de saberes, forjan vínculos y se promueve la inscripción de los *recién llegados* en lo común. En este marco e interpelados por la pandemia y la interrupción de la presencialidad se ha puesto el énfasis en la necesidad de revalorar la escuela al

tiempo que discutir sobre la *forma escolar* (Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, 2008) y el desarrollo curricular único. La búsqueda de nuevos sentidos y el cuestionamiento a las evaluaciones estandarizadas se dieron de modo simultáneo a la necesidad de jerarquización del lugar y del trabajo pedagógico del docente. En este sentido se subraya la importancia de la escuela y se discute con las posturas que plantean una educación exclusivamente virtual.

En Uruguay, algunas voces, tímidamente, han planteado una educación virtual como superadora de la escuela y como un anhelo a futuro. Como indica la UNESCO, es importantes apreciar que:

Una cierta privatización tiene lugar cuando el aprendizaje se traslada de las escuelas al hogar. Debería preocuparnos el hecho de que ya se afirma que las actuales medidas de emergencia y ad hoc deben transformarse en reformas duraderas (UNESCO, 2020: 9).

No obstante, como también señala la UNESCO, en Uruguay se ha desplegado un importante grupo de padres y educadores que reivindican el papel de la institución educativa y de los docentes en el proceso de enseñanza:

(...) es necesario reconocer que muchos padres y comunidades aprecian ahora la labor de los docentes y su profesionalismo. Cada vez más personas están tomando conciencia de las múltiples funciones que desempeñan las escuelas para asegurar el bienestar de los niños y jóvenes, así como la salud y la nutrición, junto con el aprendizaje académico. Esta conciencia y aprecio reforzados pueden servir como base para un nuevo surgimiento de la educación pública. (UNESCO, 2020: 9).

Actualmente, el centro de disputa que los docentes y las familias desarrollan se halla en un cuarto momento en el que la exigencia está en la necesidad de obligatoriedad escolar. Como indicamos, en el presente se está desarrollando una enseñanza híbrida, presencial y virtual, en la cual la asistencia a clase, en las instituciones públicas, es voluntaria. Particularmente, los docentes, los sindicatos y los grupos de padres

organizados en defensa de la educación pública coinciden en señalar que esta posición gubernamental tiene tres efectos negativos:

- acentúa las desigualdades educativas y los procesos de adquisición de saberes en los estudiantes lo que provoca una mayor fragmentación;
- tiende a desresponsabilizar al Estado ante la obligación de garantizar el derecho a la educación;
- traslada la responsabilidad a los sujetos y las familias aduciendo una engañosa “libertad de las familias”.

A modo de síntesis

La pandemia ha puesto en evidencia el crudo mundo de desigualdades económicas, sociales y educativas que muchas veces, cotidianamente, hemos naturalizado. La emergencia de un escenario distópico, de un tiempo de excepcionalidad ha mostrado la fragilidad humana y como los procesos de injusticia y desigualdad en nuestros países latinoamericanos se acrecientan. El giro a la derecha, neoliberal y conservadora que se extiende en el sur del continente parece no tomar nota de la precariedad humana que como especie tenemos.

Particularmente en Uruguay la fortaleza en el sistema de salud, la malla de protección social, el desarrollo tecnológico y el impulso de políticas educativas implementadas por los gobiernos progresistas habilitaron un control a nivel sanitario y la posibilidad de continuidad educativa no presencial. No obstante, el nuevo gobierno ha iniciado un conjunto de medidas tendientes a reducir el Estado, erosionar la educación pública y restringir los derechos de los docentes. En dirección contraria al gobierno, los colectivos de maestros y los sindicatos, junto a la academia y los grupos de padres organizados en defensa de la escuela pública reivindican y defienden la educación pública, reclaman su obligatoriedad y centralidad.

Específicamente los docentes han ubicado en el centro del debate la necesidad de valorar la escuela como espacio *común*, como ámbito de tramitación de la cultura habilitante en el proceso de constitución de ciudadanía. Esta revalorización de lo escolar exige explorar nuevas *formas escolares* en el marco de procesos de participación de los colectivos docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordoli, Eloísa, Conde, Stefanía (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. En: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015343, p. 1-21.
Disponible en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694>
- Moreira, Carlos; Raus, Diego; Gómez Leyton, Juan Carlos (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: Trilce.
- Paningo, Demian; Castillo, Kevin; Monzón, Nicolás (2019). La preferencia por la desigualdad y el ascenso de gobiernos de derecha en América Latina. *Cuadernos de Economía Crítica*, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 71-98, jun. 2019.
- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Svampa, Maristella (2017). Cuatro claves para leer América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, [s. l.], n. 268, mar./abr. 2017. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/> Acceso: 11 abril 2020.
- UNESCO, Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nuevas ideas para la acción pública*. UNESCO, París. Pp. 1- 26. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_sp Acceso: 05 septiembre 2020.
- URUGUAY (2008). *Ley N° 18.437, Ley General de Educación*. Montevideo: Palacio Legislativo, 2008. Disponible en: <https://www.ined.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> Acceso: 30 abril 2020.
- URUGUAY (2020). *Ley N° 19.889, Ley de Urgente Consideración*. Montevideo: Palacio Legislativo, 2020. Disponible en: <https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/>

leyes/07/cons_min_286_a.pdf Acceso: 20 agosto 2020.

Vincent, Guy, Lahire, Bernard & Thin, Daniel (2008). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Mimeo. Universidad

Nacional de La Plata. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZG-VmYXVsdGRvbWFpbxxtYXRlcmlhbGVzY-3Vyc29jb29wfGd4OjQ0OGNjNGY2YTA0O-TAyYjc>. Consultado: 10/8/2014.

Nuevas agendas de investigación

Condiciones y tensiones en relación al Trabajo Docente

Rodrigo Cornejo Chávez*

En las breves líneas que van a continuación comenzaré dando información general sobre la situación educativa en el contexto de Pandemia en Chile, para luego abordar la pregunta central de esta mesa sobre las agendas de investigación sobre condiciones y tensiones con relación al trabajo docente en el actual contexto.

Breve contexto de la situación de emergencia en educación en Chile

Como en la mayoría de los países de la región, en Chile no se están realizando clases presenciales. En el caso de nuestro país, las clases presenciales se suspendieron a mediados de marzo.

* Profesor Asociado. Universidad de Chile. OPECH. Red ESTRADO. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

A partir de entonces, entramos en una modalidad de trabajo de emergencia utilizando múltiples dispositivos y herramientas virtuales. Este trabajo de emergencia se implementó sin ninguna preparación, capacitación, diseño, inversión pública, o anticipación por parte de las autoridades de nuestro país (pese a que el primer caso de Covid-19 en Chile se conoce en enero).

La respuesta del Ministerio de educación fue, desde un comienzo, muy deficitaria y débil (pareciendo no hacerse cargo de la situación de emergencia social y sanitaria): se implementó un sitio web denominado “aprendo en línea”, en el cual se puso a disposición de los usuarios clases semanales para las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas, bajo el lema “aprendo sin parar”. Asimismo, insistió permanentemente en el retorno a clases desde abril en adelante (Cornejo y González, 2020).

Este trabajo de emergencia por internet se propuso en un país con condiciones absolutamente desiguales, o si se prefiere con una severa segmentación socio educativa entre sus escuelas. Particularmente contradictoria era esta estrategia en las escuelas públicas, donde estudia el 33% de los/as estudiantes, precisamente los/as más pobres. Según la última encuesta de la Subsecretaría de Comunicaciones de Chile, el 44% de los hogares del país no tenía conexión fija a Internet al momento de su publicación (2018), situación que perjudica principalmente a familias de menos recursos¹. En la Región Metropolitana de Santiago, el 98% de los hogares de las comunas más ricas cuenta con conexión a internet, este porcentaje baja a 28.2% en las comunas más pobres².

