

Desigualdades sociales y educación primaria pública tras el primer año de pandemia. Presentación del caso italiano y brasileño según las perspectivas del profesorado



Patio Trilingüe, Colegio de San Ildefonso, Universidad de Alcalá (UAH)

Laura Malavolta



Universidad
de Alcalá

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS ·IELAT·

DOCUMENTOS DE TRABAJO IELAT

Nº 154 – Enero 2022

Desigualdades sociales y educación primaria pública tras el primer año de pandemia. Presentación del caso italiano y brasileño según las perspectivas del profesorado

Social inequalities and public primary education after first year of pandemic. Presentation of the Italian and Brazilian case according to teachers' perspectives

Laura Malavolta

Estos documentos de trabajo del IELAT están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro. Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión del IELAT. Están disponibles en la siguiente dirección:
[Http://www.ielat.com](http://www.ielat.com)

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos
Universidad de Alcalá
C/ Trinidad 1
Edificio Trinitarios
28801 Alcalá de Henares – Madrid
www.ielat.com
ielat@uah.es
+34 91 885 25 75

Presidencia de Honor:

Dr. Juan Ramón de la Fuente

Dirección:

Dr. Pedro Pérez Herrero, Catedrático de Historia de América de la Universidad de Alcalá y Director del IELAT

Subdirección:

Dra. Isabel Cano Ruiz, Profesora Contratado Doctor, tiempo completo, Departamento de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá.

Secretaría Técnica:

Dr. Iván González Sarro, Profesor-Investigador colaborador en la Línea de Historia y Prospectiva del IELAT

Comité de Redacción:

Dra. Erica Carmona Bayona (Universidad Santiago de Cali, Colombia)
Dr. Rodrigo Escribano Roca (IELAT, España)
Mtra. Karla Fernández Chirinos
Dr. Gonzalo Andrés García Fernández (IELAT, España)
Dra. M^o Victoria Gutiérrez Duarte (Universidad Europea de Madrid, España)
Dr. Diego Megino Fernández (Universidad de Burgos, España)
Dr. Rogelio Núñez Castellano (IELAT, España)
Mtra. María Dolores Ordóñez (IELAT, España)
Mtro. Mario Felipe Restrepo Hoyos (IELAT, España)
Dr. Jorge Luis Restrepo Pimiento (Universidad del Atlántico, Colombia)
Dra. Ruth Adriana Ruiz Alarcón (Universidad Nacional Autónoma de Bucaramanga, Colombia)
Dra. Eva Sanz Jara (Universidad de Sevilla, España)
Mtra. Rebeca Viñuela Pérez (IELAT, España)

Los DT son revisados por pares por el procedimiento de par doble ciego (*Double-Blind Peer Review-DBPR*). (Para más información, véase el apartado de “Proceso de evaluación preceptiva”, detallado después del texto).

Consultar normas de edición en el siguiente enlace:
<https://ielat.com/normativa-de-edicion/>

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY
Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain
ISSN: 1989-8819

Consejo Editorial:

Dr. Fabián Almonacid (Universidad Austral, Chile)
Dr. Diego Azqueta (Universidad de Alcalá, España)
Dr. Walther Bernecker (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Alemania)
Dra. Ana Casas Janices (Universidad de Alcalá)
Dr. José Esteban Castro (Universidad de Newcastle, Reino Unido)
Dr. Eduardo Cavieres (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
Dr. Sergio Costa (Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Libre de Berlín, Alemania)
Dr. Christine Hünefeldt (Universidad de California San Diego, Estados Unidos)
Dra. María Teresa Gallo Rivera (Universidad de Alcalá, España)
Dra. Rebeca Vanesa García (Universidad de Guadalajara, México)
Dr. Rubén Garrido Yserte (Universidad de Alcalá, España)
Dr. Carlos Jiménez Piernas (Universidad de Alcalá, España)
Dr. Eduardo López Ahumada (Universidad de Alcalá, España)
Dr. Manuel Lucas Durán (Universidad de Alcalá, España)
Dr. José Luis Machinea (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina)
Dra. Marie-Agnès Palaisi (Université Toulouse Jean Jaurès, Francia)
Dra. Adoración Pérez Troya (Universidad de Alcalá, España)
Dra. Anna Cristina Pertierra (Western Sídney University, Australia)
Dr. Miguel Rodríguez Blanco (Universidad de Alcalá, España)
Dra. Inmaculada Simón Ruiz (Universidad Autónoma de Chile, Chile)
Dra. Esther Solano Gallego (Universidad Federal de Sao Paulo, Brasil)
Dr. Daniel Sotelsek Salem (Universidad de Alcalá, España)
Dra. Lorena Vásquez (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia)
Dra. Isabel Wences Simón (Universidad Carlos III, España)
Dr. Guido Zack (Instituto Interdisciplinario de Economía Política, Univ. de Buenos Aires y CONICET, Argentina)

Desigualdades sociales y educación primaria pública tras el primer año de pandemia. Presentación del caso italiano y brasileño según las perspectivas del profesorado

Social inequalities and public primary education after first year of pandemic. Presentation of the Italian and Brazilian case according to teachers' perspectives

Laura Malavolta¹

Resumen

El artículo trata de las transformaciones y las desigualdades (escolares y sociales) que la crisis derivada del Coronavirus está generando y agravando dentro de la escuela primaria pública, con un enfoque especial en Italia y Brasil.

Desde marzo de 2020 la pandemia ha afectado profundamente a los sistemas escolares (ya en fase de cuestionamiento, inestabilidad y precariedad) volviendo, por tanto, especialmente urgente investigar en dicho campo y visibilizar quiénes viven y conocen ese contexto, propósito principal del presente estudio.

A raíz de esto, concretamente, pretendimos comprobar si, como consecuencia del impacto de la pandemia, podríamos asistir a una extensión de una idea de escuela neoliberal y, asimismo, a un agravarse y generarse las desigualdades sociales dentro de la misma institución educativa.

El estudio se decidió llevar a cabo a través del método etnográfico, por medio de entrevistas realizadas a docentes italianos y brasileños cuyas respuestas nos permitieron llegar a las conclusiones finales.

Palabras clave: Educación primaria pública, COVID-19, desigualdades sociales

¹ Maestra en «América Latina y la Unión Europea: una cooperación estratégica» por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) y la Universidad de Alcalá. Correo electrónico: lauramalavolta@gmail.com



Abstract

The article regards the transformations and the inequalities (in schools and social) generated and increased by the Coronavirus crisis inside public primary schools, pointing a special focus in the cases of Italy and Brazil.

Since March 2020, the pandemic had strongly impacted the school systems that were already under question, unstable and precarious, resulting in a particularly urgent research in this field with the objective of giving visibility to those who know and live in this context (the main purpose of this study).

More specifically, the aim was to verify if, as a consequence of the pandemic impact, there was an extension of a neo-liberal idea in schools and an aggravation and spawning of the social inequalities within the educational institutions.

The study was carried out through the ethnographic method, via interviews to Italian and Brazilian teachers whose answers allowed us to reach the final conclusions.

Keywords: Public primary education, COVID-19, social inequalities

Fecha de recepción del texto: 26/octubre/2021

Fecha de revisión: 1/diciembre/2021

Fecha de aceptación y versión final: 15/diciembre/2021



1. Introducción

El artículo sigue la presentación de un estudio llevado a cabo para la realización de un Trabajo de Fin de Máster², centrado en estudiar las transformaciones y las desigualdades que la crisis ocasionada por el Coronavirus está generando y evidenciando dentro de la escuela primaria pública, según las percepciones de los docentes que aceptaron participar en el estudio. Proyecto que enfocamos en Italia y en Brasil.

Tras un primer acercamiento al tema de la escuela primaria pública, definimos este sujeto como un bien para todos (por esto público), como la primera etapa que permite a todos de obtener una formación básica digna y aspirar a la mejor forma de desarrollo personal, intelectual y social futuro. Una función, ideal, de herramienta para alcanzar la igualdad y mejora social; función que, como fuimos viendo, raramente corresponde a la realidad.

Fijada esta premisa, decidimos seguir con este asunto a fin de entender cuáles elementos obstaculizan dicha idea de la educación y aclarar por qué el COVID ha afectado tanto a la institución educativa. Es decir, ¿cuáles problemas residían atrás? ¿con cuáles dificultades estaba lidiando la escuela pública antes de que la pandemia se sumara? y, secundariamente, estudiar cómo el problema se refleja en los dos países escogidos, escuchando, en última instancia, las perspectivas de los profesores en relación a todo lo evidenciado.

Investigando, concretamente, lo que evidenciamos fue un estancamiento de la institución educativa con respecto a los avances de la sociedad, una acumulación de malas políticas pasadas y la influencia de la ideología neoliberal que ha contaminado la escuela a través, por ejemplo, de la lógica de la competición constante, de recortes de la inversión pública o un mecanismo de privatización más evidente. Elementos a los que relacionamos la generación y naturalización de desigualdades sociales. Se trata, además, de factores que han contribuido en dejar la escuela un tanto precaria, debilitada y

² Véase el estudio: Malavolta. «Transformaciones dentro del sistema educativo primario público y desigualdades sociales. Un estudio de caso en Italia y Brasil a través del profesorado (2020-2021)». Universidad de Alcalá, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT), 2021.

debilitando su papel del servicio público que, por otro lado, hubiera necesitado proyectos de mejora. Por lo contrario, en marzo de 2020, a todo lo mencionado, se añadió la pandemia ocasionada por el Coronavirus, afectando profundamente el sistema escolar público y volviendo más urgente investigar allí. El COVID, por ende, creemos que se nos presenta no tanto como el problema en sí, sino como un amplificador de una problemática ya existente. Se ha tratado, para ir resumiendo y anticipando, de un problema sanitario que ha visibilizado un problema de matiz política en un contexto educacional ya en dificultad.

Dicho esto, el problema evidenciado y soportado por la base teórica, nos llevó a la formulación de unas hipótesis que quisimos comprobar dialogando con los docentes seleccionados. Concretamente, quisimos averiguar si, como consecuencia del impacto de la pandemia en el sistema educativo primario público, podríamos asistir a una extensión de una idea de escuela neoliberal y si, como consecuencia de la crisis, se podrán agravar y generar las desigualdades sociales dentro de la misma institución educativa.

Desde el principio, observamos que se trata de un tema vivo y debatido a nivel internacional, donde ya existía un *corpus* de estudio amplio y rico desde el cual empezamos, basamos la investigación y que quisimos ampliar con nuestra aportación. El tema de la escuela pública, así como, en concreto, nuestro caso de estudio (el estado de la escuela en Italia y Brasil), llevan décadas investigándose, no solamente desde un punto de vista de la educación, sino también, entre otros, de la pedagogía, la sociología o incluso la historia. Esto se debe a la importancia que la misma institución educativa tiene en nuestras sociedades, por ser un pilar de ellas y, por tanto, siempre actual.

En relación a lo mencionado, en el proceso de estructuración y vinculación del proyecto y de definición de la base teórica, nos servimos de autores que, desde épocas y contextos diferentes, ya estaban estudiando dicho tema. Autores de origen distinto pero que comparten una misma visión de la escuela pública (igual que la nuestra): todos son partidarios de una pedagogía crítica, de la idea de educación pública que está a la base de la construcción social y que es capaz de sacar a las masas de la ignorancia y, por otro lado, críticos hacia ciertas ideologías que con ella interfieren: tanto el concepto de desigualdades vinculadas a la educación, explicado por Bourdieu, como la concepción

«bancaria» freireana de esta y una educación «industrial» o «neoliberal» según Robinson, Gentili o Giroux respectivamente. A estos autores añadimos Feito y Apple que, mejor que otros, nos fueron útiles para entender la función de la educación pública desde su estructuración hasta hoy.

El análisis de los pensamientos de dichos intelectuales nos hizo surgir, desde el principio, preguntas de investigación que nos guiaron a lo largo del estudio y en estructurar las entrevistas que, en un segundo momento, realizamos con los profesores involucrados. Desde preguntas más generales: ¿qué es la educación y para qué nos sirve? A preguntas siempre más específicas, como ¿cuál es su estado actual, al que se añadió el COVID? ¿qué es lo que el COVID ha evidenciado? ¿es, este, una causa o una consecuencia? ¿se está volviendo la escuela generadora de desigualdades sociales tras lo ocurrido desde el principio de la pandemia? Se trata, creemos, de una emergencia que sigue en fase de estudio, de «descubrimiento» y es, por tanto, importante investigar en este campo para entender lo que ha pasado y lo que pasará en los meses y años por venir; creemos que las repercusiones serán inevitables, pero hay que entender a quiénes afectarán y por cuánto tiempo. Además, nuestro aporte y finalidad principal, fue el de estudiar el objeto de la investigación en los dos países mencionados pero, en particular, dando voz al colectivo de los docentes, colectivo esencial pero que a menudo permanece en silencio y no visibilizado; y delinear, con ellos, sus postura frente al estado de la escuela antes y después del estallido de la pandemia, así como sus opiniones en relación al nuevo tipo de enseñanza surgido, las medidas adoptadas y, sobre todo, las consecuencias de las mismas.

Dado que uno de los principales propósitos era justamente el de conocer las percepciones de los docentes, nos pareció oportuno desarrollar el estudio por medio del método etnográfico de la investigación cualitativa siendo, la etnografía, la ciencia de la descripción cultural y un método que prevé un contacto directo con los sujetos de interés, así como una observación de las prácticas y los comportamientos de los mismos (Flick, 2012; Velasco Maíllo *et ali*, 1993). En este contexto, es clave el papel del investigador-etnógrafo: su tarea es la de proporcionar preguntas en forma clara y sencilla, con empatía, dejando de lado cualquier preconcepto. Se trata de un método que, por la misma época histórica en la que nos encontramos, supone desafíos ya que no fue posible encontrarse en persona y realizar una investigación de campo como tal, lo

que nos obligó en reflexionar sobre cómo llevar a cabo igualmente el estudio, cómo experimentar un diferente tipo de investigación de campo a través de plataformas digitales. En nuestro caso, utilizamos la herramienta de la entrevista semiestructurada, orientándonos con un esquema de preguntas abiertas y flexibles construido a partir de las preguntas de investigación del proyecto, ampliadas y divididas en diferentes apartados según nos íbamos adentrando en el tema y adquiríamos confianza. Todo, además, sirviéndonos de un Cuaderno de Campo donde ir apuntando, paso a paso, reflexiones e ideas que iban surgiendo.

Trabajamos, por tanto, con fuentes primarias de carácter antropológico, escogiendo, como criterio de selección, ocho profesores de escuelas primarias públicas en los dos países estudiados (cuatro en uno y cuatro en el otro), siendo los lugares de interés. Éramos conscientes de que se trataba de un número limitado, pero, de todas formas, nos permitió llevar a cabo la investigación en los tiempos establecidos y creíamos que sería una buena muestra del problema total dado que, incluso, llegamos a un nivel de saturación de la información. Agregamos que el acceso a los docentes fue bastante fácil en ambos casos: en Italia, gracias a relaciones personales que nos llevaron a escoger precisamente dichos profesores, y, en Brasil, un primer contacto se verificó gracias al apoyo de otra profesora que se puso a disposición para hacer una llamada general a través de un *post* en Facebook, al que contestaron numerosos docentes interesado en el proyecto. Las fuentes secundarias, en cambio, fueron de carácter «académico», es decir, monografías o publicaciones de varios géneros y distintos contextos (esencial para entender un problema en su totalidad, sobre todo uno tan multidisciplinar como el nuestro).

En este texto, entonces, trataremos de presentar, de una forma concisa, la problemática general, el contexto por el que partimos, para pasar, sucesivamente a delinear la nueva problemática, el Coronavirus, y cómo este se añade al contexto previo. Sucesivamente, pasaremos a aclarar cómo todo eso se refleja en las dos sociedades escogidas, para acabar con una breve presentación de los resultados de las entrevistas realizadas con los docentes seleccionados.

I. Propuesta teórica y contexto

1. Educación pública: ¿qué significa?

A fin de focalizar y delinear claramente el sujeto de la investigación, empezamos el estudio con una pregunta sencilla: ¿qué es y para qué sirve la educación?