Por otra parte, nuestro país fue protagonista de un gigantesco estallido social de cuestionamiento al modelo el 18 de octubre de 2019 y se encontraba en pleno proceso de movilizaciones en el mes de marzo

¹ https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf

² Periódico El Mercurio 25 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.emol.com/noticias/Tecnologia/2020/03/25/980915/Mapa-Conectividad-Internet-Penetracion-Red.html>

(Observatorio de Políticas Educativas de Chile, 2019). Nada de esto parecía pesar en las acciones tomadas por el Ministerio de Educación.

Los/as docentes agrupados/as principalmente en el Colegio de Profesoras/es (pertenecientes básicamente a las escuelas públicas), así como algunos sindicatos docentes y de asistentes de la educación de escuelas particulares han criticado abiertamente la respuesta y las orientaciones del Ministerio de Educación (Colegio de Profesores/as de Chile, 2020a). Las críticas se han centrado básicamente en: No hacerse cargo de la desigualdad brutal de recursos; la errada insistencia en seguir todo igual, dentro de ello la insistencia en la aplicación de las pruebas estandarizadas (SIMCE) y la evaluación docente individual. Señalaban que la Prioridad debe estar en el bienestar socio emocional de estudiantes y comunidades (Colegio de Profesores/as de Chile, 2020b).

Estas posturas críticas han tenido ciertos avances. Demostraron ser mucho más cercanas al sentir de estudiantes y familias. El gobierno abandonó el discurso de “avanzar sin parar”, se abrió a una priorización curricular (muy polémica, por cierto), suspendió la aplicación de la prueba estandarizada SIMCE este año y admitió que el foco educativo estará en las condiciones socio emocionales de estudiantes.

¿Una nueva agenda de investigación sobre las condiciones y tensiones del Trabajo Docente?

La pregunta respecto a una nueva agenda de investigación no resulta de obvia respuesta. El contexto nos coloca frente a una situación de emergencia sanitaria y distanciamiento físico inédito en la historia reciente. Pero los problemas en las condiciones de trabajo docente no son nuevos en lo esencial. Mi impresión es que, más bien se agudizan problemáticas ya existentes de desigualdad y malas condiciones de trabajo. Resulta riesgoso considerar que las problemáticas de la educación pública provienen únicamente de la emergencia social y sanitaria. Aunque logro visualizar tres tensiones laborales completamente nuevas, a las que me referiré más adelante.

La literatura científica, y la experiencia concreta, son claras en señalar que debe haber un mínimo de condiciones de trabajo aseguradas, para el bienestar docente (o al menos para disminuir el malestar docente) y para tener más probabilidad de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo en las escuelas.

Los estudios de salud ocupacional han aportado una categoría central: Las condiciones de trabajo. Se trata de poder mirarlas, explicitarlas, hablarlas. ¿Cuáles son las condiciones de trabajo necesarias para desarrollar un trabajo que es eminentemente emocional, afectivo, vincular, ético? (UNESCO, 2005; Rodrigo Cornejo, 2009)

La salud ocupacional organiza las condiciones de trabajo en dos grandes tipos (sólo con fines analíticos, por cierto): las condiciones materiales y las condiciones sociales o psicosociales de trabajo. Las condiciones materiales son fácilmente verificables y objetivables: salario, contrato, horarios, vacaciones, infraestructura, materiales de trabajo, etc. Las condiciones sociales o psicosociales son más subjetivas: se refieren a cómo se organiza el trabajo, cómo se dan las relaciones humanas en el trabajo, como se despliega el poder y la autoridad en el trabajo (Rodrigo Cornejo y Manuel Parra, 2010).

Me parece que la agenda de investigación se debería centrar en cómo pesquisar estas condiciones de trabajo necesarias en el actual escenario de crisis social y sanitaria. Respecto de las condiciones materiales, por ejemplo, resulta fundamental volver a mirar los horarios de trabajo, las responsabilidades asignadas, los costos de internet. En Chile concretamente, el 24 de junio, el subsecretario del Trabajo, señaló que son los empleadores los que deben asumir las cuentas derivadas del teletrabajo, modalidad que se ha extendido debido a la emergencia del coronavirus. La autoridad indicó a CHV Noticias que “la ley es clara y categórica, los costos de operación del teletrabajo son de cargo del empleador. En consecuencia, el costo, por ejemplo, del Internet que el trabajador utiliza para el teletrabajo debe ser asumido por el empleador “. Es lo que dice la ley, pero no es lo que está ocurriendo lamentablemente.

Respecto a las condiciones psicosociales, la investigación señala 5 condiciones psicosociales que son críticas para el trabajo docente: a) limitar la sobrecarga laboral; b) fomentar la autonomía docente; c) trabajar con apoyo social o de manera colaborativa; d) trabajar con sentido o significado; e) Apoyar a los/as docentes para enfrentar la doble carga laboral: necesidad de responder a la demanda del trabajo y a la demanda del hogar de manera simultánea (asunto que se ha visto claramente complejizado en este momento de trabajo virtual de emergencia) (Rodrigo Cornejo y Marcela Quiñonez, 2007). Para especificar este punto, quisiera compartir algunos resultados de un estudio que hicimos hace algunos años en docentes de enseñanza secundaria de Santiago. Las dos condiciones de trabajo críticas para la salud y el bienestar de los/as docentes, según este estudio, son: la sobre carga laboral y la pérdida de sentido en el trabajo (Rodrigo Cornejo, 2009). En términos coloquiales, podemos decir que la profesora que se enferma es la que está sobrecargada de manera desmesurada y la que le fue perdiendo el sentido a su trabajo y no puede darle un objetivo al trabajo más allá del hecho de recibir un salario.

Otros dos elementos son centrales en las tensiones de las condiciones de trabajo docente. Por un lado, el apoyo de estructuras centrales e intermedias de gobierno educativo. Sentirse implicado en un proyecto educativo social, parte de un proyecto educativo social y contar con el apoyo adecuado para su implementación. Por otro lado, la relación con estudiantes. Los/as docentes obtienen satisfacción en el trabajo centralmente a través de las recompensas o respuestas socio emocionales de sus estudiantes. Particularmente en Chile las encuestas que se han realizado estos meses muestran claramente que la principal preocupación de los docentes es el bienestar de sus estudiantes y que lo que más extrañan es el contacto e intercambio socio emocional con sus estudiantes.

Por último, visualizo, tres tensiones nuevas en las condiciones de trabajo docente que han emergido en el contexto de pandemia y trabajo de emergencia a distancia. Me parece que no son una agudización de las condiciones de trabajo ya conocidas, sino fenómenos nuevos. En primer lugar, la exposición de la intimidad del hogar o vivienda del docente a

los ojos de los/as estudiantes y sus familias. En segundo lugar, la intromisión de padres y madres en la relación de los docentes con sus estudiantes en casa. En tercer lugar, las formas en que la Distancia presencial afecta las recompensas socioemocionales de la relación con estudiantes (tan importante para los/as docentes, como ya señalamos)

Para cerrar, recapitulando, considero que en este momento de emergencia laboral y de trabajo virtual desde la casa, hay que partir por exigir el cumplimiento de las condiciones materiales mínimas necesarias para el trabajo docente: horarios, tareas, pago de luz e internet. Asimismo, hay que buscar darle un sentido a la experiencia educativa: sobre carga, doble presencia, sentido, exigencias materiales. Por otra parte, es importante estudiar y resguardar las nuevas tensiones descritas: la exposición de la intimidad de docentes, la intromisión negativa de padres y madres, la pérdida de recompensas emocionales en la relación virtual. Esta pandemia ha dejado claro que no hay sustituto para la presencialidad en este trabajo, que es eminentemente emocional, vincular y moral.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio de Profesores/as de Chile (2020a) Propuestas para enfrentar la crisis en el sistema educacional en el momento actual de la pandemia. Propuestas del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Directorio Nacional, 12 de mayo de 2020.
- Colegio de Profesores/as de Chile (2020b) Plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria. Propuestas del magisterio. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/04/02/plan-educativo-de-emergencia-pa-ra-enfrentar-la-crisis-sanitaria-propuestas-del-magisterio/>
- Cornejo, Rodrigo (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.107, 409-426. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, Rodrigo & González, Eduardo (2020) El Mineduc y su postura frente a la pandemia: ¿una mirada pública? *Radio Universidad de Chile*, abril 2020. Disponible en:

<https://radio.uchile.cl/2020/04/20/el-mi-neduc-y-su-postura-frente-a-la-pandemia-una-mirada-publica/>

Cornejo, Rodrigo & Parra, Manuel (2010) Condições psicossociais do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

Cornejo, Rodrigo & Quiñonez, Marcela (2007) factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 5e

Equipo multimedia EMOL (2020) El mapa de la conectividad en la Región Metropolitana: Qué comunas tienen mayor acceso a internet. Fuente: Emol.com

- <https://www.emol.com/noticias/Tecnologia/2020/03/25/980915/Mapa-Conectividad-Internet-Penetracion-Red.html>

Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH (2019) De regreso a octubre: sobre la coyuntura chilena de octubre de 2019. OPECH, 22 de octubre de 2019.

Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2017) IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Versión final. Santiago de Chile: Brújula. Disponible en: https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf

UNESCO. Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2005.

Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia en América Central

Carmen Caamaño*

Introducción

Dentro del tema “La universidad y sus heterogeneidades en tiempos de pandemia” yo voy a conversar de los desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia en América Central. Específicamente hablo desde Costa Rica en América Central, una región en crisis desde hace mucho tiempo, en donde existen múltiples desigualdades, violencias y exclusiones, así como la mercantilización de las universidades.

Posteriormente, me referiré a la pandemia y los retos para la educación pública que esta conlleva debido a la profundización de la crisis financiera y el impulso al desmantelamiento del Estado Social de Derecho. Además, discutiré el reacomodo que ha habido en la educación durante la pandemia, en donde se presenta a la virtualización como una panacea

* Docente del Instituto de Investigaciones Sociales y de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

que también conlleva la posibilidad de corporativización. Finalmente, me centraré en la investigación durante la pandemia, pensando en cómo politizarla de nuevo y dirigirla hacia los cuidados y el bien común.

América Central: una región en crisis

Parto de esta región llena de desigualdades, violencias y exclusiones. Centroamérica es una región afectada desde siempre por las invasiones de Estados Unidos, las guerras civiles, la pobreza y la desigualdad.

Con la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural en el periodo de post-guerra de los años 80 a los años 90 del siglo pasado, se profundizó el despojo de esta zona, y entonces, lo que tenemos en estos momentos y nos devela la pandemia, es una situación de mucha dificultad para enfrentar una crisis tanto financiera como sanitaria.

Por ejemplo, en Honduras encontramos situaciones de corrupción e irrespeto a los Derechos Humanos, especialmente a partir del golpe de estado del año 2009. Con una población de 7.263 millones, tenía al momento de este foro, el 13 de agosto de 2020, 52355 casos de Covid-19 y 2037 fallecidos. Mientras tanto, Nicaragua, con una población de 6.543 millones y una crisis política más profunda desde la Rebelión de Abril de 2018, tenía 18262 casos positivos de Covid-19, con 465 fallecidos. La población de El Salvador es de 6.455.513 habitantes, y contaba con 3902 casos de Covid-19, con 123 fallecidos. Por otro lado, Belice, con una población de 383071, presentaba 57 casos de Covid-19 y 2 fallecidos. También tenemos el caso de Panamá, con una población de 4,5 millones aproximadamente. Ahí ya había 68.456 casos de Covid-19, con 1497 fallecidos. Desde entonces, estas cifras han ido aumentando pues, al 6 de octubre de 2020 en Panamá se reportan 116, 602 personas contagiadas y 2440 fallecimientos, mientras que Costa Rica ya cuenta con 81,129 casos registrados de Covid-19 y 987 personas fallecidas.

Lo que vemos en diferentes países son situaciones en donde las personas fallecen por las malas condiciones de salud que ya existían; por el

hacinamiento, la pobreza, por la mala distribución de los recursos en cada uno de estos países. La pobreza, la desigualdad, la expulsión escolar, el analfabetismo y la violencia son situaciones que han afectado a esta región y, por lo tanto, la hacen tener muchas vulnerabilidades para poder enfrentar esta nueva crisis. Costa Rica, un país que había logrado importantes avances en la construcción de un Estado Social de Derecho y que, en un principio, enfrentó con cierto éxito la crisis del Covid-19, parece ceder rápidamente frente a las demandas de sectores político-empresariales y financieros por eliminar medidas sanitarias, privatizar, flexibilizar y desregular lo que queda del Estado de Bienestar.

La mercantilización de las universidades

Dentro de este contexto entonces, en general, las universidades de América Central han tenido muchísimas dificultades para sobrevivir y poca construcción de institucionalidad.

Además, las demandas de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE han impulsado que la Universidad se autofinancie mediante la venta de servicios, la mercantilización y la privatización. Sus propuestas, que han sido replicadas por diferentes sectores (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2019) son: que la Universidad baje los salarios de su personal, que se aumenten los montos de matrícula, que el Estado financie becas a estudiantes de universidades privadas, que se revise el vínculo con la sociedad a través de la acción social o extensión, y que las sedes universitarias se vinculen a los mercados regionales (Carmen Caamaño, 2020).

Entonces, vemos como organismos financieros que no están interesados en el derecho a la educación, están rigiendo las políticas en términos economicistas y transformando totalmente una visión que se tenía, tal vez no totalmente implementada, de la Reforma de Córdoba, de una universidad más vinculada con las necesidades locales, que fuera libre y emancipadora.

Así, las Universidades, desde años atrás, vienen incorporando una perspectiva corporativa con la desregulación, la mercantilización y una internacionalización que es homogeneizante. Entonces se pierden de vista las necesidades nacionales y locales para entrar en la competencia en el mercado del conocimiento, y la Academia se dedica a escribir artículos en revistas indexadas, en inglés o en francés. También, a generar patentes a partir de la construcción de la investigación dentro de un marco de gerencialización que controla a la Universidad en función de los gastos y las ganancias que estas puedan tener, y se basa menos en decisiones académicas. Esto ha ido generando mayor flexibilización, precariedad laboral y desigualdades en el seno de la Universidad, expresadas en poca democracia y la búsqueda del vínculo con las grandes empresas y no con las comunidades. Así se ha generado una elitización, una clase de académico y académica que busca excelencia y calidad, pero que está desvinculada de la base social y despolitizada. Se genera así también que muchas de estas personas se separen de las posibilidades de docencia. Sin embargo, las universidades en América Central se dedican más a la docencia, a generar diplomas, y no a hacer investigación y extensión. Son pocas las universidades que tienen presupuestos para la investigación y la extensión. De esta manera, las que sí tienen esos componentes promueven a una élite a la cual se le facilita el ascenso social mediante la investigación, con la cual se le hace posible competir en esferas internacionales, fomentando la desigualdad y dejando a una gran mayoría cada vez más precarizada (Carmen Caamaño, 2020).

La pandemia y los retos para la Universidad Pública

Toda esta situación nos deja en un contexto muy difícil, de una Universidad que no está lista para atender las emergencias a que nos enfrenta el Covid-19 pues requiere dirigirse a cuidar la vida de personas y comunidades.

Por un lado, tenemos una crisis financiera y, por otro, una crisis sanitaria. Al mismo tiempo, sectores de la sociedad se están aprovechando de

este momento para reducir los presupuestos de las instituciones públicas y entre ellas, el financiamiento de las universidades.

En Costa Rica, además del encierro por la pandemia, en este momento estamos con dificultades para protestar porque, además, se aprobó en la Asamblea Legislativa la “Ley para brindar seguridad jurídica sobre la huelga y sus procedimientos”, N. 9808, más conocida como ley “anti-huelgas”, pues criminaliza la protesta social. Entonces, esto ha facilitado a la Asamblea Legislativa intentar pasar leyes y una serie de decretos para ir bajando el presupuesto universitario, que ya ha venido siendo reducido desde hace dos años en el marco de la crisis fiscal.

Dentro de este contexto, se impulsa que las universidades privadas se beneficien de fondos públicos a través de préstamos para el estudiantado y se profundizan los ataques al empleo público desde la prensa, y también, mediante leyes que, por ejemplo, buscan aumentar la jornada laboral a doce horas, produciendo un retroceso de unos 100 años con respecto a los derechos laborales.

Por otro lado, nos fuimos a las clases virtuales, que han llenado nuestro horario y yuxtapuesto los espacios laborales, personales y familiares. Ha sido necesario transformar nuestras lecciones, pasarlas a la virtualidad, estar aprendiendo, capacitándonos, y realizando otras labores, con lo cual ha sido difícil dar continuidad a proyectos de investigación (Axel Didriksson et al., 2020). Y esto ha sido también parte de lo que se impulsa desde un modelo corporativo para disminuir costos y para aumentar ganancias.

Al disminuir las posibilidades de investigar se busca la estandarización de los procesos educativos, la disminución de los salarios, se profundiza la precariedad laboral, especialmente para las mujeres, así como las desigualdades que hay al interior de la Universidad, porque las y los docentes que están en condición de interinato y no tienen puestos permanentes están en riesgo de perder sus trabajos, y porque las y los docentes con puestos permanentes ven aumentados sus grupos de estudiantes y las tareas que deben cumplir. También se recortan fondos

para la investigación y la extensión, porque entonces la prioridad vuelve a ser la docencia.

Como decía antes, es una universidad que no está preparada para atender lo que la pandemia nos presenta.

La investigación en Ciencias Sociales y en Educación durante la pandemia

Durante la pandemia, desde la Universidad de Costa Rica se hace investigación científica para enfrentar sus diversas manifestaciones. La investigación en Ciencias Sociales y en Educación basada en análisis de textos, estadísticas y archivos ha sido posible y hay personas que siguen investigando en estas líneas. El trabajo colaborativo con grupos de investigación también ha continuado, pero la investigación directa con poblaciones diversas viene a estar limitada por el acceso a equipo y conexión a internet.

Esa investigación que hacíamos más directamente con poblaciones en condiciones más vulnerables ha sido más difícil de continuar. Hay poblaciones que están quedando excluidas y nosotros estamos imposibilitados, en muchos casos, para seguir trabajando con ellas. Hay grupos en condiciones de mayor precariedad para agenciarse la vida, que tienen más dificultades para acceder a espacios donde son visibilizados en investigaciones y a través de proyectos de extensión que buscan establecer vínculos y ofrecerles un espacio para la reivindicación de sus demandas. Son las mismas personas que están quedando fuera del sistema educativo debido a las carencias y las desigualdades. Y también, son los sectores más golpeados por enfermedades, el desempleo, la precariedad, la exclusión social.

Esto nos obliga a replantearnos los proyectos de investigación, especialmente desde el área de las Ciencias Sociales y desde la Educación porque, por un lado, tenemos el riesgo de hacer investigaciones que no impactan a esos sectores, es decir, ante la dificultad, podríamos volcarnos

a hacer investigaciones elitistas y separadas de la sociedad y de las comunidades. Y, por el otro, tenemos también el temor y el riesgo de enfermar si hacemos investigación de impacto en vínculo directo con estos grupos más vulnerables en zonas deprimidas, donde la enfermedad ha golpeado más fuertemente, pues se trata de personas que deben seguir saliendo a las calles para buscar su alimento y eso les pone en riesgo de contagio.

Entonces, necesitamos formas de investigar y de atender las situaciones que ha develado la pandemia, pero ¿cómo lo hacemos? ¿cómo enfrentamos esa desigualdad, la explotación laboral y las diferentes violencias que se han profundizado durante este periodo? ¿Cómo utilizamos metodologías que permitan el trabajo conjunto con esas poblaciones en la construcción del conocimiento? Y es ahí donde nos damos cuenta de que muchísimos de los desarrollos en investigación a nivel cualitativo ya nos daban algunas pistas, pero tenemos que pensar cómo utilizarlos en este contexto.

Politizar la investigación y dismantelar la perspectiva corporativa

En este marco, habría que pensar ¿Cómo politizamos la investigación y dismantelamos esa perspectiva corporativa haciendo una investigación que impacte a la sociedad, que esté en función del bien común?

Me parece que es una tarea fundamental en estos tiempos, hacer una investigación científica y tecnológica para todas y todos. Y esto efectivamente se está haciendo desde la Universidad de Costa Rica, no patentando los productos de investigación y más bien dejándolos para el bien común y el beneficio de todas las poblaciones. Desde las Ciencias Sociales y la Educación lo hacemos al volcarnos sobre quiénes generan y promueven esa desigualdad para develar las estrategias y las formas de vinculación de los grupos en el poder. Es decir, haciendo una investigación que es activista también, de denuncia de esos grupos de poder que tratan de convertir el despojo en una realidad aún más cruel, si bien nos enfrentamos con el gran riesgo de que estos grupos reaccionan a su vez atacando a las personas investigadoras y a las universidades mismas.

Debemos utilizar otros medios de divulgación de información, no solamente artículos para revistas indexadas, para que lleguen a poblaciones más amplias fuera de la Academia y, en este caso, nos hemos convertido también en generadores de memes, de caricaturas, de contenidos en diferentes redes sociales donde se vuelcan proyectos de investigación y sus resultados, evidenciando una serie de realidades y facilitando que lleguen a un público muchísimo mayor, para vincularnos con sectores desposeídos, buscando formas alternativas de resistencia en este contexto de pandemia.

En ese sentido, el planteamiento es también hacia la investigación para la promoción de los cuidados que visibilice esas estrategias y actividades de actores dedicados al cuidado, a la preservación de la vida, al bien común, la salud y la educación. En este contexto, igualmente encontramos muchas iniciativas de redes sociales, redes de economía solidaria, búsqueda de trueques, y formas de preservar la vida que diferentes grupos han empezado a asumir como forma de solidaridad con las personas más desposeídas, y ahí la Universidad tiene que volcarse de la misma manera, para buscar alternativas, de nuevo con las comunidades.

Debería impulsarse así la investigación en conjunto con esos actores sociales, tejiendo redes de apoyo y generando formas de cuidado para sus comunidades.

Conclusiones

Para finalizar, pienso que la universidad debe volver a vincularse con las necesidades de poblaciones que sostienen los cuidados; que la investigación debe guiar las políticas públicas para el bien común y, por tanto, debe ser difundida desde diferentes formatos que incluyen todas las posibilidades que nos da la virtualización.

Las metodologías de investigación en Ciencias Sociales y en Educación deben plantearse nuevas formas que permitan la construcción de conocimientos en conjunto con las poblaciones (o retomar desarrollos de

quienes hace rato vienen trabajando en investigación acción participativa, educación popular, etc.) y explorando nuevas formas dentro de la virtualización, la etnografía virtual etc. Todo esto que podamos profundizar en estos momentos debe ser pensando también para el momento de la presencialidad, cuando esto sea posible.

La investigación es política y debe trabajar en la disminución de las desigualdades y en pro de la justicia social, y esto es más evidente ahora en tiempos de pandemia. Con la investigación en todas las áreas, la Universidad vuelve otra vez a vincularse con la sociedad, pues debe reivindicarse y, en estos momentos, creo necesario impulsar este tipo de institución que viene de la Reforma de Córdoba, pero que se ha ido perdiendo a través de esa corporativización de la que sufrimos y que ha impedido atender las situaciones que nos evidencia la pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Caamaño, Carmen. (2020). La universidad-empresa en América Central: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, LIX(155), 101-120.
- Didriksson, Axel; Álvarez, Freddy; Caamaño, Carmen; Caregnato, Célia; Del Valle, Damián; Hernández, Alicia, Perrotta; Daniela, & Torlucci, Sandra (2020). A Regional Approach: The Latin American University: Science and Technology Seen from the Humanities – Emer(conver)ging Issues (N.o 7; Higher Education in the World). Global University Network for Innovation. Recuperado 11 de noviembre de 2020, de http://www.guninetwork.org/files/download_full_report_heiw7.pdf
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2019). Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN (N.o 7; p. 65). CONARE. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>

La investigación y las políticas educativas en Paraguay en tiempos de pandemia

Rodolfo Elías*

El presente artículo recoge los análisis que hemos realizado desde diferentes espacios en el país, ahora articulados en la Red por el Derecho a la Educación de Paraguay, en la que participan referentes de organizaciones docentes, estudiantiles y académicos, preocupados por la situación de la educación y por la necesidad de desarrollar propuestas de políticas que puedan constituir una alternativa a las visiones tecnocráticas y autoritarias predominantes actualmente en el ámbito de la educación en el país.