Primeramente (y desde una perspectiva ideal), consideramos la educación pública como un Derecho Humano, según declaró incluso la misma Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948³. Creemos que la educación debería ser (retomando el pensamiento de algunos autores) pedagogía crítica⁴, cuyo objetivo sería aspirar al cambio del mundo en un sitio más justo, siendo la construcción de la sociedad vinculada y fundada en la cultura. Entendemos la educación como una adquisición de conocimientos y saberes; como el descubrimiento crítico del mundo y su complejidad que, pensándose como un derecho público, o sea, un espacio donde todos son tratados de la misma manera y donde desaparecen las distinciones sociales, puede ser la herramienta para crear sociedades justas e iguales, capaces de opinar, participar a la vida social y ciudadana activamente y, sobre todo, libremente⁵. Personas que aprenden a pensar críticamente, que se desarrollan intelectualmente, son personas libres, y a eso tiene que apuntar la educación: a ser problematizadora, crítica y liberadora⁶. Una educación además, retomando el discurso de Gentili (2017) o Giroux (2019), que desempeña también un fuerte papel político, entendiendo esto, como conciencia de estar en el mundo y participar en el de forma comprometida, crítica y revolucionaria. Un espacio donde se educan las nuevas generaciones y en el que se ejerce el derecho a vivir en una sociedad que concibe el conocimiento como un bien universal.

Por todas estas razones, por jugar un papel esencial en cualquier apuesta para crear un mundo más justo, tiene que ser un bien para todos (público), protegido, reafirmado y reforzado.

³ Véase el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

⁴ Entendida esta, según autores como Paulo Freire, como pedagogía de los hombres que luchan por su libertad (Freire, 1970).

⁵ Agregamos, una educación para la decisión y responsabilidad social y política que coloque al hombre en dialogo (activo y reflexivo) con el otro (Feito, 2020; Freire, 1965; Robinson, 2015).

⁶ Es interesante precisar que, a esta idea, Freire (1970) contraponen el concepto de «educación bancaria», momento en el que el educando recibe informaciones como un archivador donde se depositan datos; se inculca un tal pensamiento recibido pasivamente. Concepto semejante es lo expresado por Bourdieu (1979, p. 45) de «violencia simbólica»; ambas consideradas formas de educación opresora que lleva a adaptarse al mundo en lugar que transformarlo.

2. Desigualdades sociales y educación

Para entender el concepto de desigualdades relacionadas a la educación, hicimos referencia al pensamiento del sociólogo francés Pierre Bourdieu y, en concreto, su obra *La Reproducción* (1979), centrada en la idea que la educación reproduce (o tiende a reproducir) las diferencias de clase y los intereses de la clase o cultura dominante (de ahí el concepto de «violencia simbólica», de imposición)⁷. Como añade Feito (2020), la escuela parece así un sistema de dominación o legitimación de una determinada cultura, un sistema que contribuye en preparar a los alumnos para una sociedad desigual.

Resumiendo, lo que se critica es que la influencia del entorno, del capital económico, social y cultural heredado de las familias, se presenta como un factor determinante en favorecer el éxito o, de lo contrario, llevar al fracaso del alumno que padece la influencia de dicho contexto. El riesgo, de allí, es que se cristalice desde el principio el camino futuro del estudiante por razones ajenas a sus habilidades y posibilidades. Se potencia la diferencia de clase al reproducirse esas posibilidades de movilidad tanto escolar como, sucesivamente, social.

Bourdieu (1979) y Robinson (2015; 2018) critican, además, la estructura y el funcionamiento del sistema escolar por ser un sistema de selección constante, por basarse en «principios industriales», por intentar reproducir versiones idénticas de un mismo producto (el alumno). Este carácter excluyente, al final, termina rechazando y descartando ciertos estudiantes y, de hecho, podemos observar cómo incluso la mortalidad escolar cambia según clase social, reforzando las distinciones entre quién terminará tomando un cierto camino y quién no.

Desde una óptica más objetiva, Marchesi (2000) y la misma OCDE (2006) aclaran que la igualdad educativa se alcanza cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente iguales oportunidades de aprendizaje y accesibilidad, y en el momento en el que el esfuerzo y el mérito individual de cada estudiante son los únicos factores determinantes del éxito escolar, pero, como subraya incluso la Comisión Europea

⁷ Precisamente, Bourdieu explica que la Acción Pedagógica (enseñanza) se manifiesta como violencia simbólica cuando una fuerza impone sobre otro sujeto una cultura dominante en un contexto de desiguales relaciones sociales. A su vez, reproduce las relaciones de clase que refuerzan los fundamentos de esta acción pedagógica impuesta, como una regeneración de desigualdades, creando, finalmente, un *habitus*, una costumbre (Bourdieu, 1979).

(2020), el entorno social y económico siguen siendo un fuerte determinante en la vida de los alumnos. De hecho, Feito (2020) ha señalado que, según la OCDE, hoy ningún país ha conseguido eliminar por completo las desigualdades socioeconómicas en la educación, las cuales suelen manifestarse ya desde temprana edad, ampliándose a lo largo de la vida escolar y adulta.

Las razones que llevan a las desigualdades en ámbito educativo, tanto por Marchesi (2000), como por la OCDE (2006) y la Comisión Europea (2020), suelen presentarse, básicamente, como las diferencias sociales que afectan, en mayor o menor medida, en el proyecto educativo, influyendo en el camino de este y en su éxito o fracaso. El problema que evidencian es que el bajo nivel escolar o el fracaso están relacionados con las desventajas sociales, por ejemplo: la pobreza, la pertenencia a minorías, el origen migrante, las dificultades con la lengua, la calidad y funcionamiento del centro escolar o incluso el propio entorno familiar. Además, el impacto socio – económico es evidente en los sistemas educativos donde los padres tienen más posibilidades de elección de los centros, o sea, mayormente, de elección de centros públicos o privados, lo cual genera el fenómeno de las escuelas burbujas o escuelas guetos, evitando la mezcla social, agravando su división y aumentando la diferencia en las oportunidades de movilidad y ascensión social. Las desigualdades en la educación terminan, así, siendo causa y consecuencia de las desigualdades socioeconómicas. Creemos, en concreto, que justo la brecha en el acceso a una educación de calidad (sobre todo básica, primaria, el primer *step* requerido para insertarse en la sociedad) podría considerarse la madre de todas las brechas, puesto que refleja las posibilidades desiguales de ingreso al mundo del trabajo o, en general, al bienestar.

3. La educación en el marco del neoliberalismo

Antes que nada, consideramos importante decir unas palabras sobre el neoliberalismo en sí, para entender a qué ideología se refiere este apartado.

Podemos considerar el neoliberalismo como la ideología dominante de nuestras sociedades desde, aproximativamente, los años 80; ideología que, como explican Harvey (2007) y Gutiérrez (2020), hace de la libertad su pilar fundamental y busca, de ahí, la libertad individual como principal medio para conseguir méritos y oportunidades personales en la sociedad, siguiendo una lógica de la competición constante; libertades

en el mercado, principalmente, limitando la intervención del Estado. Según la óptica de Laval y Dardot (Fernández, 2014), se trata de una ideología que ya casi no se conforma con el simple «limitar» (la intervención del Estado, por ejemplo) sino que precisa extenderse, alcanzando la subjetividad, la intimidad del individuo; debido a esto, los dos autores la definen como una «razón mundial» (Fernández, 2014): el neoliberalismo se naturaliza como forma de vida, en la que el individuo busca continuamente la competición. Se ha observado, además, como una de las consecuencias de este modelo es un aumento de las desigualdades sociales, de una cada vez más poderosa clase alta y de peores condiciones de los servicios estatales (como escuela o sanidad) y laborales (Giroux, 2001).

Este contexto que estamos describiendo ha repercutido negativamente en el ámbito educativo público. Hay que precisar aquí que no se trata de un ataque a la escuela en sí, sino a su carácter de público y obligatorio, por suponer la intervención del Estado para regularlo (Gentili, 1998).

La tendencia a privatizar lo público porque lo privado es mejor y más eficaz, junto a la tendencia a adecuar la educación al mercado y a la carrera por la competitividad (más propio de las empresas privadas y el mundo laboral) han contaminado la educación, que pasa, así, a asumir un significado práctico y estandarizado⁸; situación que ha generado notables desigualdades y, como consecuencia de ello, contextos de exclusión social bastante arduos. Observamos, por ejemplo, que, bajándose la calidad del servicio público, se corre el riesgo de destinarlo a los que no tienen posibilidades de moverse a centros mejores. Fenómeno que acentúa la segregación y reproduce desigualdades sociales en el lugar en el cual, por excelencia, deberían desaparecer⁹.

4. La función social de la escuela y su estado actual

Desde hace siglos, la escuela (y, principalmente, la escuela pública) constituye un pilar fundamental de la civilidad. En la escuela se forman los futuros ciudadanos, cuyos

⁸ Retomamos aquí una afirmación de Giroux (2019), según él que no se está enfocando en el verdadero problema de la educación hoy: no fomenta el pensamiento crítico, creando ciudadanos conformistas y pasivos.

⁹ Interesante citar un comentario hecho por Gentili durante una entrevista para El País (2017): «La necesidad de despolitizar la escuela es una de las más urgentes cruzadas moralizadoras del neoliberalismo, reduciendo la educación de los más ricos a un espacio reproductor y amplificador de sus privilegios, y la educación de los más pobres a una simple preparación para el ejercicio y la disciplina de un mercado del trabajo que les exigirá sumisión, silencio, ignorancia y obediencia».

valores, ideales o virtudes dependerán de la experiencia que vivan allí (Apple, 2001); en fin, el sistema educativo configura el tipo de sociedad por venir.

Dando un paso atrás en el tiempo, podemos observar como el concepto de escuela sea extremadamente antiguo, sin embargo, según explican autores como Robinson (2013; 2015), es desde el siglo XIX que acontece el cambio verdadero, que se estructura y se sientan las bases de un modelo perpetuado hasta hoy. Durante este periodo, la escuela se convierte en una institución a cargo del Estado, se convierte en un asunto político y se abre a las masas, asumiendo, entonces, una finalidad social, expandiéndose y pasando a simbolizar una idea de aumento de *status* social. Además, a transformaciones económico, político y sociales, se suma una nueva toma de conciencia del valor de la libertad e igualdad delante del Estado, así como fraternidad y paz, y la educación pública desempeñaba un papel esencial en la expansión de dichos ideales (Pérez Herrero, 2020).

Otra función para la que nació la escuela era la de la formación del Estado-Nación (Feito, 2020; Pérez Herrero, 2020), del sentido nacional, de identidad colectiva, de relatos capaces de transmitir sentimientos patrióticos de pertenencia a un colectivo más amplio (pero delimitado entre fronteras), y educar así a la uniformidad, homogeneización, a una masa ciudadana fiel al Estado.

Ahora bien, visto esto, las preguntas que deberían surgirnos son: ¿ahora qué finalidad se le otorga? ¿es capaz de apoyarnos y prepararnos al mundo tan complejo en que vivimos? ¿qué ciudadanos pretende y necesita crear?

Evidentemente, hoy, la escuela ha dejado de ser un asunto meramente nacional. Se siguen líneas y trayectorias comunes (indicadas, por ejemplo, por parte de la Unión Europea o de entidades como la OCDE) que establecen parámetros con exigencias, prioridades socioeconómicas o directivas para la enseñanza y formación de los alumnos – futuros ciudadanos.

Podemos observar que se requieren particulares *skills* a los estudiantes, y la adquisición de ciertas competencias, tanto «democráticas» (como pueden ser la educación a la ciudadanía o la aceptación de culturas extranjeras y diversidades, la curiosidad, el *problem solving* o las TIC), y a su vez, competencias en términos «neoliberales», entre las que encontramos la competición, el espíritu empresarial (de

iniciativa y *leadership*), las asignaturas STEM¹⁰, la flexibilidad y adaptabilidad, así como la resiliencia. Competencias que se ve fundamental aprender a desarrollar desde temprana edad para ser capaces de hacer frente a la actual inestabilidad del futuro. A esto agregamos la introducción de los test PISA¹¹, pruebas empleadas para medir los conocimientos de los alumnos y determinar los contenidos que hay que priorizar (lo que conlleva una obsesión por aprender todo de memoria, a modo de, digamos, el modelo de educación bancaria freireano).

Uno de los grandes problemas de la escuela de hoy, para resumir, es que ha permanecido básicamente invariada con respecto a los siglos pasados. Mantiene la misma estructura, así como semejantes planes de estudio y faltan espacios para desarrollar lo que definimos como el pensamiento crítico, fundamental al día de hoy para entender, individualmente, el complicado mundo en que vivimos. La escuela no logra conectar con los desafíos de la actualidad y los aspectos que hemos observado hasta ahora, no parecen ir en dirección de mejoras. Aquí habría que retomar, por tanto, las preguntas iniciales: ¿qué es la educación hoy? y ¿educación para qué?

5. El «arte de enseñar»: el profesorado

Si la escuela es creadora de la sociedad, el maestro es quien ayuda a que el alumno entienda su papel dentro de esta y en el mundo.

Creemos sea fundamental, llegados hasta aquí, decir unas palabras sobre la figura del docente y cómo se encaja en el panorama descrito. El profesor, de hecho, es el elemento esencial en la práctica de la educación y en el arte de la enseñanza, además de ser el sujeto sobre el que focalizamos el análisis de la investigación.

En el marco de una educación que sea crítica y problematizadora, creemos en una figura «freireana» del profesor: un educador que se ponga al lado de su discípulo y, con empatía, aprenda, a la vez que eduque, a través del diálogo con él, siendo ambos, por tanto, sujetos activos (Freire, 1993)¹². La esencialidad de su tarea reside, entonces, en

¹⁰ *Science, technology, engineering y mathematics.*

¹¹ *Programme for International Student Assessment*, PISA por sus siglas en inglés.

¹² Lo que se opone, en cambio, a la visión «bancaria» del mismo, sujeto caracterizado por la superioridad, cuya tarea es la de llenar al discípulo con contenidos impuestos, indiscutibles, memorizados y repetidos mecánicamente por él (Freire, 1970). Visión que encaja, como se puede notar, con la ideología neoliberal explicada anteriormente.

participar en la formación de las personas, que sea positiva o negativamente, de cara al futuro, siendo, como afirma incluso la UNESCO, figuras que influyen en mejorar las condiciones de vida y posibilidades del individuo en la sociedad¹³.

A pesar de estos aspectos tan valorables, a menudo reciben escaso reconocimiento social y las condiciones en las que trabajan son complicadas (además de ser, y aquí merecería abrir otro capítulo de reflexión, un trabajo aun extremadamente feminizado). De acuerdo con Giroux (2019), según la concepción neoliberal, los profesores han pasado de ser intelectuales creativos a tecnócratas, cuyo fin parecería ser cumplir con programas curriculares prefijados o transmitir y medir conocimientos de alumnos a través de exámenes. Los procesos estandarizados y el clima competitivos mencionados, llevan a que el educador trabaje bajo presión, con prisa de acabar con los contenidos establecidos y limitados y simplificando la enseñanza. Someterse al respecto de ciertos cánones, estándares, rigidez de los planes de estudio, vuelve más complicado recortarse momentos en donde dejar fluir la propia creatividad y, por otro lado, se limita e impone una cierta forma de enseñar. La «burocratización» de la enseñanza devalúa la figura significativa del docente, de hecho, Velasco Maillo et *ali.* (1993) los describen como funcionarios que trabajan para grandes sistemas educativos cuya autonomía es ilusoria, sino que tienen que adaptarse a decisiones tomadas por otros.

Por desempeñar una labor complicada a causa de la sociedad externa cambiante, rápida y volátil, se precisa un cambio en este aspecto, se precisa formarles a que sepan crear contenidos alternativos para conectar mejor la enseñanza con el desarrollo personal y social activo del alumno, siendo su formación de partida aún tradicional, escasa en nuevas tecnologías y que no está al tanto de los avances sociales.

A raíz de esto, es evidente que el COVID se ha presentado como una dificultad adicional para este colectivo. Fueron catapultados en una nueva forma de enseñar opuesta a la tradicional, se le requirió una transformación profunda y repentina para adaptarse a la nueva didáctica, así como que aprendiesen nuevos métodos, a pesar del fuerte estrés y presión externa, a pesar de que la comunidad docente no estuviese preparada para asumir este cargo de la Educación a Distancia. Sin embargo, en la sociedad en la que vivimos, todos se sienten legitimados en dar la propia opinión sobre

¹³Referencia consultable en la página UNESCO, “Docentes”, disponible en: <https://es.unesco.org/themes/docentes>.



cómo debería desarrollarse la labor docente, criticar el trabajo de dichos profesionales que, a menudo, parecen invisibles.

II. EI COVID-19

La finalidad del rápido recorrido emprendido hasta ahora ha sido la de aclarar por qué el impacto del Coronavirus ha sido tan intenso a nivel escolar, de ahí que veremos de qué manera, este, se ha sumado al escenario ya presentado y cuáles repercusiones ha tenido.

Empezando por una breve contextualización, desde diciembre de 2019, hemos observado como el COVID-19 (causado por el virus SARS-coV-2) ha desencadenado una pandemia capaz de alcanzar todos los rincones de nuestro planeta, abarcando cada aspecto de la vida humana, distorsionando nuestra «normalidad» y provocando consecuencias inesperadas, difíciles de gestionar y difundiendo una atmósfera de incertidumbre y fragilidad a nivel global (Cáceres Muñoz *et alii*, 2020). Este enemigo invisible, silencioso, ha dado vida a una especie de guerra mundial contra la que no es posible luchar con armas o artillerías, y menos aún, se puede pensar en resolverla nacionalmente. Según Boaventura (2020), la gravedad de la situación se debe también a que el COVID ha ido empeorando una crisis ya en acto desde la llegada del neoliberalismo, lo cual ha incapacitado a los Estados a responder eficaz y rápidamente a la emergencia. Los gobiernos, según afirma, en las últimas décadas han estado más atentos a las exigencias del «ciudadano mercado» en lugar que a las del «ciudadano de a pie», lo que evidentemente tiene consecuencias negativas en momentos de emergencia como este, donde resurgen las necesidades sociales.

A raíz de lo ocurrido, la Organización Mundial de la Sanidad (OMS)¹⁴ vio necesario promulgar medidas de seguridad, centradas en la higienización continua, el distanciamiento físico, las limitaciones de movilidad o el cierre y reducción de actividades no esenciales, a fin de frenar los contagios que iban avanzando; medidas que, según el caso, cada Estado ha ido ampliando o reforzando incluso a través, en la mayoría de los casos, de periodos de confinamiento domiciliario. Las estrategias

¹⁴Véase la página: OMS, “Brote de enfermedad por coronavirus: orientaciones para el público”, 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Fecha última consulta: 8/10/2021.

internas, por tanto, han sido heterogéneas, pero con similares consecuencias para la población vulnerable: si bien el COVID no conoce clase social, las consecuencias y las medidas de protección, en cambio, sí¹⁵.

Uno de los riesgos principales que se temen a raíz de este delicado escenario, es que aumente la brecha entre clases y se agraven las desigualdades sociales ya existentes, principalmente por ser una crisis más dura para ciertos colectivos desfavorecidos, «al sur del mundo» (entre otros, personas con bajos recursos, sin hogar, sin empleo, refugiados o trabajadores informales), para los que las recomendaciones a menudo son inactuables.

Planteada esta premisa, nos focalizamos en la escuela pública, sector profundamente afectado por la pandemia y estrictamente relacionado con las desigualdades. Lo que se observa, para resumir y adelantar un poco el discurso, es que la educación pública está pasando por una etapa un tanto peligrosa que no hay que descuidar, en particular de cara a evoluciones futuras. Hay que estar atentos a que cualquier tipo de retroceso sea lo más leve posible puesto que, un riesgo que corremos, es que la pandemia pueda socavar años de progresos.

Por ser entre los sitios donde más contactos y relaciones hay, fueron profundamente golpeadas por las restricciones, a menudo cerradas temporalmente y/o sustituidas por plataformas digitales y obligadas, por tanto, a una repentina transformación que seguramente marcará una nueva fase de la escuela. Lamentablemente, incluso a nivel escolar las medidas establecidas, por mucho que se intente, no han (están) afectado a todos de igual manera, golpeando más gravemente a los grupos de estudiantes mayormente vulnerables (y, por supuesto, las familias de los mismos), una vez más, los grandes perdedores de esta pandemia. De ahí que nos tenemos que preguntar si, en tiempo de COVID, las oportunidades son realmente las mismas o si alguien se está quedando atrás (Beltrán y Venegas, 2020). La repentina y no preparada digitalización educativa, la Educación a Distancia, (que nos ha servido incluso para evidenciar la disparidad de niveles de desarrollo tecnológico global), se ha convertido en la herramienta para garantizar el derecho a la educación, pero, ¿se ha conseguido?

¹⁵ «[...] las restricciones de la OMS parecen haber sido diseñadas con una clase media en mente», afirmó Boaventura (2020, p. 49).

Lo que nos interesa delinear son las consecuencias sociales que la rodean, puesto que el derecho a la educación neutro y basado en criterios de calidad e igualdad tanto de oportunidades como de acceso para todos, puede verse perjudicado y, al no tener todos las mismas oportunidades de acceso, la probable consecuencia es una futura exclusión social por no haber adquirido los conocimientos básicos necesarios y suficientes para integrarse (Began, 2020). Lo que pasa cuando la enseñanza se traslada desde la escuela pública al propio hogar es que emergen distinciones de entornos socio – económico – familiar y de recursos. No todos los alumnos, por ejemplo, poseen las herramientas tecnológicas adecuadas, una buena conexión internet o un espacio personal donde poderse concentrar y tampoco todos reciben las atenciones y apoyo adecuados a la hora de estudiar (fenómeno que, claro, incide en la distinción de clase: estudiantes de clase alta tal vez tengan padres con recursos culturales altos que pueden proporcionar un mayor y mejor soporte (Cáceres Muñoz et alii, 2020; Martín Criado, 2020)).

Tal y como evidencia la UNESCO (2020), creemos que podemos (y debemos) aprender mucho de esta crisis y considerarla como una oportunidad incluso, por ejemplo, para invertir en innovación tecnológica a fin de modernizar la enseñanza clásica y tradicional. Gracias a la pandemia se ha dado un paso en esta dirección y no se puede ignorar, sino reconocerlo y reflexionar en torno a los cambios tecnológicos que la sociedad nos pide. Pero, al mismo tiempo, estar atentos a que estas innovaciones no sigan siendo, para muchos, razón de exclusión. La UNESCO (2020), además, en relación a este asunto, añade que la educación pública tiene que tener cuidado a no terminar dependiendo de plataformas digitales controladas por empresas privadas, sino apoyar recursos educativos abiertos y sobre todo proteger la financiación pública para evitar que ayudas o recursos terminen desviados hacia fines privados¹⁶.

Mirando todo lo ocurrido de una forma realista, no podemos pasar por alto la didáctica a distancia y todas las herramientas que, con prisa, se han introducido y sin las cuales, esto es innegable, no habría podido mantenerse ningún tipo de enseñanza, pero la escuela como espacio físico y forma de vida colectiva, es imprescindible y no se

¹⁶ Como ya dijimos, podemos afirmar que cierta privatización tiene lugar ya solo cuando el aprendizaje se traslada de la escuela a casa: en la escuela pública, el entorno del alumno desaparece y todos reciben el mismo trato y las mismas oportunidades, pero esto cambia cuando el espacio público y neutro falla y desemboca en un tipo de enseñanza desigual. Paradójicamente, en esta situación excepcional, la educación parece convertirse en generadora de desigualdades.

puede substituir con la didáctica on-line. Tengamos en cuenta, además, que incluso antes de la pandemia, 258 millones de niños y jóvenes estaban totalmente excluidos de la educación, siendo la pobreza el principal obstáculo para su acceso¹⁷, un dato que nos deberían hacer despertar y entender que no habría hecho falta una pandemia para darnos cuenta de que la emergencia educativa ya era una realidad que se repite y se repite, puesto que, como sabemos, sin educación no es posible romper con los ciclos de pobreza, desigualdad e injusticia social. Adicionalmente, debería preocuparnos que muchos estudiantes, como subraya la Unesco (2020), dependen del centro «físico» escolar para tener acceso a material, orientación e, incluso, alimentación, todos casos en contextos vulnerable donde, a las dificultades que ya vivían, se han ido sumando nuevos problemas. ¿Qué esperanzas hay para ellos? Ahora que no solo el futuro a largo plazo es incierto, sino también a corto plazo y lo que más desestabiliza: el presente.

Incluso gracias a los testimonios recolectados a través de las entrevistas, observaremos que muchos creen que es necesario concentrarse en vivir el día a día, en acabar el día, porque pensar a largo plazo da miedo. A menudo, ni siquiera por parte de las instituciones se han recibido seguridades o aclaraciones, uno de los elementos que más desanima, asusta y, al mismo tiempo, da rabia. Esta situación de incertidumbre, además, está aumentando, en muchas ocasiones, una desconfianza hacia los gobiernos, aún más de la que desde años ya había empezado a difundirse. La suspicacia hacia las autoridades, como la definen Constante y Torres (2021) ya era evidente.

Probablemente, no nos equivocamos en afirmar, nuevamente, que el COVID ha acercado problemas futuros; problemas que se han ido acumulando, por falta de reformas, de una atención o trato adecuado y que ahora, dada la emergencia, han emergido de repente. La pandemia sirvió para «desnudar» el funcionamiento de los sistemas educativos, utilizando las palabras de Constante y Torres (2021). Por todo esto,

¹⁷ Dato indicado en la página de la UNESCO, “Blog de la educación mundial”, disponible en: <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/06/23/el-nuevo-informe-gem-2020-muestra-que-a-medida-que-los-paises-estiman-el-coste-para-la-educacion-del-covid-19-la-inclusion-nunca-ha-sido-tan-relevante/>. El periódico El País hasta afirma que la cifra se acerca a los 262 millones, uno de cada 5 niños (artículo consultable en la página: https://elpais.com/economia/2021/01/27/actualidad/1611752901_547665.html).

Emblemático es, por ejemplo, el dato presentado por la UNESCO (2020) relativo a Latinoamérica: en 2018, 10,5 millones de alumnos latinoamericanos no tuvieron acceso a la instrucción y, entre ellos, el 16% se quedó afuera de la primaria mientras que el 84% de secundarias. Y era solo el escenario pre-pandemia.

subrayamos y reafirmamos la importancia de estudiar, analizar, esclarecer la nueva realidad en la que vivimos y, en especial forma, la esencialidad de escuchar las voces de quienes son más afectados por las consecuencias de la pandemia y sus relativas medidas de protección, para entender sus exigencias, angustias y percepciones.

III. Los sistemas escolares italianos y brasileños y el COVID-19

Especificamos, para empezar y enseñar cómo limitamos el estudio, que focalizamos la investigación en Italia y Brasil tanto, primero, por un conocimiento e interés previo como porque, tratándose de ejemplos de dos regiones distintas y bien lejanas, creíamos pudiese ser aún más interesante estudiar la perspectiva del problema allí. A esto añadimos que, adentrándonos en el tema, a pesar de las diferencias de contexto (tengamos en cuenta, por ejemplo, los diferentes tiempos de desarrollo del sistema educativo de ambas regiones), nos sorprendimos por ver semejanzas entre ambos en relación al escenario previo la pandemia, lo que nos sugirió la presencia de problemas comunes y parecidos. Básicamente, viejos problemas sin solución que desembocaron en una precariedad de ambos sistemas, así como una semejanza en una cierta debilidad del sector público y decisiones tomadas vinculadas a una ideología neoliberal. Señalamos, además, que éramos conscientes de una grande insatisfacción por la gestión llevada a cabo durante la pandemia por las instituciones y las dificultades (incluso previas) vividas por los profesores, profesionales escasamente escuchados en ambos países.

1. La escuela italiana y el impacto del COVID

Se puede considerar el 1860 como el punto de partida de la escuela italiana, año en que, tras la Ley Casati, se vuelve obligatoria y pasa en las manos del Estado (Bargigia, 2006; Dal Passo y Laurenti, 2017; Fiore, 2008). Se trataba del momento histórico que coincidía con la *unità* de la nación italiana, proceso para el que era imprescindible un sistema educativo para construir un sentimiento de «italianidad» (ideología, tradición, historia y cultura compartida con un idioma común) y, de paso, aliviar la altísima tasa de analfabetismo. De allí, se asistió a un sucederse de leyes a fin de extender la obligatoriedad y abarcar un número siempre más alto de ciudadanos y difundir una idea

de institución que permitiese la elevación social¹⁸. Fecha relevante fue el 1923 con la reforma Gentile, a través de la que se estructuraron y cristalizaron de forma fija los ciclos escolares y las distinciones de trayectorias (para futuros dirigentes u obreros); reforma significativa por haber permanecido casi invariada hasta hoy.

En general, quitando los años caracterizados por los conflictos mundiales, podríamos afirmar que el 900 se caracterizó por avances significativos en materia de educación básica pública, en especial forma durante la edad *giolittiana* citada y las tres primeras décadas post dictadura, periodo, ese, de experimentaciones, donde la instrucción italiana alcanzó, probablemente, su máximo nivel, volviéndose un ejemplo, una referencia a nivel mundial¹⁹.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el contexto social, cultural y económico italianos cambiaron, así como surgieron nuevos desafíos, pero el modelo escolar permaneció invariado. Seguramente, una de las causas de la bajada de calidad del sistema escolar fue el sucederse continuo de nuevos gobiernos, fenómeno que siempre ha sido bastante típico del panorama italiano. La debilidad y, a menudo, incompleta duración de los mandatos, no permiten, no ayudan en la actuación de intervenciones y verdaderas reformas a largo plazo, estructurales, del sistema escolar. Solo es sujeto a modificaciones parciales, sin una organicidad de pensamiento. Añadimos que, según la opinión pública, la escuela dejó de ser, en los años 80 y 90, una prioridad para el Estado (Bargigia, 2006).

Los años a partir de los 90, se presentaron como un periodo de innovación, reorganización y revisión del papel del Estado, debido seguramente también a transformaciones sociales alrededor, *input* de la Unión Europea y el mundo globalizado. Se van insertando, poco a poco, nuevos conceptos como «competencia» o «formación permanente», se aborda la cuestión de la distinción, autonomía y financiaciones entre centros públicos y privados y empiezan a notarse cambios significativos de visiones de matiz neoliberal que preceden veinte años de reformas (nunca completas o exhaustivas). Cambios hacia una escuela-empresa en competición con las demás instituciones cuyo

¹⁸ Véase las leyes Coppino (1877), Orlando (1904) y Daneo Credaro (1911) durante la época *giolittiana*.

¹⁹ Son, de hecho, los años en los que se desarrolla el método Montessori, así como el Malaguzzi (o conocido también como método de Reggio Emilia) y los años de la escuela de Barbiana de Don Milani, todos destinados a modernizar e innovar el sistema tradicional, valorizar los «sin voz» y los talentos de los alumnos.

fin parecía ser, puramente, la búsqueda de trabajo²⁰, hacia una escuela *smart* pero en la que el Estado invierte siempre menos, e identificada como un servicio que ese mismo ofrece (Bargigia, 2006; Del Passo & Laurenti, 2017). Un servicio evaluado en términos de eficacia-eficiencia que pasa de ser una transmisión de conocimientos a una transmisión de competencias para lo que se vuelve extremadamente relevante la comparación con la media europea, como se nota con la introducción de las pruebas estandarizadas INVALSI²¹ y del Portfolio de las Competencias.

Sigue manteniéndose, además, una fuerte diferencia entre caminos (académicos y profesionalizantes), una decisión que los alumnos son llamados a tomar desde los catorce años, una edad en la que evidentemente influyen las opiniones y sugerencias familiares, así como, en consecuencia, el contexto económico-social-cultural. A esto se suma la acentuación de la alternancia escuela-trabajo (trabajo no remunerado, obvio), especialmente enfatizada por *La Buona Scuola* renziana (2015), probablemente, encima, la política que más hace hincapié en la correlación con el mundo del trabajo y las competencias, construyendo, por un lado, la escuela como un servicio para el mundo laboral y, por otro, menospreciando el papel tan importante que debería desempeñar la escuela a esa edad, en lugar de invertir en cómo mejorar la educación para que los alumnos en dificultad no se pierdan y no abandonen los estudios ya desde la adolescencia. Está claro que, además, uno de los riesgos que se corren con estas impostaciones, es que volviéndose la pública de peor calidad, quien puede se va a las privadas (para las que se pensó en compensación y detracciones fiscales) o, especialmente, a públicas de un entorno bien preciso y estratégicamente escogido, creando escuelas burbujas o escuelas gueto que seguramente no ayuden a la mezcla social.