Partiré examinando la coyuntura actual, donde en el campo de la investigación se observa una presión de sectores conservadores en contra de la investigación social y de la utilización de los ya escasos recursos destinados a la investigación social. También realizaré una reseña de

* Doctorando en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO/Paraguay). Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Políticas Educativas y Derecho a la Educación.

la investigación educativa, donde se puede notar una escasa institucionalidad. Posteriormente, me referiré a los principales aportes de la investigación educativa en el reconocimiento de la diversidad social y cultural, las desigualdades y su impacto en el campo educativo y algunos elementos respecto al debate que se da en torno a la investigación educativa: cómo y dónde se establecen las agendas o prioridades para la investigación. Finalmente haré referencia al contexto COVID y los desafíos para la investigación en el campo de la educación.

Presión de sectores conservadores en contra del financiamiento a la investigación social

Quisiera iniciar esta reflexión, haciendo referencia a un hecho que se generó unos días antes de la Conferencia Internacional y está relacionado con la declaración de un senador de un partido político de derecha que decía en un “tuit”: *“BASTA de destinar fondos de CONACYT¹ a ONGs propagandísticas que nada productivo han aportado científicamente. Base IS? CADEP? Te suenan?”*. Refiriéndose a dos instituciones paraguayas con amplia trayectoria en la investigación social.

Estas expresiones no son fortuitas, porque forman parte de una serie de reacciones de los sectores más conservadores en contra de los pocos espacios de investigación y de los escasos recursos destinados a las ciencias sociales.

No es casual que se menciona a CADEP, un centro de investigación que trabaja en el tema de economía, uno de sus miembros ha ocupado cargo de ministro en Paraguay durante dos periodos gubernamentales. CADEP² tiene un conjunto de estudios rigurosos, evidencias y un análisis

1 Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT) es una institución que apoya la realización de investigaciones en el país. Entre sus programas se encuentra PROCENCIA, que financia investigaciones y PRONIL, programa de incentivo a las/los investigadores. <https://www.conacyt.gov.py/>

2 Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP): sus principales áreas de trabajo son: macroeconomía, economía internacional, empleo y pobreza, desarrollo empresarial y mipymes y desarrollo regional. <http://www.cadep.org.py/>

crítico sobre la baja presión tributaria que existe en el país y sus consecuencias en la profundización de la pobreza y de la desigualdad económica. Por otra parte, BASE IS es un centro de investigación con trabajos de investigación sobre el modelo productivo nacional, sobre los agronegocios y el tema de la soja³

También han sido objeto de los ataques otros centros de investigación que abordan temas relacionados con los derechos humanos, los pueblos indígenas, de la diversidad sexual, entre otros.

Hubo reacciones a estas declaraciones. Por ejemplo, el Pronunciamiento de los Centros miembros de CLACSO (al que pertenecen tanto CADEP como BASE IS). En dicho pronunciamiento se señala, entre otras cosas:

“Negar la posibilidad a las organizaciones no gubernamentales porque molestan algunos de los temas que abordan implica un claro intento de censura y direccionamiento de las investigaciones en Paraguay”⁴

Por otra parte, la Asociación Paraguaya de Sociología, en un comunicado afirmó:

“Denostar o negar un hecho que estudios nacionales e internacionales develan, a saber, la insuficiencia del Estado paraguayo para atender a las personas en las condiciones más desfavorecidas económica y socialmente, no es otra cosa que la expresión de un interés definido de mantener todas las formas de desigualdad y exclusión vigentes en la sociedad paraguaya. Y una de sus principales causas son los magros ingresos fiscales y las disparidades impositivas que impiden financiar el acceso a servicios universales y al ejercicio de derechos sociales. Estos factores terminan favoreciendo a los sectores privilegiados de la sociedad, de los que el legislador mencionado hace parte y cuyos intereses defiende”⁵.

³ Base Investigaciones Sociales (BASE IS) es un centro de investigaciones sociales que realiza investigaciones y estudios sobre la realidad social, política, económica y cultural del país. <https://www.baseis.org.py/>

⁴ <https://www.clacso.org/ataque-a-organizaciones-no-gubernamentales-paraguayas/>

⁵ <http://sociologia.org.py/pronunciamientos/>

Por lo tanto, se está dando un contexto cada vez es más difícil para el trabajo de investigación en ciencias sociales, sobre todo, las investigaciones críticas y esto también impacta en el campo de la educación.

Visión histórica de la investigación social en Paraguay: La escasa institucionalidad de la investigación

Paraguay no ha logrado la institucionalidad necesaria para el desarrollo de la investigación social (Luis Galeano, 2006; Domingo Rivarola, 2004). En el país, en su historia reciente, se ha dado una persecución al pensamiento crítico durante el stronismo (1954 – 1989), incluso a centros e instituciones que tenían como tarea la generación de datos. Una de las últimas represiones del régimen fue justamente al Banco Paraguayo de Datos (1983), centro que realizaba estudios sobre ingreso y las condiciones económicas de la población y que había constituido un espacio de libertad intelectual y de asesoramiento a organizaciones gremiales (Rodolfo Elías y Elvio Segovia, 2011).

Hasta el momento, se puede observar un escaso desarrollo de la investigación social en las universidades. Existen iniciativas como las impulsadas por varios centros y por algunos institutos y universidades que buscan construir y fortalecer las ciencias sociales en el país. Pero aún no cuentan con las condiciones necesarias para dar un mayor impulso y sostener estos procesos (Comisión Nacional de Reforma de la Educación Superior, 2006)

Aportes de la investigación educativa: reconocimiento de la diversidad cultural y las desigualdades y sus implicancias para el sistema educativo

A pesar de las limitaciones, se han desarrollado investigaciones en educación en Paraguay, incluso se pueden identificar líneas de investigación educativa que en las últimas décadas, han aportado elementos

interesantes, tales como el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y las desigualdades y su impacto en el sistema educativo.

Uno de los temas de gran relevancia que ha sido investigado es las características lingüísticas de la población y la educación bilingüe. En Paraguay aproximadamente el 80% de la población habla guaraní e incluso alrededor del 40% tiene al guaraní como su primera lengua. Sin embargo, el sistema educativo está lejos de incorporar una práctica extendida de educación bilingüe. Esto es sin duda, un tema central cuando se discute las políticas de alfabetización. Diversas investigaciones han expuesto la importancia de la alfabetización en la lengua materna y los problemas que se genera cuando se desconoce las bases culturales y lingüísticas en el proceso de escolarización.

El tema de educación y género también ha sido abordado, así como la educación campesina, la educación indígena, el contexto social, político, estudios sobre el de la desigualdad, factores que influyen en la exclusión educativa, la violencia fueron examinados en investigaciones educativas. Se observan trabajos relevantes en el campo de la historia, sobre todo en lo referente al autoritarismo y la educación. También Paraguay ha participado en algunos estudios regionales, como los impulsados por el Programa de Apoyo a la Educación en el Mercosur (PASEM), por CLACSO, la Red Estrado. Esto permite analizar la realidad paraguaya a la luz del contexto latinoamericano.