Actualmente el error es lo de no concentrarse en reformas útiles, en los desafíos que persisten para los que hacía falta una atención profunda y reformas bien meditadas, entre las que aparecen fuertemente el tema de la escasa actualización en términos tecnológicos y de las desigualdades sociales: donde naces y creces, sigue determinando tus oportunidades y posibilidades de movilidad social (muy baja en Italia, según

²⁰ En concreto, las reformas más conocidas fueron la Moratti (2001-2006), Gelmini (2008-2011) y la *Buona Scuola* de Renzi (2014-2016).

²¹ Sistema de evaluación periódico para monitorear el funcionamiento de la educación italiana, similar, tanto en estructura como en finalidad, a los test PISA.

Openpolis, 2020) y el estado económico está fuertemente relacionado con él de los padres.

Tomando ahora en consideración el profesorado italiano, podemos intuir que se trata de una figura que asume importancia a partir de la Ley Casati, desde la que, poco a poco, empieza a construirse detalladamente y asumir prestigio, pero, desde los años 90, volvemos a asistir a una caída del valor social del docente, considerado como un vago y criticado por la opinión pública, ampliando, así, la sensación de empobrecimiento cultural y menosprecio del papel docente. El resultado, lamentablemente, es que, tal y como afirma el estudio del Instituto Demopolis (2019), seis ciudadanos sobre diez creen que el sistema escolar haya empeorado con respecto a décadas pasadas; deterioro agravado, según la opinión pública, por decisiones y reformas actuadas en los últimos años.

Moviendo la mirada hacia la actualidad, empezamos ahora con decir que el 4 de marzo de 2020 se anunció la suspensión de las actividades de los centros escolares y de las universidades, al que siguió el *lockdown* nacional a partir del 8 de marzo. Desde allí, se asistió a un proliferar de decretos, resoluciones, notas de todo tipo para ofrecer indicaciones más detalladas dado el agravarse de la crisis, aunque (y esto fue el error) no a largo plazo, lo que volvió difícil la programación de las actividades.

Las escuelas, entonces, permanecieron cerradas hasta septiembre de 2020, con una pérdida de 65 días escolares en el año 2019-2020 (a los que se suman ulteriores y ocasionales periodos de suspensión de la presencialidad en el año siguiente). Desde mediado de marzo de 2020, empezó así la fase de transición hacia la educación de remoto, durante la que 8,5 millones de menores sobre 9,6 dieron clase desde casa. Dato que aparece bastante impactante si pensamos que ya en el 2019, se señaló que el 12,3% de las familias no poseían un ordenador (850 mil alumnos), el 27% declaraba que no tenía recursos suficientes, el 42% vivía en habitaciones abarrotadas y tres millones llegaron a tener dificultades en el acceso (Openpolis, 2020).

¿Qué nos dicen, entonces, estos datos? Primero, evidencian un atraso con respecto a la media europea en materia de nuevas tecnologías, cambio para el que la escuela italiana no estaba evidentemente lista. Notamos, además, como la brecha – emergencia digital se sumó a diferencias sociales ya existentes vinculadas a condiciones sociales y

de origen, diferencias arraigadas en la «tradición» que posiblemente no mejoren del día a la mañana, sino que es más probable que, al revés, tengan consecuencias en relación a la *povertà educativa* («pobreza educativa»), fenómeno que se manifiesta cuando el derecho a aprender, formarse, cultivar tus propias capacidades y talentos se ve afectado.

2. La escuela brasileña y el impacto del COVID

En Brasil, la educación (regulada por la Constitución Federal de 1988), figura como un bien común y deber del Estado a fin de establecer una sociedad justa y equitativa, luchar contra la pobreza y por la igualdad social (Garín y Mercades, 2021; Tablado Aladi, 2014). Sin embargo, podemos notar en esta afirmación un primer grande desafío: un numero demasiado escaso consigue realmente acabar el nivel básico siendo, además, los pobres quienes frecuentan las peores escuelas (públicas) avanzando con dificultad dentro del sistema. Entendemos que la escuela es incapaz de ofrecer un aprendizaje de calidad, digno y útil y, de allí, reducir las desigualdades familiares. Esto, como afirma Jamil Cury (2012), debido incluso a un pasado de abandono y omisiones; a negligencias gradualmente acumuladas.

Desde un punto de vista histórico, sabemos que el proceso de escolarización de Brasil fue bastante tardío: es verdad que unos primeros intentos aparecieron en el siglo XIX durante la independencia brasileña, pero estaban circunscritos únicamente a los «nacidos libres». El paso más significativo se dio en los años 30 del 900 tras la introducción del Ministerio de Educación y Cultura, alcanzando un mejor nivel en el periodo pre- dictadura (principio años 60), hasta que el régimen militar interrumpió y ralentizó un proceso ya rezagado (Akkari, 2001). La situación volvió a florecer en los años 80, momento desde el que la educación se extendió, aunque en forma descontrolada, lo que, entre otras consecuencias, provocó un aumento de centros privados como alternativas para los que podían permitírselas. La educación brasileña se presenta, por tanto, como un producto social desigualmente distribuido y, de hecho, las desigualdades entre grupos de la sociedad son uno de los mayores problemas del país, tanto de etnia como de clase (lo que a menudo está relacionado); se trata de diferencias internas tan profundas y duraderas que casi se han naturalizado.

Podríamos resumir diciendo que el 900 fue una época caracterizada por continuos alternarse de avances y retrocesos en materia de educación, lo que, evidentemente,



causó un retraso en el desarrollo de la instrucción; periodo, ese, que concluyó, empezando desde los años 90, con la entrada del ideario neoliberal (Martello y Santos da Silva, 2018), introducido, precisamente, en 1995 con la llegada al poder de Fernando Henrique Cardoso (Partido de la Social Democracia Brasileña – PSDB). Tras la promulgación de la Ley de la Educación de 1996 (Ley n°9394 de Directrices y bases de la educación nacional), Cardoso promovió políticas centradas en mejorar la calidad a través de la competitividad, utilizando el presupuesto en forma mejor, sin aumentarlo (Garín y Mercades 2021) y favoreciendo el nacimiento de instituciones privadas. Además, si bien el número de matrículas en primaria aumentó, la superior pública sufrió un ulterior deterioro²².

El escenario se modificó tras la llegada del Partido de los Trabajadores (PT) en 2003, con el Presidente de la República Federal del Brasil Lula da Silva y, sucesivamente Dilma Rousseff hasta 2016. Ambos parecían haber mantenido una posición de cuidado en la centralidad del Estado para aumentar las políticas públicas: sus reformas se presentaron como un conjunto de programas y acciones a fin de disminuir la injusticia y la inequidad del sistema escolar (Gentili, 2014); de hecho, es innegable que las matrículas crecieron, en el marco, incluso, de una inversión mayor en la educación y en el trabajo docente. En campo educativo, idearon un macro programa llamado Una Escuela del Tamaño del Brasil a fin de ampliar acceso y permanencia (Sader, 2014), y en el que figuraban propuestas como el fondo para financiaciones públicas (FUNDEB) o los programas Bolsa Familia²³ y PROUNI²⁴.

Mirando ahora al último Gobierno (al mando desde 2019), el mismo que tuvo que lidiar con la pandemia, el Gobierno del Presidente Jair Bolsonaro, probablemente no

²² Como subraya Gentili (2014), entre 1999 y 2002 nacieron 533 nuevas universidades privadas; es decir, 2,5 cada semana.

²³ Se trataba de un enorme programa de transferencia condicionada para familias pobres y extremadamente pobres. Si bien considerado un alivio para muchos, se consideró, según diferentes opiniones, como una política conservadora por no ofrecer una real transformación estructural y de calidad a largo plazo, y limitar así el real problema educativo (Daudén, 2014).

²⁴ Programa pensado para mejorar el sistema educativo superior brasileño excluyente y elitista que evidencia desigualdades entre blancos, negros, mulatos, ricos y pobres, presentes en proporción distinta en las distintas instituciones, dependiendo de origen, entorno y posibilidades. Mecanismo que, al final, aumenta la diferencia porque no permite formación y posibilidades de ascensión a la clase pobre. En este marco, el PROUNI también se presentaba como un programa un tanto ambiguo por ofrecer becas para alumnos de clase desfavorecida para instituciones privadas de peor calidad (lo que hacía suponer una finalidad de satisfacer los intereses del sector privado que, de tal manera, obtenía exenciones fiscales) (Barreyro, 2007; Días Casali, Marinho Mattos, 2018). Al final no se aumentaba el gasto en el sector público y tampoco la calidad del público básico para permitir una entrada meritocrática en las universidades públicas.

nos equivocamos en afirmar que bajo él la educación pasó a vivir una etapa oscura a causa de un intento de destrucción de la escuela pública y una forma de «aporofobia», un pensamiento anti progreso, por querer luchar contra el llamado «adoctrinamiento de las izquierdas» en las universidades, frenar el debate político o suprimir asignaturas que estimulen el pensamiento crítico (Cunha, 2018), frenando, por tanto, transformaciones a mejor de los desfavorecidos, empobreciendo la educación, vehículo de progreso, y no mirar a políticas que busquen el bien común o el desarrollo colectivo. Al contrario, parece más bien guiado por un pensamiento economicista-individualista que no mira al bienestar público²⁵. Parte de su discurso en ámbito de la educación, de hecho, se basa en el concepto de competitividad y meritocracia: quien pueda pagarse una educación de calidad podrá acceder a ella, mientras quien no tenga recursos, no tendrá accesibilidad a dicha educación. Postura que, según afirma Martos (2019), termina condenando al fracaso de proyectos o progreso futuro. Condena al oscurantismo de las futuras generaciones.

A pesar de que sea la base para el desarrollo y el progreso de la sociedad, como se pudo comprobar, el campo de la enseñanza básica en Brasil siempre fue muy poco valorado. Detrás de los factores que han interferido en eso encontramos elementos económicos, culturales o políticos; factores responsables de la imagen que se creó de la educación. En este escenario, los desafíos que los profesores enfrentan para cambiar esta perspectiva son muchos y complejos puesto que, como dijimos, remontan a dinámicas pasadas e históricas. Hoy en día se trata de un oficio desempeñado principalmente por mujeres, empleadas por un gran número de horas en clases demasiado numerosas y escasamente remuneradas (Carbonell, 2019; Gatti, 2014), lo que lo convierte en una profesión poco atractiva. Habría mucho que hacer para mejorar la situación, empezando por una formación mejor y continuada, sobre todo en línea con

²⁵ A este propósito, proponemos aquí unos datos en relación a lo dicho: Bolsonaro pretendió aplicar un recorte del 30% a los recursos destinados a universidades públicas e institutos técnicos y manifestó la voluntad de reducir el porcentaje de plazas para las cuotas raciales (Machado, 2019). A raíz de esto, hay que considerar que, según relatan Blandón Ramírez (2020) y la Agencia EFE (2020), la tasa de extrema pobreza en Brasil (es decir, la población que sobrevive con menos de 1,9 dólares por día) se mantuvo en 6,5% en 2019, después del primer año de gobierno Bolsonaro, el mismo porcentaje que en 2018 y el mayor desde 2012. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE (Agencia EFE, 2020), además, el mercado laboral informal alcanzó tasas récord en 2019, con más del 40 % de las personas ocupadas en el país y donde uno sobre cuatro brasileños vive con 80 dólares al mes. Datos, estos, que han disparado tras la pandemia, como afirma Canzian (2021), con más personas en extrema pobreza que hace una década: casi 27 millones de personas se encontraban en esta condición a principios del año 2021, más que la población de Australia.

la realidad social, a la que añadimos una atención a las voces docentes en el momento de tomar decisiones políticas, puesto que falta comunicación, participación activa y colaboración entre partes (Melito, 2018). Tanto en Italia como en Brasil, en este trabajo entendemos que es urgente restablecer respeto y autoridad a la figura del profesor que, con el tiempo, ha pasado a considerarse un sujeto mecánico, que da ordenes, en un escenario que, de reflejo, ve la escuela como una fábrica de producción.

Pasando ahora a presentar el escenario durante la pandemia, empezaremos diciendo que Brasil ha sido uno de los países que más ha sufrido la difusión del Coronavirus, llegando a superar hasta las 3000 muertes diarias. La razón de la gravedad de la crisis en dicho territorio se debe a distintos factores, entre los que seguramente cabe destacar lo que distingue Brasil: la inacción de su mismo Gobierno (Galarraga, 2021); la posición mantenida de indiferencia y banalización de la emergencia.

La misma postura, evidentemente, se mantuvo en relación a la escuela, institución ya delicada para la que no se pensó en ningún programa o plan específico para apoyar estudiantes, familias y profesores. El cierre de los centros escolares y el pasaje repentino a la modalidad on-line, para la que la mayoría de la población no estaba preparada y/o no tenía recursos, afectó a 44 millones de estudiantes, entre los que 5,5 millones se quedaron sin instrucción siendo Brasil, además, uno de los países en el que las escuelas permanecieron cerradas más tiempo, por un total de 43 semanas, el doble que la media mundial. Fueron meses en los que ni siquiera fue objeto de debate del Gobierno, a pesar de tener la educación entre sus competencias, tal y como emerge en la Constitución Federal. Solo en agosto, bajo presión social, se llegó a publicar una ley a fin de establecer medidas y estrategias para adoptarse en una situación excepcional como esta (Gairin y Mercader, 2021).

Si echamos un vistazo a unos datos recogidos sobre esta situación, será fácil entender porque ha sido tan grave el impacto de la pandemia y la indiferencia institucional: según afirman Meneses (2021) y la IBGE (Fucille, 2020), al empezar la pandemia, en Brasil el 15% de la población no poseía agua potable, el 36% estaba sin alcantarillado, 6 millones sin un baño dentro del hogar y 17 millones vivían en casas abarrotadas. A esto sumamos, en relación a las herramientas educativas, que el 40% no poseía un ordenador y uno sobre cuatro no tenía acceso a internet. Factores que

contribuyeron en alimentar el abandono escolar ya evidente y empeorado por las nuevas necesidades emergidas de la crisis.

Si, como afirman Marchesi (2000) y la OCDE (2006) la igualdad educativa se obtiene en el momento en que todos los estudiantes tienen iguales oportunidades de aprendizaje y accesibilidad, evidentemente notamos un claro obstáculo. Todas las dificultades destacadas hasta aquí contribuyeron, a lo largo de los años a «precarizar» los sistemas educativos, volviéndolos un buen campo de difusión de la crisis.

Consideraciones finales y perspectivas

Como explicamos, empezamos el estudio investigando las razones por las cuáles la crisis actual ha afectado tan duramente la escuela pública y cómo, todo lo descrito, se refleja en Italia y Brasil, países escogidos como casos concretos de análisis. Nuestro propósito fue visibilizar los «sin voz» en esta situación, los que hasta son acusados más que valorados, a través de entrevistas cuyas respuestas nos permitieron llegar a las conclusiones del estudio.

Tal y como se anticipó en la introducción, dividimos las preguntas en «bloques»: desde cuestiones más generales a más específicas, empezando con plantear a los docentes las mismas preguntas que nosotros también nos hicimos al comienzo, a fin de fijar junto a ellos una premisa, establecer unos primeros puntos de partida y delinear sus perfiles. Preguntas para conocer sus percepciones en relación a la educación y la escuela pública y las motivaciones que les empujaron en formarse en esa profesión, pero, también, sobre cómo perciben que la sociedad considera dichos sujetos; en fin, delinear el estado actual de la escuela en ambos países. A pesar de ser dos sociedades diferentes, nos sorprendimos de observar numerosas analogías a nivel escolar; empezamos a notar, desde las primeras preguntas, semejanzas en visiones, ideas y motivación entre los docentes: el valor de la colaboración, del trabajo en conjunto entre profesores y alumnos para llegar a la construcción del saber y al desarrollo personal, ha sido recurrente en ambos casos. Casualmente, está bien especificarlo, tuvimos la oportunidad de dialogar con profesores con ideas parecidas, tanto internamente, como entre los dos países; los ocho viven su profesión como un servicio para la comunidad y como una forma de contribuir al futuro cambio social (a pesar de ser escasamente considerados y

escuchados en ambas sociedades). Por otro lado, al mismo tiempo, notamos un cambio negativo en sus percepciones, mucho debido al discurso y la actitud política, a problemas históricos, estructurales, naturalizados a los que se ha sumado el COVID. Nos parece interesante reportar el hecho de que se evidenció cómo la escuela termina encasillándose en el sistema, en lugar de permitir un cambio dentro de este. Esto que comentamos, se nos resaltó sobre todo en Brasil, pero es verdad que incluso en Italia se pudo entender.²⁶ Hay que tener en cuenta, de hecho, que la estructura de la escuela así como sus dinámicas son parecidas en todas las sociedades, lo que nos sugiere que problemáticas y limitaciones puedan reflejarse y repetirse de un Estado al otro, a pesar de poder vivirse con una intensidad distinta, siendo diferentes los contextos sociales o los procesos de desarrollo de las instituciones educativas.

Establecido ese primer enlace confidencial, dedicamos el segundo bloque en hablar de cómo vivieron la pandemia (desde el comienzo hasta el momento de las entrevistas) tanto ellos como los alumnos: una sección, por tanto, más delicada en la que nos enseñasen las dificultades encontradas y poderemos adentrar mejor en el problema. Tras las conversaciones que tuvimos manifestaron, resumiendo, que pasaron meses difíciles y emocionalmente arduos, sumados a condiciones laborales ya un tanto precarias y a una insatisfacción previa que, en cambio, hubiera necesitado un impulso positivo. Observamos que, cuando hubo apoyos, a menudo fue por parte de individuos o por un centro escolar puntual, internos y no por programas institucionales.

Sucesivamente, quisimos saber sus opiniones en relación a lo ocurrido y de cara al futuro; preguntas mucho más concretas para reconstruir el escenario lo más completo posible y acercarnos a objetivos e hipótesis para acabar preguntando cómo se sintieron ellos, personalmente, a lo largo de los meses y pensando en el futuro; respuestas que no fueron alentadoras y que nos dieron la sensación de que la realidad es bien distinta respecto a lo que planteamos nosotros en el marco teórico, así tampoco es tan evidente cómo debería ser la posibilidad de cambio a través de la escuela, por lo menos no para

²⁶ En Italia (como en Brasil), por ejemplo, el factor geográfico, la posición, contribuye en producir y reproducir una cierta visión y concepción del mundo escolar.

Los contrastes socioeconómicos se evidenciaron extremadamente en ambas regiones, aunque la mayor diferencia que notamos entre los dos países residió en la extensión del acceso a la enseñanza: en Italia (si bien, como se vio, no incluyó a todo el mundo), se consiguieron realizar clases virtuales, a pesar de las dificultades y la escasa eficacia. En Brasil, por otro lado, el obstáculo relacionado a la posibilidad de conectarse y, en general, mantener un vínculo con la escuela, fue mucho mayor, dado que, sobre todo en zonas más vulnerables, la mayoría solo tenía a disposición un móvil.

todos, lo que provoca desigualdades sociales futuras y el COVID, como una lupa, evidenció todo esto.

Tras los testimonios recogidos, notamos que parece que la escuela, la asistencia, el derecho a una enseñanza se haya vuelto un «privilegio» tras la pandemia, un privilegio de un tal entorno. Todos confirman, firmemente, que el COVID ha contribuido en evidenciar problemas que, en otras circunstancias, se habrían presentado en futuro, a causa de nefastas políticas y atención precedente y todos, uniformemente, han compartido una sensación de impotencia delante del malestar y las dificultades de las familias de los alumnos. Se evidenció que el COVID no fue el verdadero problema, sino que reventó, profundizó acumulaciones de problemas pasados que habrían tenido que solucionarse antes.

Retomando las hipótesis, lo que nos interesaba comprobar mediante el trabajo, era si una de las consecuencias del impacto de la pandemia del Coronavirus a nivel escolar, pudiera ser una extensión de una idea de escuela y educación neoliberal. Es decir, que se continúe siguiendo esa impostación ya evidenciada, que se aumente o empeore. Junto a eso, quisimos averiguar si de la crisis podría derivar un agravarse y generarse de las desigualdades sociales dentro de la misma institución educativa.

Tras las respuestas dadas, lo que observamos fue que los docentes parecen confirmar las hipótesis: entendimos que los problemas pasados que estallaron fueron ocasionados por haber seguido a lo largo de los años una ideología neoliberal (recordemos el concepto de «reducir-estandarizar-limitar»). La educación sigue estructurada jerárquicamente, «industrialmente», fijando estándares, objetivos y competencias uniformadas y dictadas por las exigencias de la sociedad actual (economía) y no presta atención a las necesidades de sus alumnos, volviéndose un sistema excluyente. Agregamos, hablando de recursos públicos, como explican también Giroux (2001) o Harvey (2007), que, si por un lado la ventaja del Estado mínimo es el crecimiento económico, la consecuencia es el aumento de las desigualdades sociales. Se quitan recursos al servicio estatal que, así, empeora y no apoya a quienes lo necesitan para que se nivelen los contrastes. Se nota la sombra neoliberal en el momento en que no se confieren a todos las mismas oportunidades, incluso por un individualismo y por

no pensar en la clase pobre (un miedo hacia ella, afirman, denunciando un desinterés hacia los más vulnerables, los que al final salen perdiendo).

Vimos como la escuela es maleable el contexto del capitalismo y a la ideología neoliberal, rasgos que, entendemos, seguirán, por no existir perspectivas de mejora, porque falta la voluntad en interesarse institucionalmente y a largo plazo en la escuela pública. En Brasil, especialmente, por otro lado, destacaron el buen funcionamiento del sistema privado (a este respecto, incluso hablaron de privatización del discurso), casi a considerar el público un espacio para alumnos que «no sirven» o para mantener el *status*.

De las respuestas emergieron los problemas evidenciados por nosotros; confirmaron que el sistema educativo estaba pasando por una fase de pérdida, precariedad y estancamiento: pérdida de sentido de ayuda social para el sector desfavorecido y como mejora social. Según ellos, a lo largo del tiempo la escuela pública ha bajado en calidad, volviéndose escasa, aún muy jerárquica, tradicional y repetitiva. Todos los docentes han denunciado una falta de interés, de voluntad, de conocimiento por parte de las instituciones, lo que desemboca en una pérdida de confianza en la concepción de escuela como pilar esencial de la sociedad. El COVID se sumó, por tanto, a dificultades ya precarias y a una insatisfacción previa, reventó la acumulación de problemas pasados que habrían tenido que solucionarse antes, por malas y deficientes políticas pasadas.

En lo que se refiere a la enseñanza, afirmaron que la educación a distancia fue un rotundo fracaso, por ser un retroceso a una forma de enseñar frontal que evidenció aún más la diferencia de contexto socioeconómico de los alumnos y la falta de atención y asistencia institucional en nivelar dichas brechas. Evidentemente, como observamos incluso en Began (2020), las oportunidades de acceso no fueron iguales, se trató de desventajas ajenas a las propias habilidades o capacidades, sino determinadas por la suerte de haber nacido en un cierto entorno. El derecho a recibir una enseñanza pública parece haberse vuelto un privilegio (de un tal entorno) dejando atrás a alumnos de un contexto vulnerable y, como habría afirmado Bourdieu, el capital cultural familiar ha sido clave de éxito o fracaso, evidenciando que la emergencia educativa ya era una

realidad que se repite: sin educación no es posible romper con el ciclo de la pobreza y la desigualdad.

Entendimos que hay una generalizada pérdida de confianza en la oportunidad que la escuela simboliza y parece más bien lo contrario: parece que fomenta desigualdades o mantenga el *status* y esto el COVID lo ha resaltado. Resumiendo, a través del problema evidenciado en la escuela, se nos presentó un problema más grande y general: una desconfianza hacia los gobiernos y una generalizada inestabilidad política, ya difundida, pero aumentada. El descontento del sector de la sociedad que nosotros estudiamos es una señal de un problema más general, sugerido porque encontramos los mismos problemas educativos y sociales tanto en Italia como en Brasil y sabemos que no son los únicos²⁷.

¿Qué hacer, entonces, a raíz de todo esto?

Seguramente, empezar con escuchar a quien vive dentro de este mundo. Dirigirnos a ellos y desde allí reflexionar de cara al futuro que hoy queremos construir. Ha llegado el momento de preguntarnos si hoy la escuela educa y en qué educa, qué dirección está tomando, cuáles alumnos está formando y qué queremos de la escuela para el futuro. Así como qué pasaría si se mantuviera o ampliara una educación a distancia, situación que podría desembocar en una enseñanza deficiente por no ser, recursos y herramientas, homogéneos. Se obtendrían alumnos aislados y sin diálogo, o tal vez se volvería un privilegio la presencialidad (pensamiento, quizás un tanto distópico, compartido por Constante y Torres (2021)).

Deberíamos pensar en si ha llegado el momento de «des-estructurar» el modelo permanecido invariado hasta ahora. Repensar en los contenidos, en la forma de enseñar, en las asignaturas para impartir y si realmente tiene sentido priorizar ciertas asignaturas o estandarizar la enseñanza. ¿A qué sirven los test PISA si luego no se introducen realmente cambios? Creemos que deberíamos apuntar a una escuela que priorice las exigencias de los más vulnerables y para una sociedad tolerante hacia las diferencias que, además, estimule el pensamiento crítico necesario a que nos acompañe en nuestra

²⁷ Retomamos aquí una referencia a Sandel (2020): «Corren tiempos peligrosos para la democracia [...] estas tendencias son preocupantes ya de por sí, pero igual de alarmante es el hecho de que los partidos y los políticos tradicionales comprendan tan poco y tan mal el descontento que está agitando las aguas de la política en todo el mundo» (p. 27).

sociedad complicada. Los progresos científicos y tecnológicos no pueden no ir acompañados por esta capacidad de saber pensar en qué es lo justo e injusto, verdadero y falso o moral e inmoral. Como subrayan incluso Constante y Torres (2021), ha llegado el momento de pensar en qué se hizo, donde queremos llegar con estas escuelas en una sociedad que será nueva. En qué mundo queremos vivir y, desde allí, qué escuelas para alcanzar estos objetivos.

Ahora bien, ¿quién se ocupa de este oficio? Tratando de pensar en el futuro, en quién debería ocuparse de la escuela, bajo quién debería pasar la escuela, llegamos a la conclusión de que, siendo realistas, no puede desvincularse del Estado, siendo este el único garante de equidad y figura de apoyo a quien no tiene posibilidades (aunque, allí también, nos deberíamos cuestionar sobre qué Estado, qué concepto de Estado). Esto, claro, siempre y cuando esté realmente comprometido con la institución educativa puesto que, si se desinteresa, hemos visto como otros elementos se van insertando: tanto el mercado, pero también una tecnología desregulada que, hemos comprobado, acaban evidenciando desigualdades existentes por faltar esa figura *super partes* que regularice todo. Un Estado, entonces, que escuche las necesidades de docentes, estudiantes y familias y adopte políticas sociales en consecuencia.

Claro que las conclusiones todavía no pueden ser seguras puesto que la pandemia sigue siendo nuestro presente y seguramente asistiremos a evoluciones futuras según vaya evolucionando la emergencia. Hasta el momento, nuestra aportación fue la de proponer opiniones, percepciones, inquietudes y reflexiones surgidas tras la primera parte de la pandemia y escuchar al colectivo de los docentes. Nuestra aportación ha sido la de presentar el problema dentro de la escuela primaria pública italiana y brasileña como ejemplos de otras situaciones semejantes y plantear reflexiones tras lo ocurrido. Esperamos que las hipótesis negativas permanezcan en hipótesis, puesto que realmente creemos que esté en nuestras manos la posibilidad de cambiar el futuro cambiando el presente y ayudarnos en recuperar el mundo que perdimos de una forma distinta. Esperamos, también, haber abierto el camino para nuevas investigaciones que se puedan realizar desde aquí según las evoluciones que se non presentarán en los meses por venir y que aún quedan por verse.

Referencias bibliográficas

- Agencia EFE, “La extrema pobreza en Brasil persiste y afecta al 6,5% de su población”, 2020. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/america/portada/la-extrema-pobreza-en-brasil-persiste-y-afecta-al-6-5-de-su-poblacion/20000064-4392890>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Akkari, A.J. “Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização”. *Educação e sociedades*. Nº74, 2001, pp. 163-189.
- Apple, Michael. *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Bargigia, Paola. “Scegliere la scuola superiore: l’orientamento e le riforme incompiute. Il caso della Lomellina”. Tesis doctoral, Universidad Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 2006.
- Barreyro, Gladys Beatriz. "La educación superior en Brasil: raza, renta y escuela media como factores de desigualdad". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 2, 146, 2007, pp. 53-64.
- Began, “El coronavirus y los efectos sobre la desigualdad en el ámbito educativo”. *Ensayos Desconfinados Corona Social*, 2020.
- Beltrán; Venegas, “Educar en época de confinamiento: la tares de renovar un mundo común”. *Revista de sociología de la educación (RASE)*. Especial COVID. Vol. 13 n 2, 2020, pp. 92-104.
- Blandón Ramírez, Daniela, “En Brasil, 13.6 millones de personas vivían en la pobreza extrema al cierre de 2019”, 2020. Disponible en: <https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%ADa/20201113-en-brasil-13-6-millones-de-personas-viv% C3% ADan-en-la-pobreza-extrema-al-cierre-de-2019>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Boaventura, Sousa Santos de. *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Bourdieu & Passeron. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A., 1979.
- Cáceres Muñoz, Jiménez Fernández, Martín-Sánchez. “Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 199-221.
- Canzian, Fernando. “Brasil comienza 2021 con más personas en la extrema pobreza que hace una década”, 2021. Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/es/economia/2021/02/brasil-comienza-2021-con-mas-pesonas-en-la-extrema-pobreza-que-hace-una-decada.shtml>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Carbonell, Jaume. “La situación del profesorado en Brasil”. 2019. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/09/11/la-situacion-del-profesorado-en-brasil/>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Cavieres Figueroa, Eduardo; Pérez Herrero, Pedro. *Historia y Perspectiva*. Madrid: Marcial Pons, 2020.

- Comision Europea, Eurydice Brief: Equity in school education in Europe, 2020.
- Commissione Europea, Relazione di monitoraggio del sistema dell'istruzione e della formazione 2019, Lussemburgo, 2019.
- Con i Bambini, "Disuguaglianze digitali, il report dell'Osservatorio #conibambini", 2020, disponible en: <https://www.conibambini.org/2020/07/14/disuguaglianze-digitali-il-report-dellosservatorio-conibambini/>. Fecha ultima consulta: 10/10/2021.
- Constante, Alberto; Torres, Jose Alfredo. COVID: *Distopia educativa*. Editorial Torres asociados: México, 2021.
- Cunha, Carolina. "Escola sem partido", 2018. Disponible en: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/escola-sem-partido-polemica-entre-doutrinao-e-a-liberdade-de-expressao.htm>. Fecha ultima consulta: 11/10/21.
- Daudén, Laura. "Logros, críticas y futuros del programa Bolsa Familia en Brasil", 2014. Disponible en: <http://www.revistapueblos.org/blog/2014/02/19/logros-criticas-y-futuro-del-programa-bolsa-familia-en-brasil/> Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Dias Casali, Marinho Mattos de. "Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa ProUni". Pol. públ. Educ., v.23, n. 88, 2015, p. 681-716.
- Feito Alonso, Rafael. ¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este? Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020.
- Fernández. "Laval y Dardot: el neoliberalismo es una forma de vida, no solo una ideología o una política económica", 2014. Disponible en: https://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismo-ideologia-politica-economica-forma_132_4592247.html. Fecha ultima consulta: 3/10/2021.
- Fiore, Rosa. "L'istituzione scolastica nel periodo successivo all'Unità di Italia", 2008. Disponible en: https://www.diritto.it/l-istituzione-scolastica-nel-periodo-successivo-all-unita-d-italia-un-breve-analisi-storica-sulle-innovazioni-e-le-riforme-legislative/#_ftn6. Fecha ultima consulta: 9/10/21
- Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: ediciones Moratas, 2012.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. 1993
- Freire, Paulo. *Educación como practica de la libertad*. 1965.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores, 1970.
- Fucille, Alexandre. "Brasil, Jair Bolsonaro y el Covid". *Real Instituto Elcano*. 50/2020. Pp. 1-9.
- Galarraga, Gortazar, Naiara. "La inacción y la desinformación del Gobierno de Bolsonaro agravan la pandemia en Brasil", 2021. Disponible en: <https://elpais.com/sociedad/2021-04-15/la-inaccion-y-la-desinformacion-del-gobierno-de-bolsonaro-agravan-la-pandemia-en-brasil.html>. Fecha ultima consulta: 14/10/2021.
- Garín, Sallan, Joaquín; Mercader, Juan, Cristina. *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Edo-Serveis: Barcelona, 2021.