A pesar de estos esfuerzos, se puede notar el poco diálogo entre estas investigaciones y las políticas educativas nacionales. En el momento en que se realizan diseños de proyectos e incluso, cuando se llevan a cabo diagnósticos e informes como parte de la elaboración de planes educativos, estos estudios son poco considerados. Existe escasa experiencia en el uso de investigaciones, no se cuentan con centros documentales o repositorios donde se organice toda esta información y muchas veces no se difunde ni se publica en revistas u otros medios.

Debates respecto a la investigación educativa: ¿Cómo se establece la agenda de investigación?

Podemos afirmar que la investigación educativa ha avanzado y ha tenido aportes importantes para la educación como derecho. Pero, debemos reflexionar sobre la investigación educativa, la forma en que se realiza, cómo se establece la agenda, las líneas y temas de investigación.

Si consideramos que en Paraguay desde los noventa predomina una visión tecnocrática, economicista de la educación, esto ha generado, como correlato, una serie de investigaciones que apuntan a medir resultados, los productos de la educación y su potencial para el desarrollo y la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. Se han impulsado iniciativas de medición, de evaluación estandarizada, que ha tenido un desarrollo, si bien con limitaciones, pero con continuidad y recursos. Así, a través del MEC, Paraguay participa en la prueba PISA-D, realiza desde el año 2015 mediciones censales de logros educativos en lengua y matemática a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) y ha creado, a partir de su nueva carta orgánica, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

El Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), mencionado anteriormente, financia proyectos de investigación en temas de educación, que es una de sus líneas prioritarias. Sin embargo, prioriza las investigaciones referidas a la evaluación y de uso de tecnología en educación.

Por otro lado, también ha habido experiencias de investigaciones con una perspectiva crítica, de derecho, con abordajes de investigación participante, pero estas investigaciones no cuentan con los recursos necesarios y son impulsadas en el marco de esfuerzos de organizaciones.

La pandemia y las medidas educativas en Paraguay

La pandemia se instala en un contexto de desigualdad, pobreza y precarización e impactan directamente en el sistema educativo. Esta situación se produce en un momento de debilidad institucional y de polarización política. En un periodo de grandes cuestionamientos a la gestión del MEC, que en los últimos años ha tenido una tendencia de recuperar prácticas autoritarias y de mayor incidencia de grupos fundamentalistas. En ese marco se llega al mes de marzo del 2020, al inicio de la pandemia y a la implementación de las medidas sanitarias, económicas y educativas.

Las acciones en el campo de la salud fueron tomadas de manera oportuna e incluyeron cuarentena y aislamiento social, la suspensión de clases, lo que ayudó a que evitar una rápida expansión del COVID en el territorio nacional.

A partir de allí el MEC empezó a utilizar formatos de educación a distancia, siendo la principal medida la creación de la plataforma “Tu escuela en casa”. Esta plataforma entra en funcionamiento a partir de un acuerdo entre el Ministerio de Educación (MEC) y MICROSOFT⁶.

Las clases en plataforma generan una serie de problemas, en un país con baja inversión, escasa infraestructura, donde uno de los primeros temas tiene que ver con el acceso a internet. Según unos datos publicados por UNICEF, el 22% de los estudiantes accede a las clases a través de plataformas virtuales⁷. El resto, en especial los estudiantes de escuelas públicas y los que viven en áreas rurales, no tienen acceso o lo hacen de manera irregular. Estos estudiantes reciben sus clases a través de medios como el Whatsapp, utilizados por docentes para enviar guías y

⁶ Esta plataforma se crea a partir de un acuerdo entre el MEC y MICROSOFT, que, según el Ministro, “cede gratuitamente la plataforma para poner en marcha “Tu escuela en casa” que tendrá capacidad para unos 1.200.000 usuarios” <https://www.hoy.com.py/nacionales/mec-lanza-plataforma-para-que-alumnos-tengan-clases-virtuales-durante-pausa-por-covid-19>

⁷ <https://www.unicef.org/paraguay/informes/encuesta-de-percepci%C3%B3n-sobre-la-covid-19-en-paraguay>

ejercitarios o por fotocopias que son retiradas por las madres, padres o los propios estudiantes de sus escuelas.

Por tanto, se puede pensar que se daría un ampliación de la brecha educativa, entre aquellos estudiantes que tienen acceso a las plataformas educativas, tienen apoyo escolar por parte de su madre o padre y cuenta con condiciones en su hogar para realizar las actividades escolares, por otra parte, están los estudiantes que no tienen acceso a la plataforma o lo tienen de manera irregular, carecen de apoyo para tareas escolares y no cuentan con las condiciones mínimas en sus hogares.

Por otra parte, el contexto está generando nuevas exigencias a docentes, quienes deben asumir estas nuevas estrategias educativas y estas herramientas sin haber tenido experiencia ni formación en educación a distancia y en el uso de plataformas educativas.

La pandemia y las medidas educativas implementadas en este contexto, como se ha afirmado, han puesto en evidencia estos problemas y en muchos casos los han profundizado: mayor énfasis en el logro de las competencias básicas a los que se reduce el concepto de aprendizaje, énfasis en el cumplimiento de tareas, mayor uniformidad y homogeneidad en las propuestas educativas, mayores exigencias a docentes, se traslada la escuela al hogar, pero no se considera las condiciones de vida, la pobreza, el nivel educativo de madres y padres, mayor presión en las mujeres, en especial en las madres para suplir la ausencia de la escuela y la falta del docente, lo que genera en muchos casos mayor estrés, incluso más violencia en la familia⁸ y un aumento de la brecha social y educativa entre los que tienen acceso a la tecnología y que no tienen las condiciones mínimas para utilizar la plataforma educativa y realizar las tareas asignadas.

Finalmente, en estos momentos se están analizando las posibilidades de retorno a las clases presenciales, sin embargo esto resulta difícil

⁸ De acuerdo al Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de Paraguay, la violencia doméstica, intrafamiliar, sexual y de género aumentó durante la cuarentena. <https://www.mspbs.gov.py/portal/20748/violencia-domestica-intrafamiliar-sexual-y-de-genero-en-aumento-durante-cuarentena.html>

considerando las malas condiciones de infraestructura, la situación de los docentes, que hacen difícil el retorno seguro a las escuelas.

Los desafíos para la investigación educativa en la pandemia y post pandemia

En el campo de la investigación educativa, se da una disputa por las cifras: No se cuentan con datos fiables sobre alcances, resultados de las medidas educativas. Se puede notar incongruencias entre los datos que en estos momentos se están presentando. El MEC asegura que la mayoría tiene acceso a la plataforma y los recursos digitales, mientras otros estudios muestran lo contrario y también una situación de desgaste y estrés tanto de estudiantes como docentes. Por lo tanto, se necesitan más datos e informaciones sobre los alcances de las medidas educativas y sus consecuencias.

Otro gran desafío para la investigación educativa es reflexionar con docentes, estudiantes, madres, padres y comunidades sobre las experiencias educativas en estas circunstancias de la pandemia. Donde, a pesar de las dificultades, también se dan experiencias educativas interesantes como el mayor acercamiento de docentes a las familias, ya que se estableció una comunicación y un mayor involucramiento, en especial de las madres, con el proceso educativo de sus hijos e hijas. También, en algunos casos, se logró una mayor autonomía de los estudiantes para realizar tareas, investigar, buscar información. A esto hay que sumar las innumerables iniciativas impulsadas por los propios docentes y directores de escuelas para mantener el contacto con sus estudiantes y la presencia de la escuela, dar soporte psicosocial y apoyar el desarrollo de actividades escolares.

Finalmente, la investigación educativa debe aportar al debate teórico y crítico en el campo de la educación. Existe el riesgo de una profundización de la desigualdad educativa y de la exclusión del sistema escolar, que probablemente se produzca ante el empeoramiento de las condiciones económicas y sociales de las familias. Además se puede provocar

una aceleración de los procesos de privatización a través de las plataformas y servicios.