- Gatti, Bernardete. “La formación inicial de profesores en Brasil”. Revista pedagógica. Nº27, 2014, pp. 15-24.
- Gentili, Pablo “Brasil: dos modelos de educación, dos modelos de sociedad”, 2014. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/10/22/contrapuntos/1413996059_141399.html. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Gentili, Pablo. “La vida, la política y nuestras escuelas. Porque los neoliberales le temen a las escuelas?” 2017. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos/1505337330_354035.html. Fecha ultima consulta: 3/10/21.
- Gentili, Pablo. Retórica de la desigualdad, los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. Buenos Aires, 1998.
- Giroux, Henry. Cultura, política y practica educativa. Barcelona: Editorial Grao, 2001.
- Giroux, Henry. “La crisis de la escuela es la crisis de la democracia”. 2019. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html. Fecha ultima consulta: 3/10/21.
- Gutiérrez, Iván. “¿Qué es el neoliberalismo? Definición y características claves”, 2020. Disponible en <http://www.muyfinanciero.com/ideologias/neoliberalismo/>. Última consulta 3/10/2021.
- Harvey, David. Breve historia del Neoliberalismo. Madrid: Akal, 2007.
- Jamil Cury, Carlos Roberto. “Sobre el derecho a la educación básica en Brasil”. Revista mexicana de investigación educativa, 17(53), 2012, 391-406.
- Meneses, Sánchez, Carlos. “Brasil empieza a retomar las clases con enormes brechas de desigualdad”, 2021. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20210208/6232762/brasil-empieza-retomar-clases-enormes-brechas-desigualdad.html>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Machado, Adriano, “Claves para entender la crisis de la educación pública en Brasil”, 2019. Disponible en: <https://mundo.sputniknews.com/20190515/brasil-educacion-publica-bolsonaro-sindicatos-protestas-1087264716.html>. Fecha ultima consulta: 11/10/2021.
- Malavolta, Laura. «Transformaciones dentro del sistema educativo primario público y desigualdades sociales. Un estudio de caso en Italia y Brasil a través del profesorado (2020-2021)». Universidad de Alcalá, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT), 2021.
- Marchesi, Alvaro. “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”. Revista ibero americana de educación. N. 23, 2000.
- Martello; Santos, Silva da. “Educación democrática, sin miedo y sin mordaza”. Espacio abierto. Nº21, 2018, pp. 94-110-
- Martin Criado, Enrique. “El confinamiento aumenta la desigualdad educativa”, 2020. Disponible en: <https://www.upo.es/diario/opinion/2020/04/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>. 19/02/2021.
- Martos, “La escuela pública en peligro en Brasil”, 2019. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/participacion/lectores->

corresponsales/20190513/462138552337/educacion-publica-peligro-brasil-gobierno-bolsonaro.html. Fecha última consulta: 11/10/2021.

- Melito, Leandro. “La mitad de los profesores brasileños no recomendaría la profesión”, 2018. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/educacao/noticia/2018-07/la-mitad-de-los-profesores-brasilenos-no-recomendaria-la-profesion>. Fecha última consulta: 14/10/2021.
- OCDE, “Síntesis: Diez Pasos Hacia La Equidad En La Educación”, 2006. Disponible En: [Http://www.Oecd.Org/Education/School/40043349.Pdf](http://www.Oecd.Org/Education/School/40043349.Pdf). Fecha última consulta: 3/10/21.
- OMS, “Brote de enfermedad por coronavirus: orientaciones para el público”, 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Fecha última consulta: 8/10/2021.
- Openpolis, “Disuguaglianze digitali”, Osservatorio povertà educativa Con i Bambini, 2020.
- Openpolis, “Gli studenti svantaggiati e le disuguaglianze educative a scuola”, 2019. Disponible en: <https://www.openpolis.it/gli-studenti-svantaggiati-e-le-disuguaglianze-educative-a-scuola/>. Fecha última consulta: 10/10/2021.
- Openpolis, “La mobilità sociale passa da un’istruzione di qualità per tutti”, 2020. Disponible en: <https://www.openpolis.it/la-mobilita-sociale-passa-da-unistruzione-di-qualita-per-tutti/>. Fecha última consulta: 10/10/2021.
- Openpolis, “Lo svantaggio digitale dei ragazzi che vengono da famiglie in disagio”, 2020. Disponible en: <https://www.openpolis.it/lo-svantaggio-digitale-dei-ragazzi-che-vengono-da-famiglie-in-disagio/>. Fecha última consulta: 10/10/2021.
- Passo, Fabrizio dal; Laurenti, Alessandra. La scuola italiana: le riforme del sistema scolastico dal 1948 ad oggi. Aprilia: Novalogos, 2017.
- Pérez Herrero, Pedro. “Historia y perspectiva en tiempos de globalización”. En Cavieres Figueroa y Pérez Herrero: Historia y Perspectiva, pp. 37-78. Madrid: Marcial Pons, 2020
- Reggio, Mario. “Arriva il maxi bonus per le scuole private”, 2002. Disponible en: <https://www.repubblica.it/online/cronaca/scuolariforma/bonus/bonus.html>. Fecha última consulta: 10/10/21.
- Robinson, Ken. El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Conecta, Random House Mondadori, 2013.
- Robinson, Ken. Escuelas Creativas. Barcelona: Penguin Random House, 2015.
- Robinson, Ken. “La escuela tiene una visión muy limitada de lo que es la inteligencia”, 2018. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2018/10/05/actualidad/1538752174_819875.html. Fecha última consulta: 3/10/2021.
- Rogero-García, Jesús. “La ficción de educar a distancia”. Revista de Sociología de la Educación-RASE. Especial COVID. 13 (2), 2020, pp. 174-182.
- Sader, Emir. Lula y Dilma. *Diez años de gobiernos posneoliberales en Brasil*. Madrid: Traficantes de sueños, 2014.

Sandel, Michael. La tiranía del mérito. Barcelona: Penguin Random House, 2020.

Save the Children, “Le disuguaglianze a scuola: 3 questioni urgenti su cui intervenire”, 2020. Disponible en: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/le-disuguaglianze-scuola-3-questioni-urgenti-su-cui-intervenire>. Fecha última consulta: 10/10/2021.

Tablado, Alandi, Miguel. “El sistema educativo de Brasi: una breve historia”, 2014. Disponible en: <https://mtablado.wordpress.com/2014/12/17/el-sistema-educativo-de-brasil-una-breve-historia/>. Fecha última consulta: 11/10/2021.

UNESCO, “Docentes”. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/docentes>. Fecha última consulta: 6/10/21.

UNESCO, La educación en un mundo tras la Covid, Paris, 2020.

Vasquez, Ercilia; Mennechey, Vanesa; Nascimento, Luis “La educación en Brasil”. Universidad católica Andrés Bello, Caracas, 2010.

Velasco Maillo et alii. Lecturas de antropología para educadores- el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Editorial Trotta, 1993.

Gestión y política editorial de *Documentos de Trabajo DT* del IELAT

Declaración de objetivos, público y cobertura temática

Documentos de Trabajo DT del IELAT es una publicación con periodicidad mensual y proyección internacional que edita el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT). Su propósito principal es fomentar el conocimiento y el intercambio de ideas a través de la divulgación de la investigación académica y científica de calidad.

La publicación se dirige fundamentalmente a investigadores e instituciones académicas interesados en el debate académico, y comprometidos con los problemas reales de las sociedades contemporáneas. Igualmente, se dirige a un amplio espectro de lectores potenciales interesados en las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Su cobertura temática abarca esencialmente temas enmarcados de una manera general en seis líneas principales de investigación: Ciencia Política y Pensamiento Político; Derecho; Economía; Historia; Relaciones Internacionales, Integración Regional y Derechos Humanos, y Relaciones Laborales y Protección Social. No obstante, cualquier tema objeto de especial interés y atención en el mundo académico puede ser publicado en la Serie. *DT* del IELAT es especialmente sensible a los trabajos con planteamientos comparativos y la inclusión de América Latina en sus contenidos.

Todos los trabajos publicados en la Serie de los DT son de acceso abierto y gratuito a texto completo, estando disponibles en la web del IELAT <https://ielat.com/>, de acuerdo con la Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest (*Budapest Open Access Initiative BOAI*). Se autoriza, por tanto, su reproducción y difusión, siempre que se cite la fuente y al autor/a, y se realice sin ánimo de lucro. La publicación cuenta una edición impresa idéntica a la digital.

La política editorial de los DT se basa en aspectos que se consideran cruciales como son los relativos a la ética de la investigación y publicación, al proceso de evaluación y a una buena gestión editorial.

Gestión editorial

La gestión de la Serie *Documentos de Trabajo DT* del IELAT es uno de los elementos esenciales de la política editorial. Descansa en la Dirección y la Secretaría Técnica así como en dos órganos: el Consejo Editorial y el Comité de Redacción/Evaluación.

La Dirección, apoyada en la Secretaría Técnica, se encarga de la relación con los autores y todos los demás órganos de gestión editorial y es responsable del buen funcionamiento de los procesos de selección de los textos a publicar, de su evaluación, así como de la publicación final de los trabajos, tanto en la edición digital como en la versión impresa. Los miembros del Consejo Editorial se han seleccionado de acuerdo con principios de excelencia académica y capacidad investigadora. Finalmente, el Comité de Redacción/Evaluación tiene la función fundamental de llevar a cabo la tarea de evaluación de las propuestas de textos para su posible publicación como DT.

La elección de los textos se guía por el criterio de relevancia en su doble acepción de importancia y pertinencia. La originalidad, claridad y calidad del trabajo constituyen las bases para la selección de los textos a publicar. Igualmente, serán factores sobre los que se fundamentará la decisión de aceptación o rechazo de los trabajos la actualidad y novedad académica de los trabajos, su fiabilidad y la calidad de la metodología aplicada. Finalmente, la redacción excelente, la estructura y coherencia lógica y buena presentación formal también se tendrán en cuenta.

Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas

La publicación *Documentos de Trabajo DT* del IELAT está comprometida con la comunidad académica y científica para garantizar la ética y calidad de los trabajos publicados. Tiene como referencia los estándares del Código de conducta y buenas prácticas definido por el Comité de Ética en Publicaciones (*Committee On Publications Ethics-COPE*) para editores de revistas científicas: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors.pdf. A su vez, se garantiza la calidad de lo publicado, protegiendo y respetando el contenido de los textos así como la integridad de los mismos, y comprometiéndose a publicar las correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas si fuera necesario.

Para el cumplimiento de estas buenas prácticas, la publicación garantiza en todo momento la confidencialidad del proceso de evaluación, el anonimato de los evaluadores y el informe fundamentado



emitido por los evaluadores. De la misma manera, *Documentos de Trabajo DT* declara su compromiso por el respeto e integridad de los trabajos ya publicados.

Por esta razón, el plagio está estrictamente prohibido y los textos que se identifiquen como plagio o su contenido sea fraudulento no se publicarán o serán eliminados de la publicación con la mayor celeridad posible.

Proceso de evaluación preceptiva

La Serie *Documentos de Trabajo DT* del IELAT tiene establecido un procedimiento de evaluación que consta de las siguientes fases: 1) Tras la recepción del trabajo, se remite acuse de recibo a la dirección de correo electrónico indicada por el/la autor/a; 2) La Dirección decide rechazar o iniciar el proceso de evaluación, con base en los criterios de relevancia y pertinencia del texto, comunicando a la Secretaría Técnica el comienzo del proceso de evaluación en su caso; 3) revisión por pares por el procedimiento de par doble ciego (*Double-Blind Peer Review-DBPR*), supervisado el proceso por la Secretaría Técnica, que informa al Director. Este sistema supone que tanto los revisores como los autores son anónimos. Con este enfoque se busca preservar el anonimato, asegurando así que la revisión se haga de forma objetiva y justa. Además, es un procedimiento *abierto*, de tal modo que el autor conoce los comentarios de los revisores, haciéndole llegar a los autores los informes de evaluación, aunque sin identificar a los evaluadores; 4) dictamen final del informe de evaluación de “aceptación del texto en su estado actual”; “aceptación con sugerencias”; “revisión” o “rechazo” del texto; 5) notificación al autor/a del resultado del proceso de evaluación.

Todos los pasos del proceso de evaluación se intentan realizar lo más ágilmente posible. No obstante, el proceso puede prolongarse durante un período de más de dos meses. En todo caso, este proceso tiene una duración máxima de tres meses a partir de la recepción del texto.

La publicación cuenta con un grupo de evaluadores acreditados, que participan en evaluaciones de otras publicaciones, y de diversas especialidades. Asimismo, para facilitar la evaluación, se dispone de un modelo de *Informe de evaluación* propio, que está disponible para los autores mediante solicitud al correo electrónico del IELAT (ielat@uah.es).

A lo largo del proceso de evaluación, la Dirección y la Secretaría Técnica supervisan las sucesivas versiones del texto e informan al autor de la situación de su trabajo. Para cualquier información sobre el proceso editorial, los autores pueden contactar con la Secretaría Técnica de la publicación en el correo: ivan.gonzalezs@edu.uah.es

En caso de que el original sea aceptado para su publicación, el/la autor/a se compromete a atender las sugerencias, recomendaciones o prescripciones de los informes de evaluación y presentar una versión mejorada.

Instrucciones para los autores

Todos los autores que deseen colaborar con los *Documentos de Trabajo DT* del IELAT deberán enviar sus trabajos al Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) por correo electrónico a: ielat@uah.es

Los trabajos deberán ser originales, no pudiendo haber sido publicados ni en proceso de publicación en cualquiera otra publicación, ni nacional ni extranjera (en una versión similar traducida) y ya sea de edición impresa o electrónica. El duplicado exacto de un artículo así como la publicación de, esencialmente, la misma información y análisis, así como formar parte de un libro del autor/a o colectivo se entienden como prácticas de publicación repetitiva, que nunca se publicarán como DT.

El/la autor/a deberá acompañar junto con el original del trabajo una carta-declaración de que el texto se ha enviado solamente a *Documentos de Trabajo DT* del IELAT y no se ha enviado simultáneamente a ninguna otra publicación.

En los trabajos colectivos, se entenderá que todos los/las autores/as han participado en los textos indistintamente, salvo una declaración expresa sobre la contribución específica de cada uno de ellos.

Los/las autores/as deberán cuidar el estilo y la claridad de la escritura. Respetarán escrupulosamente las normas gramaticales y evitarán expresiones redundantes e innecesarias, así como un uso sexista del lenguaje. A fin de asegurar la corrección gramatical y la adecuación al estilo académico, se podrán hacer



modificaciones menores de redacción en los textos, como la eliminación de errores gramaticales y tipográficos, expresiones poco afortunadas, giros vulgares o enrevesados, frases ambiguas o afirmaciones dudosas, entre otras. Obviamente, nunca se introducirán cambios en el contenido sustancial del texto.

Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no tiene por qué reflejar necesariamente la opinión del IELAT.

Normas de presentación formal de los textos originales

1. Los textos originales podrán estar escritos en español, inglés, portugués o francés y deberán ser enviados en formato Word® o compatible.
2. La Secretaría Técnica de la publicación acusará recibo de los originales y notificará al autor la situación en todo momento de la fase de evaluación así como el dictamen final. Para cualquier información sobre el proceso editorial, los autores pueden contactar con la Secretaría Técnica en el correo: ivan.gonzalezs@edu.uah.es
3. En la primera página del texto se incluirá el título del trabajo, en español e inglés. Igualmente, se deberá constar el nombre del autor o autores junto con la institución a la que pertenezcan. En el pie de página se incluirá un breve resumen del CV del autor/a (entre 30-50 palabras como máximo) así como la dirección de correo electrónico.

Los agradecimientos y cualquier otra información que pudiera incorporarse figurarán referenciados mediante un asterismo asociado al título del artículo o al nombre del autor o autores, según corresponda.

4. Cada texto original incluirá un resumen / abstract del trabajo de no más de 200 palabras en español y en inglés y una lista de palabras clave / keywords también en español e inglés (al menos dos y no más de cinco).
5. El texto correspondiente al contenido del trabajo deberá comenzar en una nueva página. Los distintos apartados o secciones en que se estructure el trabajo han de numerarse de forma correlativa siguiendo la numeración arábica (incluyendo como 1 el apartado de "Introducción"). Consecutivamente, los apartados de cada sección se numerarán con dos dígitos (por ejemplo: 2.1, 2.2, 2.3, etc.).
6. Tipo y tamaños de letra: En el cuerpo del texto, Arial, paso 11, o Times New Roman, paso 12. En las notas a pie de página y los encabezados, en caso de que los haya, Arial 9 o Times New Roman 10. Los títulos de la "Introducción", capítulos y "Conclusiones" irán en Arial 13 o Times New Roman 14, mientras que los títulos del resto de epígrafes irán en Arial 11 o Times New Roman 12. Todos los títulos y epígrafes irán en negrita, pero no se utilizarán ni negritas ni cursivas para subrayar palabras en el texto, sino comillas. En ningún caso se utilizarán subrayados. Irán en cursiva todas las palabras en otros idiomas. Las palabras que sean cita textual de otros autores irán en cursiva o entrecomilladas.
7. Párrafos: dos opciones: 1) a espacio de uno y medio, con separación entre párrafos de 12 puntos; 2) a espacio doble, sin espacio entre párrafos y con sangría izquierda en la primera línea de cada párrafo.

El texto irá justificado a izquierda y derecha. Los subtítulos deberán ubicarse sobre la izquierda sin numeración, letras ni símbolos, con la misma letra del cuerpo central y separado con doble espacio del párrafo anterior.

8. Notas a pie de página: deberán numerarse consecutivamente a lo largo de todo el documento, con numeración arábica y en letra. Irán en Arial, tamaño 9 o Times New Roman, tamaño 10. Deberán justificarse a izquierda y derecha, con interlineado sencillo y sin espacio entre párrafos ni entre notas. Las llamadas a pie de página se colocarán antes de los signos de puntuación.
9. Los cuadros, tablas, gráficos y el material gráfico en general se numerarán de forma consecutiva en cada categoría y siempre con números arábigos. Su utilización deberá ser siempre mesurada, no debiéndose incluir información innecesaria o irrelevante. Siempre se deberá adjuntar los datos numéricos que sirven de base para la elaboración de las representaciones gráficas. Las expresiones matemáticas deberán aparecer numeradas de forma correlativa a lo largo del texto y con alineamiento al margen derecho. Se especificará siempre la fuente de la que procedan.



10. Las referencias a la literatura académica-científica invocadas en el trabajo figurarán tras el último apartado del trabajo y bajo la rúbrica Referencias bibliográficas. Se detallarán por orden alfabético de autores (no numerada). Su correcta verificación es responsabilidad del autor. Las citas aparecerán en el texto según el formato "autor-fecha", distinguiendo mediante letras minúsculas consecutivas si existen coincidencias de autor y año. Las referencias en el texto que incluyan hasta dos autores deben ser completas, usándose la fórmula et al., en caso de un mayor número de autores.
11. Referencias bibliográficas: se seguirá el estilo de citación de Chicago.

En el texto. En notas a pie de página. Se pondrá la llamada al pie tras la cita textual o intertextual, antes del signo de puntuación en caso de que lo haya. Al pie, se pondrá el apellido o apellidos del autor y el título completo de la obra citada. A continuación, es obligatorio poner el/los número/s de página/s de la referencia tomada si es cita textual y si es intertextual es también conveniente ponerlo. Puede utilizarse *Ibid* o *Ibidem* si las citas son consecutivas, pero nunca Op cit.

En la bibliografía final.

- Libro:

Apellido(s), Nombre. *Título del libro*, Lugar de edición: Editorial, año de publicación.

Ejemplo:

Laval, Christian y Dardot, Pierre. *La nueva razón del mundo*, 2ª edición, Barcelona: Gedisa, 2015.

- Capítulo de libro:

Apellido(s), Nombre (segundos y terceros autores Nombre Apellidos). «Título de capítulo», en Nombre y Apellidos del editor (ed(s).), *Título del libro*, números de páginas que ocupa el capítulo. Lugar de edición: Editorial, Año de publicación.

Ejemplo:

Castro Orellana, Rodrigo. «Neoliberalismo y gobierno de la vida», en Sonia Arribas *et al.* (Coords.), *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo*, pp. 63-84. Madrid: CSIC, 2010.

- Artículo de revista:

Apellido(s), Nombre (segundos y terceros autores Nombre Apellidos). «Título del artículo», *Nombre de la revista*, volumen, número (año de publicación): páginas.

Ejemplo:

Pérez Herrero, Pedro. «Chile y México en perspectiva comparada (1988-2006)», *Quórum: revista de pensamiento iberoamericano*, número 16 (2006): 169-180.

- Páginas web:

Autor/a (si lo hay) o institución. «Título», año. Disponible en: URL, fecha de última consulta: fecha.

Ejemplo:

Gobierno de Chile. «Informe Rettig». Disponible en, <http://www.gob.cl/informe-rettig/>, fecha de última consulta: 15-02-2016.

- Tesis y tesinas:

Apellido(s), Nombre. «Título». Universidad, Departamento, Año.

Ejemplo:

González Sarro, Iván. «Neoliberalismo y polarización social: México, Estados Unidos, Francia y España (1973-2013), en perspectiva comparada». Universidad de Alcalá, Departamento de Historia y Filosofía, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT), 2018.

- Manuscritos, ponencias o conferencias no publicadas:

Apellido(s), Nombre (segundos y terceros autores Nombre Apellidos). «Título». Título del seminario o de congreso, Lugar, Fecha.

Ejemplo:

Escribano Roca, Rodrigo y Yurena González Ayuso. «Utilización de bases de datos: clave para la iniciación investigadora y la recopilación bibliográfica». Seminario presentado en Seminarios del IELAT, Universidad de Alcalá, 9 de diciembre de 2015.

Colección de Documentos de Trabajo del IELAT

DT 1: Jaime E. Rodríguez O., *México, Estados Unidos y los Países Hispanoamericanos. Una visión comparativa de la independencia*. Mayo 2008.

DT 2: Ramón Casilda Béjar, *Remesas y Bancarización en Iberoamérica*. Octubre 2008.

DT 3: Fernando Groisman, *Segregación residencial socioeconómica en Argentina durante la recuperación económica (2002 – 2007)*. Abril 2009

DT 4: Eli Diniz, *El post-consenso de Washington: globalización, estado y gobernabilidad reexaminados*. Junio 2009.

DT 5: Leopoldo Laborda Catillo, Justo de Jorge Moreno y Elio Rafael De Zuani, *Externalidades dinámicas y crecimiento endógeno. Análisis de la flexibilidad de la empresa industrial español*. Julio 2009

DT 6: Pablo de San Román, *Conflicto político y reforma estructural: la experiencia del desarrollismo en Argentina durante la presidencia de Frondizi (1958 - 1962)*. Septiembre 2009

DT 7: José L. Machinea, *La crisis financiera y su impacto en America Latina*. Octubre 2009.

DT 8: Arnulfo R. Gómez, *Las relaciones económicas México- España (1977-2008)*. Noviembre 2009.

DT 9: José Lázaro, *Las relaciones económicas Cuba- España (1990-2008)*. Diciembre 2009.

DT 10: Pablo Gerchunoff, *Circulando en el laberinto: la economía argentina entre la depresión y la guerra (1929-1939)*. Enero 2010.

DT 11: Jaime Aristy-Escuder, *Impacto de la inmigración haitiana sobre el mercado laboral y las finanzas públicas de la República Dominicana*. Febrero 2010.

DT 12: Eva Sanz Jara, *La crisis del indigenismo mexicano: antropólogos críticos y asociaciones indígenas (1968 - 1994)*. Marzo 2010.

DT 13: Joaquín Varela, *El constitucionalismo español en su contexto comparado*. Abril 2010.

DT 14: Justo de Jorge Moreno, Leopoldo Laborda y Daniel Sotelsek, *Productivity growth and international openness: Evidence from Latin American countries 1980-2006*. Mayo 2010.

DT 15: José Luis Machinea y Guido Zack, *Progresos y falencias de América Latina en los años previos a la crisis*. Junio 2010.

DT 16: Inmaculada Simón Ruiz, *Apuntes sobre historiografía y técnicas de investigación en la historia ambiental mexicana*. Julio 2010.

DT 17: Julián Isaías Rodríguez, Belín Vázquez y Ligia Berbesi de Salazar, *Independencia y formación del Estado en Venezuela*. Agosto 2010.

DT 18: Juan Pablo Arroyo Ortiz, *El presidencialismo autoritario y el partido de Estado en la transición a la economía de libre mercado*. Septiembre 2010.

DT 19: Lorena Vásquez González, *Asociacionismo en América Latina. Una Aproximación*. Octubre 2010.

DT 20: Magdalena Díaz Hernández, *Anversos y reversos: Estados Unidos y México, fronteras socio-culturales en La Democracia en América de Alexis de Tocqueville*. Noviembre 2010.

DT 21: Antonio Ruiz Caballero, *¡Abre los ojos, pueblo americano! La música hacia el fin del orden colonial en Nueva España*. Diciembre 2010.

DT 22: Klaus Schmidt- Hebbel, *Macroeconomic Regimes, Policies, and Outcomes in the World*. Enero 2011

DT 23: Susanne Gratius, Günther Maihold y Álvaro Aguillo Fidalgo. *Alcances, límites y retos de la diplomacia de Cumbres europeo-latinoamericanas*. Febrero 2011.

DT 24: Daniel Díaz- Fuentes y Julio Revuelta, *Crecimiento, gasto público y Estado de Bienestar en América Latina durante el último medio siglo*. Marzo 2011.

DT 25: Vanesa Ubeira Salim, *El potencial argentino para la producción de biodiésel a partir de soja y su impacto en el bienestar social*. Abril 2011.

DT 26: Hernán Núñez Rocha, *La solución de diferencias en el seno de la OMC en materia de propiedad intelectual*. Mayo 2011.

DT 27: Itxaso Arias Arana, Jhonny Peralta Espinosa y Juan Carlos Lago, *La intrahistoria de las comunidades indígenas de Chiapas a través de los relatos de la experiencia en el marco de los procesos migratorios*. Junio 2011.

DT 28: Angélica Becerra, Mercedes Burguillo, Concepción Carrasco, Alicia Gil, Lorena Vásquez y Guido Zack, *Seminario Migraciones y Fronteras*. Julio 2011.

DT 29: Pablo Rubio Apiolaza, *Régimen autoritario y derecha civil: El caso de Chile, 1973-1983*. Agosto 2011.

DT 30: Diego Azqueta, Carlos A. Melo y Alejandro Yáñez, *Clean Development Mechanism Projects in Latin America: Beyond reducing CO2 (e) emissions. A case study in Chile*. Septiembre 2011.

DT 31: Pablo de San Román, *Los militares y la idea de progreso: la utopía modernizadora de la revolución argentina (1966-1971)*. Octubre 2011.

DT 32: José Manuel Azcona, *Metodología estructural militar de la represión en la Argentina de la dictadura (1973-1983)*. Noviembre 2011.

DT 33: María Dolores Almazán Ramos, *El discurso universitario a ambos lados del Atlántico*. Diciembre 2011.

DT 34: José Manuel Castro Arango, *La cláusula antisubcapitalización española: problemas actuales*. Enero 2012.

DT 35: Edwin Cruz Rodríguez, *La acción colectiva en los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador: una perspectiva comparada*. Febrero 2012.

DT 36: María Isabel Garrido Gómez (coord.), *Contribución de las políticas públicas a la realización efectiva de los derechos de la mujer*. Marzo 2012.

DT 37: Javier Bouzas Herrera, *Una aproximación a la creación de la nación como proyecto político en Argentina y España en los siglos XIX y XX. Un estudio comparativo*. Abril 2012.

DT 38: Walther L. Bernecker, *Entre dominación europea y estadounidense: independencia y comercio exterior de México (siglo XIX)*. Mayo 2012.

DT 39: Edel José Fresneda, *El concepto de Subdesarrollo Humano Socialista: ideas nudo sobre una realidad social*. Junio 2012.

DT 40: Sergio A. Cañedo, Martha Beatriz Guerrero, Elda Moreno Acevedo, José Joaquín Pinto e Iliana Marcela Quintanar, *Fiscalidad en América Latina. Monográfico Historia*. Julio 2012.

DT 41: Nicolás Villanova, *Los recuperadores de desechos en América Latina y su vínculo con las empresas. Un estudio comparado entre diferentes países de la región y avances para la construcción de una hipótesis*. Agosto 2012.

DT 42: Juan Carlos Berganza, María Goenaga Ruiz de Zuazu y Javier Martín Román, *Fiscalidad en América Latina. Monográfico Economía*. Septiembre 2012.

DT 43: Emiliano Abad García, *América Latina y la experiencia postcolonial: identidad subalterna y límites de la subversión epistémica*. Octubre 2012.

DT 44: Sergio Caballero Santos, *Unasur y su aporte a la resolución de conflictos sudamericanos: el caso de Bolivia*. Noviembre 2012.

DT 45: Jacqueline Alejandra Ramos, *La llegada de los juristas del exilio español a México y su incorporación a la Escuela Nacional de Jurisprudencia*. Diciembre 2012.

DT 46: Maíra Machado Bichir, *À guisa de um debate: um estudo sobre a vertente marxista da dependencia*. Enero 2013.

DT 47: Carlos Armando Preciado de Alba. *La apuesta al liberalismo. Visiones y proyectos de políticos guanajuatenses en las primeras décadas del México independiente*. Febrero 2013.

DT 48: Karla Annett Cynthia Sáenz López y Elvin Torres Bulnes, *Evolución de la representación proporcional en México*. Marzo 2013.

DT 49: Antônio Márcio Buainain y Junior Ruiz Garcia, *Roles and Challenges of Brazilian Small Holding Agriculture*. Abril 2013.

DT 50: Angela Maria Hidalgo, *As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha*. Mayo 2013.

DT 51: Ermanno Abbondanza, *“Ciudadanos sobre mesa”. Construcción del Sonorense bajo el régimen de Porfirio Díaz (México, 1876-1910)*. Junio 2013.

DT 52: *Seminario Internacional: América Latina-Caribe y la Unión Europea en el nuevo contexto internacional*. Julio 2013.

DT 53: Armando Martínez Garnica, *La ambición desmedida: una nación continental llamada Colombia*. Agosto 2013.

DT 55: Beatriz Urías Horcasitas, *El nacionalismo revolucionario mexicano y sus críticos (1920-1960)*. Octubre 2013.

DT 56: Josep Borrell, *Europa, América Latina y la regionalización del mundo*. Noviembre 2013.

DT 57: Mauren G. Navarro Castillo, *Understanding the voice behind The Latino Gangsters*. Diciembre 2013.

DT 58: Gabriele Tomei, *Corredores de oportunidades. Estructura, dinámicas y*



perspectivas de las migraciones ecuatorianas a Italia. Enero 2014.

DT 59: Francisco Lizcano Fernández, *El Caribe a comienzos del siglo XXI: composición étnica y diversidad lingüística.* Febrero 2014.

DT 60: Claire Wright, *Executives and Emergencies: Presidential Decrees of Exception in Bolivia, Ecuador, and Peru.* Marzo 2014.

DT 61: Carlos de Jesús Becerril H., *Un acercamiento a la historiografía sobre las instituciones jurídicas del Porfiriato, 1876-1911.* Abril 2014.

DT 62: Gonzalo Andrés García Fernández, *El pasado como una lección del presente. Una reflexión histórica para el Chile actual.* Mayo 2014.

DT 63: Cecilia A. Fandos, *Tierras comunales indígenas en Argentina. Una relectura de la desarticulación de la propiedad comunal en Jujuy en el siglo XIX.* Junio 2014.

DT 64: Ramón Casilda Béjar, *América Latina y las empresas multilatinas.* Julio 2014 (Actualizado Febrero 2015).

DT 65: David Corrochano Martínez, *Política y democracia en América Latina y la Unión Europea.* Agosto 2014.

DT 66: Pablo de San Román, *Participación o ruptura: la ilusión del capitalismo sindical en la Argentina post- peronista.* Septiembre 2014.

DT 67: José Joaquín Pinto Bernal, *Los orígenes de la deuda pública en Colombia.* Octubre 2014.