Ante estos desafíos, este contexto puede ser una oportunidad para promover e incidir en la construcción de una educación humanista e integral, basada en los derechos humanos. La experiencia de la pandemia nos muestra la necesidad de construir prácticas colaborativas y solidarias, como nos enseñaron las comunidades, por ejemplo, con las ollas populares. Nos muestra que la supervivencia y el desarrollo no es un hecho individual sino social y que necesitamos construir una sociedad más justa. Esto debe llevar a valorar el aporte de la escuela pública pero también a reflexionar sobre la necesidad de nuevas definiciones en torno a la escuela y a la experiencia educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Nacional de Reforma de la Educación Superior (2006) Documento de discusión sobre la reforma de la educación superior. Asunción: MEC/CONEC.

Elías, Rodolfo y Segovia, Elvio (2011). La educación en tiempos de Stroessner. Asunción, Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Galeano, Luis (2006). Situación y tendencias de la educación superior: Bases para una nueva Ley General de Educación. Asunción: CONEC.

Rivarola, Domingo (2004). La educación superior universitaria en Paraguay (2da. Ed.). Asunción, MEC, IESALC / UNESCO, CONEC.

Anexos

CONFERENCIA
INTERNACIONAL

Desafíos para la
investigación educativa
a partir de la pandemia

13 Y 14 DE AGOSTO DE 2020



CONFERENCIA DE APERTURA



> **ÁLVARO GARCÍA LINERA**
ex vicepresidente de Bolivia



> **NICOLÁS TROTTA**
Ministro de Educación de Argentina

MESAS CENTRALES



 **GABRIELA DIKER**




 **ADRIANA PUIGGRÓS**



 **PABLO GENTILI**



 **CLAUDIA URIBE**



 **KARINA BATTHYÁNY**



 **DALILA OLIVEIRA**



 **GARY ANDERSON**



 **HUGO YASKY**



 **SONIA ALESSO**

PANELISTAS

- > **ALEJANDRA BIRGIN**
/ Argentina /
- > **ANA PORTILLO**
/ Paraguay /
- > **ANDRÉS FELIPE MORA CORTÉS**
/ Colombia /
- > **BEATRIZ BUSANICHE**
/ Argentina /
- > **CAMILLA CROSO**
/ Brasil /
- > **CARLOS DE FEO**
/ Argentina /
- > **CARMEN CAAMAÑO**
/ Costa Rica /
- > **CARMEN GLORIA NUÑEZ**
/ Chile /
- > **CARMEN RODRÍGUEZ**
/ España /
- > **CESAR BOLAÑO**
/ Brasil /
- > **CIBELE RODRÍGUES**
/ Brasil /
- > **CLÁUDIA GONÇALVES LIMA**
/ Brasil /
- > **DELIA LERNER**
/ Argentina /
- > **DENISE BARATA**
/ Brasil /
- > **DIEGO GOLOMBEK**
/ Argentina /
- > **EDUARDO PEREYRA**
/ Argentina /
- > **ELIZA BARTOLOZZI**
/ Brasil /
- > **FÁTIMA DA SILVA**
/ Brasil /
- > **FERNANDA FLOREZ**
/ Argentina /
- > **FERNANDA SAFORCADA**
/ Argentina /
- > **FLAVIA TERIGI**
/ Argentina /
- > **GABRIELA BONILLA**
/ Costa Rica /
- > **GEOVANA LUNARDI**
/ Brasil /
- > **GRACIELA FRIGERIO**
/ Argentina /
- > **GRACIELA MORGADE**
/ Argentina /
- > **GUADALUPE OLIVIER**
/ México /
- > **HELENO ARAUJO**
/ Brasil /
- > **HUGO ABOITES**
/ México /
- > **INÉS DUSSEL**
/ México /
- > **JAVIER CAMPOS**
/ Chile /
- > **JESUS REDONDO**
/ Chile /
- > **LAURA SIROTZKY**
/ Argentina /
- > **LEANDRO QUIROGA**
/ Argentina /
- > **LEONORA REYES**
/ Chile /

- > **LILIANA PASCUAL**
/ Argentina /
 - > **MAGALY ROBALINO**
/ Ecuador /
 - > **MATÍAS NOVOA HAIDAR**
/ Argentina /
 - > **MERCEDES LEAL**
/ Argentina /
 - > **MIGUEL DUHALDE**
/ Argentina /
 - > **MYRIAM FELDFEBER**
/ Argentina /
 - > **NICOLÁS ARATA**
/ Argentina /
 - > **NORA GLUZ**
/ Argentina /
 - > **ORLANDO PULIDO**
/ Colombia /
 - > **PABLO VOMMARO**
/ Argentina /
 - > **PATRICIA REDONDO**
/ Argentina /
 - > **ELOÍSA BORDOLI**
/ Uruguay /
 - > **RICARDO CUENCA**
/ Perú /
 - > **ROBERTO LEHER**
/ Brasil /
 - > **RODOLFO ELIAS**
/ Paraguay /
 - > **RODRIGO CORNEJO**
/ Chile /
 - > **ROSA CAÑETE ALONSO**
/ R. Dominicana /
 - > **SANDRA CARLI**
/ Argentina /
 - > **SANDRA RAMAL**
/ Argentina /
 - > **SOFÍA THISTED**
/ Argentina /
 - > **SONIA ALESSO**
/ Argentina /
 - > **TONI VERGER**
/ España /
 - > **VERÓNICA PIOVANI**
/ Argentina /
 - > **VICENTE SISTO**
/ Chile /
 - > **WALTER KOHAN**
/ Brasil /
 - > **YAMILE SOCOLOVSKY**
/ Argentina /
- > > > > >

Jueves 13 de agosto, 2020

13:00 a 13:20 hs.	<p>Mesa de apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> > NICOLÁS TROTTA Ministro de Educación de Argentina > KARINA BATTHYÁNY Secretaria Ejecutiva de CLACSO > HUGO YASKY Presidente de la IEAL
13:20 a 14:20 hs.	<p>Conferencia de apertura</p> <p>Un diálogo sobre la democracia, la igualdad y la justicia social en América Latina.</p> <ul style="list-style-type: none"> > ÁLVARO GARCÍA LINERA ex vicepresidente de Bolivia > NICOLÁS TROTTA Ministro de Educación de Argentina > Coordina: NORA GLUZ GT Políticas Educativas y Derecho a la Educación de CLACSO
14:30 a 16:00 hs.	<p>Mesas temáticas simultáneas</p> <p>Eje 1 – Estado, derecho a la educación y justicia social</p> <p>Mesa temática “Desigualdad de género, organización social de los cuidados y política educativa”</p> <ul style="list-style-type: none"> > KARINA BATTHYÁNY CLACSO, Uruguay > GRACIELA MORGADE Ministerio de Educación, Argentina > CARMEN RODRIGUEZ MARTINEZ UMA, España > CLÁUDIA GONÇALVES LIMA UERJ, Brasil > Coordina: PAOLA GIMÉNEZ SILVA OTEP-A / IEAL, Paraguay <p>Eje 2 – Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica</p> <p>Mesa temática “Dinámicas de privatización educativa en los nuevos escenarios”</p> <ul style="list-style-type: none"> > GABRIELA BONILLA IEAL, Costa Rica > CAMILLA CROSO UNICAMP, Brasil > TONI VERGER UAB, España > EDUARDO PEREYRA CTERA, Argentina > Coordina: COMBERTTY RODRÍGUEZ IEAL, Costa Rica <p>Eje 3 – Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos</p> <p>Mesa temática “Relaciones entre la investigación social y las políticas públicas en el campo educativo: dilemas en pandemia”</p> <ul style="list-style-type: none"> > CIBELE RODRIGUES FUNDAJ / Coordinadora GT CLACSO, Brasil > RODOLFO ELIAS FACSO / Coordinador GT CLACSO, Paraguay > ROBERTO LEHER UFRJ, Brasil > YAMILE SOCOLOVSKY IEC-CONADU, Argentina > Coordina: LEANDRO BOTTINELLI Ministerio de Educación, Argentina

Jueves 13 de agosto, 2020

14:30 a 16:00 hs.	<p>Eje 4 – La investigación social y la educación en el actual contexto político de América Latina</p> <p>Mesa temática “Nuevas agendas de investigación educativa: condiciones y tensiones en relación con el trabajo docente”</p> <ul style="list-style-type: none"> > SANDRA RAMAL SUTEBA, Argentina > ELIZA BARTOLOZZI UFES, Brasil > RODRIGO CORNEJO Uchile, Chile > VERÓNICA PIOVANI Ministerio de Educación, Argentina > Coordina: DAMIÁN DEL VALLE UNA, Argentina
16:30 a 18:00 hs.	<p>Mesas temáticas simultáneas</p> <p>Eje 1 – Estado, derecho a la educación y justicia social</p> <p>Mesa temática “Educación y desigualdades: desafíos para las políticas públicas”</p> <ul style="list-style-type: none"> > GRACIELA FRIGERIO Ministerio de Educación, Argentina > NORA GLUZ UNGS / UBA, Argentina > ROSA CAÑETE ALONSO Rep. Dominicana > VICENTE SISTO PUCV, Chile > Coordina: MAIKEL PONS GIRALT Universidad de Camagüey, Cuba <p>Eje 2 – Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica</p> <p>Mesa temática “Soberanía pedagógica y soberanía tecnológica: límites y desafíos a la política pública”</p> <ul style="list-style-type: none"> > BEATRIZ BUSANICHE UBA, Argentina > INÉS DUSSEL CINVESTAV, México > CESAR BOLAÑO UFS, Brasil > NICOLÁS ARATA CLACSO, Argentina > Coordina: VIRGINIA JIMÉNEZ-TUY Universidad de San Carlos, Guatemala <p>Eje 3 – Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos</p> <p>Mesa temática “La universidad y sus heterogeneidades en tiempo de pandemia”</p> <ul style="list-style-type: none"> > SANDRA CARLI UBA, Argentina > ANDRÉS FELIPE MORA CORTÉS UNAL, Colombia > CARMEN CAAMAÑO UCR, Costa Rica > LEANDRO QUIROGA Ministerio de Educación, Argentina > Coordina: LUCIENE FERNÁNDES PROIFES-IEAL, Brasil
18:30 a 20:00 hs.	<p>Mesa central</p> <p>Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia.</p> <ul style="list-style-type: none"> > GABRIELA DIKER Ministerio de Educación, Argentina > CLAUDIA URIBE OREALC, Chile/Colombia > Coordina: MARISA DÍAZ Ministerio de Educación, Argentina

Viernes 14 de agosto, 2020

13:00 a 14:15 hs.

Mesa central

Desigualdades y políticas públicas: debates a partir de la pandemia.

- > ADRIANA PUIGGRÓS | Ministerio de Educación, Argentina
- > GARY ANDERSON | New York University, EE. UU.
- > **Coordina:** JENNY ASSAEL | UChile, Chile

14:30 – 16:00 hs.

Mesas temáticas simultáneas

Eje 1 – Estado, derecho a la educación y justicia social

Mesa temática “Políticas públicas y derecho a la educación en el contexto de la pandemia”

- > FERNANDA SAFORCADA | UBA/ UNSAM / Ministerio de Educación, Argentina
- > HELENO ARAUJO | CNTE, Brasil
- > CARMEN GLORIA NUÑEZ | PUCV, Chile
- > LAURA SIROTZKY | Ministerio de Educación, Argentina
- > **Coordina:** ÁNGELES FERREIRA | Paraguay

Eje 2 – Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica

Mesa temática “Pedagogía y pandemia: encuentros y desencuentros entre las tendencias globales y las realidades locales”

- > FERNANDA FLOREZ | Ministerio de Educación, Argentina
- > MAGALY ROBALINO | UNESCO, Ecuador
- > ORLANDO PULIDO | Colombia
- > ELOÍSA BORDOLI | UDELAR, Uruguay
- > **Coordina:** EDUARDO GONZÁLEZ | Colegio de Profesores, Chile

Eje 3 – Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos

Mesa temática “Investigar en el marco de la pandemia. Discusiones políticas y metodológicas”

- > SOFÍA THISTED | UBA, Argentina
- > GEOVANA LUNARDI | ANPEd, Brasil
- > HUGO ABOITES | UAM-X, México
- > LILIANA PASCUAL | Ministerio de Educación, Argentina
- > **Coordina:** INGRID SVERDLICK | Dirección General de Cultura y Educación, Argentina

Eje 4 – La investigación social y la educación en el actual contexto político de América Latina

Mesa temática “Derechos de infancias y adolescencias: tensiones en contextos de pandemia”

- > PATRICIA REDONDO | Dirección General de Cultura y Educación, Argentina
- > PABLO VOMMARO | CLACSO, Argentina
- > WALTER KOHAN | UERJ, Brasil
- > FLAVIA TERIGI | UNGS, ARGENTINA
- > **Coordina:** LIVIA FRAGA | UFMG, Brasil


Viernes 14 de agosto, 2020

16:30 a 18:00 hs.	Mesas temáticas simultáneas
	Eje 1 – Estado, derecho a la educación y justicia social Mesa temática “Estado, educación y justicia social: endemias y pandemia en América Latina” <ul style="list-style-type: none"> > MYRIAM FELDFEBER UBA, Argentina > JAVIER CAMPOS Chile > RICARDO CUENCA IEP, Perú > DENISE BARATA UERJ, Brasil > Coordina: FELIPE STEVENAZZI UDELAR, Uruguay
	Eje 2 – Soberanía pedagógica, cognitiva y tecnológica Mesa temática “Enseñar y aprender en contextos de pandemia” <ul style="list-style-type: none"> > DELIA LERNER UBA, Argentina > GUADALUPE OLIVIER UPN, México > ANA PORTILLO Serpaj, Paraguay > DIEGO GOLOMBEK Ministerio de Educación, Argentina > Coordina: ELBIA PEREIRA IEAL, Uruguay
	Eje 3 – Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia: actores, metodologías y propósitos. Mesa temática “Producción de conocimiento sobre y con los docentes en tiempo de pandemia” <ul style="list-style-type: none"> > LEONORA REYES UChile, Chile > ALEJANDRA BIRGIN Dirección General de Cultura y Educación, Argentina > MIGUEL DUHALDE CTERA, Argentina > MERCEDES LEAL Ministerio de Educación, Argentina > Coordina: ANA MARÍA CLEMENTINO GESTRADO/UFMG, Brasil Eje 4 – La investigación social y la educación en el actual contexto político de América Latina Mesa temática “Las disputas entre restauraciones conservadoras y movimientos democratizadores en el campo político educativo latinoamericano” <ul style="list-style-type: none"> > CARLOS DE FEO CONADU, Argentina > JESUS REDONDO UChile, Chile > FÁTIMA DA SILVA CNTE, Brasil > MATÍAS NOVOA HAIDAR Ministerio de Educación, Argentina > Coordina: JOSÉ OLIVERA IEAL, Uruguay
18:30 a 20:00 hs.	Mesa de clausura Conocimiento y soberanía en tiempos de pandemia: desafíos y deudas para las políticas públicas <ul style="list-style-type: none"> > PABLO GENTILI Ministerio de Educación, Argentina > DALILA OLIVEIRA UFMG, Brasil > SONIA ALESSO CTERA, Argentina



ORGANIZAN

Ministerio de Educación de la República Argentina
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO
Internacional de la Educación para América Latina, IEAL
Grupo de Trabajo CLACSO “Políticas educativas y derecho a la educación”



Enlaces a las grabaciones de las conferencias y paneles

Desde el siguiente enlace se puede acceder a la lista de reproducción completa de todas las conferencias y paneles realizados en el marco de **Conferencia Internacional: Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia**.

https://www.youtube.com/playlist?list=PLnQfiAybShoyPdj7J0N-DB1m-v2upqy_c7



Boletín del Grupo de Trabajo
Políticas educativas y derecho a la educación

Número 1 · Abril 2021