DT 68: Fernando Martín Morra, *Moderando inflaciones moderadas.* Noviembre 2014.

DT 69: Janete Abrão, *¿Como se deve (re)escrever a História nacional?* Diciembre 2014.

DT 70: Estela Cristina Salles y Héctor Omar Noejovich, *La transformación política, jurídica y económica del territorio originario del virreinato del Perú, 1750-1836.* Enero 2015.

DT 71: M^o Isabel Garrido Gómez, J. Alberto del Real Alcalá y Ángeles Solanes Corella, *Modernización y mejora de la Administración de Justicia y de la operatividad de los jueces en España.* Febrero 2015

DT 72: Guido Zack, *El papel de las políticas públicas en los períodos de crecimiento y desaceleración de América Latina.* Marzo 2015.

DT 73: Alicia Gil Lázaro y María José Fernández Vicente, *Los discursos sobre la emigración española en perspectiva comparada, principios del siglo XX- principios del siglo XXI.* Abril 2015.



DT 74: Pablo de San Román, *Desconfianza y participación: la cultura política santafesina (Argentina, 2014)*. Mayo 2015.

DT 75: María Teresa Gallo, Rubén Garrido, Efraín Gonzales de Olarte y Juan Manuel del Pozo, *La cara amarga del crecimiento económico peruano: Persistencia de la desigualdad y divergencia territorial*. Junio 2015.

DT 76: Leopoldo Gamarra Vílchez, *Crisis económica, globalización y Derecho del Trabajo en América Latina*. Julio 2015.

DT 77: Alicia Gil Lázaro, Eva Sanz Jara e Inmaculada Simón, *Universalización e historia. Repensar los pasados para imaginar los futuros*. Agosto 2015.

DT 78: Sonia Oster Mena, *Corportate Diplomacy in the EU. The strategic corporate response to meet global challenges*, Septiembre 2015

DT 79: Edgar Záyago Lau, Guillermo Foladori, Liliana Villa Vázquez, Richard P. Appelbaum y Ramón Arteaga Figueroa, *Análisis económico sectorial de las empresas de nanotecnología en México*, Octubre 2015.

DT 80: Yurena González Ayuso, *Presente y pasado de la transición española. Un estado de la cuestión pertinente*, Noviembre 2015.

DT 81: Janet Abrao, *Construções discursivo-ideológicas e históricas da identidade nacional brasileira*, Diciembre 2015.

DT 82: Guido Zack, *Una aproximación a las elasticidades del comercio exterior de la Argentina*, Enero 2016.

DT 83: Rodrigo Escribano Roca, *“Lamentables noticias” Redes de información e imaginación política en la crisis revolucionaria del mundo atlántico. Un análisis micro-histórico del Colegio de Chillán en Chile (1808-1812)*, Febrero 2016.

DT 84: Iván González Sarro, *La calidad de la democracia en América Latina. Análisis de las causas del «déficit democrático» latinoamericano: una visión a través de los casos de Honduras y Paraguay*, Marzo 2016.

DT 85: Carlos de Jesús Becerril Hernández, *“Una vez triunfantes las armas del ejército francés en Puebla”. De las actas de adhesión de la Ciudad de Puebla y de los pueblos en el Distrito de Cholula, 1863*, Abril 2016.

DT 86: Laura Sánchez Guijarro, *La adhesión de la Unión Europea al Convenio Europeo de Derechos Humanos: Un desafío para Europa todavía pendiente*, Mayo 2016.

DT 87: Pablo Gerchunoff y Osvaldo Kacef, *“¿Y ahora qué hacemos?” La economía política del Kirchnerismo*, Junio 2016.

DT 88: María-Cruz La Chica, *La microhistoria de un desencuentro como soporte de la reflexión antropológica: Trabajo de campo en una comunidad indígena de México*, Julio 2016.

DT 89: Juan Ramón Lecuonaalenzuela y Lilianne Isabel Pavón Cuellar, *Actividad económica e industria automotriz: la experiencia mexicana en el TLCAN*, Agosto 2016.

DT 90: Pablo de San Román, *Continuidades y rupturas en el proceso de cambio social. Comentario a la obra de Pierre Vilar. Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Septiembre 2016.

DT 91: Angelica Dias Roa y Renaldo A. Gonsalvez, *Modelos probabilísticos de severidade para grandes perdas*, Octubre 2016.

DT 92: Gonzalo Andrés García Fernández, *Redes de poder familiares entre el fin del Antiguo Régimen y el nacimiento del Estado-nación. Una visión comparada para Chile y Argentina*, Noviembre 2016.

DT 93: Eduardo Cavieres Figueroa, *Europa-América Latina: política y cultura en pasado-presente*, Diciembre 2016.

DT 94: Mirka V. Torres Acosta, *El mito de Sísifo o el revival de una historia conocida. Chávez, populismo y democracia*, Enero 2017.

DT 95: Aitor Díaz-Maroto Isidro, *Paz sin armas: los procesos de paz vasco y norirlandés con la vista puesta en Colombia*, Febrero 2017.

DT 96: Marvin Vargas Alfaro, *El consensus y el control de convencionalidad de la Corte Internacional de Derechos Humanos. Reflexiones a la luz del caso “Artavia Murillo y otros” contra Costa*, Marzo 2017.

DT 97: Ana Gamarra Rondinel, *Evasion vs. real production responses to taxation among firms: bunching evidence from Argentina*, Abril 2017.

DT 98: J. Eduardo López Ahumada, *Trabajo decente y globalización en Latinoamérica: una alternativa a la desigualdad laboral y social*, Mayo 2017.

DT 99: José Fernando Ayala López, *Historia política de México a través de sus instituciones y reformas electorales, siglo XX. Una propuesta de análisis*, Junio 2017.

DT 100: Juan Pablo Arroyo, *La Política monetaria en la liberalización económica y su impacto en la sociedad. Análisis comparado México y España 1984-2008*, Julio 2017.

DT 101: José Esteban Castro, *Proceso de Monopolización y Formación del Estado: El control del agua en el Valle de México en perspectiva histórica (siglos quince a diecinueve)*, Agosto 2017.

DT 102: Alberto Berríos *et al.*, *Personas en situación sin hogar en León (Nicaragua): definición, número, características y necesidades básicas*, Septiembre 2017.

DT 103: Pablo de San Román, *Razones socioeconómicas de la democracia. Comentario a la obra de Seymour M. Lipset, El hombre político: bases sociales de la política*, Octubre 2017.

DT 104: Ramón Casilda Béjar, *México. Zonas Económicas Especiales*, Noviembre 2017.

DT 105: Dora García Fernández, *Bioética y responsabilidad. El caso de las empresas bioéticamente responsables en México*, Diciembre 2017.

DT 106: Santiago A. Barrantes González, *El derecho de los refugiados en la Unión Europea. Un análisis de la situación de las y los menores de edad no acompañados*, Enero 2018.

DT 107: Sol Lanteri, *Liberalismo, cambios institucionales y derechos de propiedad sobre la tierra. La frontera sur de Buenos Aires (segunda mitad del siglo XIX)*, Febrero 2018.

DT 108: Gerardo Manuel Medina Reyes, *Movimiento de pasajeros a través del Atlántico. Los extranjeros que desembarcaron en el puerto de Veracruz, México, 1825-1848*, Marzo 2018.

DT 109: Iván González Sarro, *La política social en México (1980-2013): alcance e impactos sobre la desigualdad económica y la pobreza*, Abril 2018.

DT 110: Noelia Rodríguez Prieto, *Los referéndums de Quebec (1980-1995). Análisis de sus causas y consecuencias*, Mayo 2018.

DT 111: Francisco Laguna Álvarez, *A Historiographic Review of the Japanese Immigration to Brazil (1908-2000)*, Junio 2018.

DT 112: Felipe Orellana Pérez, *Las bases del diseño del Estado de Bienestar chileno y las estrategias de integración panamericana en el periodo 1929-1949*, Julio 2018.

DT 113: Marco Barboza Tello, *Consideraciones acerca de la metamorfosis del mundo*, Agosto 2018.

DT 114: Ruth Adriana Ruiz Alarcón, *Presupuestos para la incorporación de una regulación del Trabajo Autónomo en Colombia: una perspectiva desde la Legislación Española*, Septiembre 2018.

DT 115: Francisco Lizcano Fernández, *Calidad de la democracia y construcción de la ciudadanía en México. Una propuesta para evaluar las evaluaciones de las instituciones involucradas en las elecciones mexicanas*, Octubre 2018.

DT 116: David Almonacid Larena, *Residencia fiscal de las personas físicas y jurídicas: aspectos internacionales*, Noviembre 2018.

DT 117: Karla Alexandra Fernández Chirinos, *El trabajo informal: análisis de las nuevas propuestas de estudio de las Ciencias Sociales y las Humanidades*, Diciembre 2018.

DT 118: José Fernando Ayala López, *México tras las elecciones del 1º de julio: crónica de una transición anunciada*, Enero 2019.

DT 119: Victoria Elena González Mantilla, *Análisis del Discurso del Comisionado de paz Luis Carlos Restrepo en la desmovilización del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia*, Febrero 2019.

DT 120: Pablo Rubio Apiolaza, *Los Estados Unidos y la transición a la democracia en Chile: Lecturas e influencias entre 1985 y 1988*, Marzo 2019.

DT 121: Esther Solano Gallego, *La Bolsonarización de Brasil*, Abril 2019.

DT 122: Ricardo G. Martínez; Luis F. Rial Ubago y Julián Leone, *Heterogeneidades sociales al interior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Mayo 2019.

DT 123: Adriana María Buitrago Escobar y Brigitte Daniela Florez Valverde, *El contrato de prestación de servicios de cara al concepto de trabajo decente de la OIT en Colombia: un estudio a la luz de la Teoría de la segmentación del mercado de trabajo*, Junio 2019.

DT 124: Esther Solano Gallego (Coord.), *Las derechas en Brasil*, Julio 2019.

DT 125: Elizabeth Montes Garcés, *Performatividad y género en La otra mano de Lepanto*, Agosto 2019.

DT 126: Ramón Casilda Béjar, *América Latina: situación actual (2019) y perspectivas económicas*, Septiembre 2019.

DT 127: Bruna Letícia Marinho Pereira y Lisa Belmiro Camara, *La participación de España, Italia y Grecia en el Mecanismo del Examen Periódico Universal en el ámbito de la Migración*, Octubre 2019.

DT 128: María de la O Rodríguez Acero, *Alcance, reconocimiento y efectos jurídicos de la kafala en España*, Noviembre 2019.

DT 129: Gilberto Aranda y Jorge Riquelme, *La madeja de la integración latinoamericana. Un recorrido histórico*, Diciembre 2019.

DT 130: Inés del Valle Asis, Sofía Devalle y Daniel Sotelsek, *Instrumentos de la Política Ambiental: El caso de la Provincia de Córdoba (Argentina)*, Enero 2020.

DT 131: María Andrea Silva Gutiérrez, *Fusiones y otras modificaciones estructurales de sociedades mercantiles en Nicaragua. Una visión desde el régimen armonizado europeo y español*, Febrero 2020.

DT 132: María-Cruz La Chica, *La tensión entre los derechos humanos de las mujeres indígenas y los derechos de autodeterminación de los pueblos indígenas en los instrumentos jurídicos internacionales*, Marzo 2020.

DT 133: Noelia Rodríguez Prieto, *Nacionalismo y melancolía en los mitos nacionales de la historiografía quebequesa y peruana del siglo XX*, Abril 2020.

DT 134: J. Eduardo López Ahumada, *Flexibilidad, protección del empleo y seguridad social durante la pandemia del Covid-19*, Mayo 2020.

DT 135: Ramón Casilda Béjar, *Análisis de la internacionalización de los bancos españoles con especial referencia a América Latina. Exposición, diversificación, rentabilidad, beneficios, modelos organizativos*, Junio 2020.

DT 136: Antonio Escobar Ohmstede y Marta Martín Gabaldón, *Una relectura sobre cómo se observa a lo(s) común(es) en México. ¿Cambios en la transición del siglo XIX al siglo XX? o ¿una larga continuidad?*, Julio 2020.

DT 137: Rebeca Karina Aparicio Aldana, *Libertad de expresión e información en la relación laboral: Garantía de los derechos fundamentales. A propósito de la STC de 25 de noviembre de 2019*, Agosto 2020.

DT 138: Marco Barboza y Doreen Montag, *El COVID-19 y su impacto socio cultural: emociones, poderes y nuevas solidaridades*, Septiembre 2020.

DT 139: Jorge Riquelme Rivera, *Cooperación en defensa en América del Sur: ¿Quo vadis?*, Octubre 2020.

DT 140: César A. Ordóñez López, *Para una historia social de la economía*, Noviembre 2020.

DT 141: José Olaguibe, *Trabajo, familia y fecundidad. Corresponsabilidad como clave en el diseño de políticas públicas de conciliación*, Diciembre 2020.

DT 142: Martha Herrera-Lasso González, *Reimaginando Norteamérica bajo el TLCAN: las redes teatrales de México y Quebec como caso de estudio*, Enero 2021.

DT 143: Erica Florina Carmona Bayona, *Subcontratación laboral: Necesidades de la empresa y derechos de los trabajadores en el siglo XXI*, Febrero 2021.

DT 144: Mario Daniel Serrafiero y María Laura Eberhardt, *¿Populismo en la Argentina reciente? Un análisis histórico político de las presidencias kirchneristas de comienzos del Siglo XXI*, Marzo 2021.

DT 145: José Suárez-Inclán Gómez-Acebo, *El movimiento estudiantil en México y Uruguay: impulsos y deudas tras el 68*, Abril 2021.

DT 146: J. Eduardo López Ahumada, *La defensa del modelo social de gobernanza del trabajo en el contexto de la globalización económica*, Mayo 2021.

DT 147: Julia Trelu, *De l'exploitation à l'empowerment : le cas des migrantes latino-américaines femmes de chambres dans l'hôtellerie en Espagne*, Junio 2021.

DT 148: Diego Azqueta, *Los servicios de los ecosistemas en América Latina: ¿motor de desarrollo?*, Julio 2021.

DT 149: César A. Ordóñez López, *Mujeres: familia, redes de poder y finanzas en la primera modernización de una ciudad fabril. Orizaba (1870–1920)*, Agosto 2021.

DT 150: Germán J. Arenas Arias, *Leyes 'fáciles', 'simples' y en 'lenguaje ciudadano'. Análisis de tres iniciativas plain language/easy language en América Latina*, Septiembre 2021.

DT 151: Jorge Alberto Rivero Mora, *Tin Tan y los "tarzanes": Del pachuco lúdico al malviviente de arrabal como estereotipos fílmicos (1943-1952)*, Octubre 2021.

DT 152: Francisco Laguna Álvarez, *Los Hombres-Búho de Satanás: Evolución Teológica de la Idolatría y la Brujería en la Edad Media Europea y en la Nueva España*, Noviembre 2021.

DT 153: Paola Aceituno O., *Retrospectiva de los escenarios de anticipación para los partidos políticos chilenos del 2012*, Diciembre 2021.

DT 154: Laura Malavolta, *Desigualdades sociales y educación primaria pública tras el primer año de pandemia. Presentación del caso italiano y brasileño según las perspectivas del profesorado*, Enero 2022.



Todas las publicaciones están disponibles en
la página Web del Instituto: www.ielat.com

© Instituto Universitario de Investigación en
Estudios Latinoamericanos (IELAT)

Los documentos de trabajo que IELAT
desarrolla contienen información analítica
sobre distintos temas y son elaborados por
diferentes miembros del Instituto u otros
profesionales colaboradores del mismo. Cada
uno de ellos ha sido seleccionado y editado
por el IELAT tras ser aprobado por la Comisión
Académica correspondiente.

Desde el IELAT animamos a que estos
documentos se utilicen y distribuyan con fines
académicos indicando siempre la fuente. La
información e interpretación contenida en los
documentos son de exclusiva responsabilidad
del autor y no necesariamente reflejan las
opiniones del IELAT.

Las propuestas de textos para ser publicados
en esta colección deben ser enviadas a
ielat@uah.es donde serán evaluadas por
pares ciegos.

Instituto Universitario de
Investigación en Estudios
Latinoamericanos
Colegio de Trinitarios
C/Trinidad 1 – 28801
Alcalá de Henares (Madrid)
España
34 – 91 885 2579
ielat@uah.es www.ielat.com

Con la colaboración de:

