

NÚMERO 20

EDUCACIÓN POST-PANDÉMICA: UN BALANCE SOBRE EL LEGADO POLÍTICO DE LA EMERGENCIA SANITARIA PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Marcela Alejandra Pronko

La pandemia de Covid 19 impactó de manera substantiva los sistemas educativos a nivel mundial. La emergencia sanitaria declarada en la mayor parte del globo produjo, inmediatamente, la interrupción del cotidiano escolar presencial y la migración, más o menos efectiva y real, hacia formatos remotos de interacción pedagógica. Por primera vez desde la universalización de la educación escolarizada, a inicios de abril de 2020, las instituciones de formación de prácticamente todo el globo fueron paralizadas al mismo tiempo. Según datos de la UNESCO¹, para entonces 1.600 millones de estudiantes se vieron directamente afectados, lo que corresponde a 91% del total, en 194 países alrededor del mundo. La suspensión de las actividades presenciales en las instituciones educativas fue producto de una decisión sanitaria y no pedagógica, ni de política educacional. El efecto de ese proceso sobre los aprendizajes escolares fue, tal vez, el resultado más evidente y abordado en los medios de comunicación y en los foros específicos. Sin embargo, una lectura retrospectiva nos permite reconocer que, más allá del inédito cierre temporario global de instituciones educativas, no hubo grandes novedades a no ser la aceleración de procesos, tendencias y recomendaciones que ya existían y, en muchos casos, estaban en curso.

Casi inmediatamente a la declaración de la pandemia, diversas organizaciones de la “sociedad civil”, sobre todo aquellas que representan intereses empresariales, de acuerdo con cada realidad nacional particular, se articularon para producir diagnósticos y orientaciones para la educación en la post-pandemia, con fuerte respaldo y alineamiento con los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE. Las propuestas surgidas de estos espacios tornaron evidentes procesos que ya se encontraban en curso y que, con la pandemia como excusa, sufrieron importante aceleración demarcando un horizonte de educación post-pandémica reconfigurado. Entre ellos, destacamos: procesos de privatización abierta y encubierta de la formación; redimensionamiento del proceso de trabajo en el cotidiano escolar; profundización de la precarización del trabajo docente; incorporación maciza de tecnología educacional con la generalización de formatos híbridos de interacción pedagógica; padronización y aligeramiento de los contenidos escolares; difusión de propuestas de educación domiciliaria a largo plazo, entre otros. Todos esos elementos, que forman parte del horizonte educativo post-pandémico son, en buena medida, tributarios de las reformas empresariales de la educación con impacto directo en los contenidos y formatos de los procesos formativos y, particularmente, en el trabajo docente (Freitas, 2018). La reconversión de la educación pública hacia formatos de formación cada vez más regulados por el mercado, en sus diferentes dimensiones, constituye el eje de las sucesivas propuestas

¹Página interactiva creada por la UNESCO (2020) para acompañar el impacto de la Covid-19 sobre los sistemas educativos a nivel mundial. Disponible en <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

elaboradas por organismos internacionales y organizaciones empresariales a lo largo de los últimos años.

Al mismo tiempo, la reflexión académica sobre las huellas de la pandemia en la educación se multiplicó durante el mismo período. Numerosas publicaciones (entre ellas: recopilaciones de origen diverso, documentos oficiales, números monográficos de publicaciones periódicas, etc) retrataron diversos impactos causados por la emergencia sanitaria sobre la educación tanto con escritos al calor del momento como, posteriormente, por investigaciones más estructuradas, aunque todavía fuertemente limitadas por las restricciones sanitarias. Sin embargo, más allá de la “novedad” de la masificación de la mediación tecnológica del vínculo pedagógico, la constatación generalizada de los mismos parece ser la profunda desigualdad social que atraviesa, de maneras diferentes, tanto los países del centro como de la periferia del capitalismo y que la pandemia tornó evidente.

Este número monográfico invitó a reflexionar sobre el legado de la emergencia sanitaria generada por la pandemia sobre los sistemas educativos, en clave de política educativa supranacional. Para ello, propusimos como aspectos destacados de análisis los diagnósticos y las recomendaciones internacionales elaboradas durante y después de la paralización de las actividades escolares, las políticas nacionales/regionales/sub-nacionales que, basadas en ellos, orientaron las actividades escolares durante la emergencia sanitaria y la retomada posterior de la presencialidad, así como los desafíos persistentes del cotidiano escolar.

El resultado de esa propuesta es el conjunto de ocho artículos que siguen a esta presentación y que expresan, a partir de sus particulares enfoques, buena parte de los elementos que anticipábamos en la llamada, desde una variedad de perspectivas teórico-metodológicas y de espacios de referencia. Estos ocho artículos, producidos por 21 autores de seis nacionalidades diferentes, examinan los impactos de la pandemia en la configuración de imaginarios sociotécnicos en educación desde una perspectiva global (Saura, Lima y Arguelho, 2024), analizan este mismo impacto en clave comparada sobre dos países de lengua oficial portuguesa (Scaff y Brás, 2024), indagan sobre las realidades nacionales y sub-nacionales, destacando la actuación de los organismos internacionales (Calderón-Velez et al, 2024; Cerruti, 2024; Romero y Ojeda, 2024), se centran en aspectos o niveles específicos de la educación nacional (Álvarez, Toranzos y Montes, 2024; Mancebo, Vaillant y Coitinho, 2024) llegando incluso a examinar el cotidiano escolar (Migliavacca y Urricelquí, 2024). La mayor parte de los países analizados corresponde a América Latina: Brasil, Uruguay, Ecuador y Argentina, cuyo estudio concentra la mitad de las contribuciones. A estos países se suma el examen comparado de Angola en lo que se refiere al impacto de la pandemia sobre las políticas nacionales de educación y/o sus instituciones educativas. Además, se incorporan referencias a las políticas de digitalización de países como España, Portugal y Brasil.

La mayor parte de los artículos se basan en el análisis de normativas y documentos oficiales emanados de diversos entes jurisdiccionales de la educación, así como en la consulta a indicadores económicos, demográficos, educativos y de diversas evaluaciones de desempeño estudiantil. En algunos casos, se incorpora la utilización de cuestionarios y entrevistas a funcionarios, coordinadores y supervisores de segmentos específicos de la educación en ámbito nacional, así como a auxiliares no docentes, docentes y directivos de las instituciones educativas. En un caso se ha recurrido a grupos de discusión y en otro a la observación directa de las dinámicas escolares.

A pesar de la diversidad de encuadres nacionales y de recortes temáticos y teórico-metodológicos, el conjunto de artículos contribuye a delinear una serie de constataciones comunes que, tendencialmente, definen lo que estamos llamando de educación post-pandémica. La primera constatación, que se presenta como unanimidad entre los artículos de este número monográfico y la literatura ya producida sobre el tema, es que la pandemia tornó más evidente la desigualdad económica, social (de acceso a derechos) y educativa que ya existía en los diversos países y, en la mayor parte de los casos, la agudizó. Esta desigualdad se expresa, en el ámbito educativo, no sólo en los indicadores educacionales de acceso y permanencia o en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de desempeño estudiantil, sino también en el desigual acceso de estudiantes y docentes a la conectividad y a equipamientos tecnológicos, en las deficiencias persistentes de la infraestructura escolar, en la precariedad de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

La segunda constatación es que los análisis de los casos nacionales indican la existencia de trayectorias muy semejantes durante la pandemia: suspensión de las actividades presenciales de las instituciones escolares, instauración de formas diversas de vínculo pedagógico mediado por las tecnologías, reglamentación específica para la enseñanza a distancia que, en la mayor parte de los casos, persistió o fue incorporada permanentemente en el período posterior, introducción de plataformas de autoaprendizaje con articulaciones público-privadas para su diseño e implementación y definición de estrategias de “retorno seguro”. Sin embargo, en algunos aspectos las particularidades nacionales se tornan evidentes: en lo que refiere a la incorporación de la mediación tecnológica contrastan, por un lado, la utilización principal de radio y televisión como tecnologías de mediación pedagógica en el caso de Angola (Scaff y Brás, 2024) y, por el otro, el aprovechamiento de una buena infraestructura informática y de una brecha digital relativamente acotada, proporcionada por el Plan Ceibal en Uruguay (Mancebo, Vaillant y Coitinho, 2024). Entre uno y otro extremo, la llamada “brecha digital” caracteriza la realidad de la mayor parte de los países.

Aun así, la incorporación masiva de tecnologías digitales a los procesos educativos se constituye en otra constatación de peso que emerge tanto de los artículos de este número monográfico como de la producción más general sobre el tema (Williamson, Eynon y Potter, 2020; Williamson y Hogan, 2020; Zancajo, Verger y Bolea, 2022, entre otros). Aunque la introducción de las tecnologías digitales en los procesos educativos es anterior a la pandemia, su profundización, desarrollo y masificación es también un resultado de esta, al punto de configurar “un nuevo movimiento global de Reformas Educativas Digitales (RED)” (Saura, Lima y Arguelho, 2024, p. 13), que encuentran su fundamento en un conjunto de imaginarios sociotécnicos de la educación que dan sentido a las políticas propuestas o en curso.

Desde el punto de vista de las políticas, la digitalización de la educación implicó cambios normativos más o menos amplios, que permitieron su persistencia y ampliación en el período post-pandémico, transformándose en un recurso permanente para diversas emergencias como en el caso de Ecuador (Calderón-Velez et al, 2024). Al mismo tiempo, propició la creación de formatos asociativos específicos, como la fundación de la Asociación Nacional de Educación Básica Híbrida en Brasil, en 2020 que, en la reivindicación de la forma de mediación del vínculo pedagógico define el alcance de sus horizontes educativos (Scaff y Brás, 2024). Este proceso de digitalización también supuso la diseminación ampliada de plataformas auto-instruccionales como reafirmación de un aprendizaje que, cada vez más, parece dispensar el vínculo con quien enseña.

La digitalización de la educación no estuvo limitada a la mediación del vínculo pedagógico, sino que constituyó la base para el desarrollo y la implementación de (nuevos) sistemas de información y gestión educativa. En muchos casos, estas nuevas herramientas fueron desarrolladas como estrategias de enfrentamiento a los impactos causados por la pandemia. Ese es el caso de Argentina, donde el desarrollo de sistemas nominales de información sobre estudiantes de secundaria constituyó una de las estrategias para fortalecer la continuidad pedagógica (Álvarez, Toranzos y Montes, 2024). Pero la implantación de sistemas de este tipo también estuvo presente en Uruguay (Mancebo, Vaillant y Coitinho, 2024) y en Ecuador (Calderón-Velez et al, 2024).

La introducción de las tecnologías digitales en el proceso de trabajo escolar, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el cotidiano de la gestión del sistema educativo, tuvo impactos significativos sobre el trabajo docente que ya era objeto de profundas reconfiguraciones. De una manera general, la digitalización de tales procesos profundizó la pérdida de poder de decisión y de autonomía de los docentes, sometidos a estrategias de control de mayor o menor alcance e intensificando su trabajo, ya sea por la necesidad de dominio de nuevas herramientas y/o por la multiplicación de tareas definidas de manera heterónoma (Calderón-Velez et al, 2024; Mancebo, Vaillant y Coitinho, 2024; Scaff y Brás, 2024). A esto debe sumarse la precarización de los vínculos y condiciones de trabajo a la que están muchas veces sometidos y que implican la existencia de una “brecha digital” también entre ellos, impactando en sus condiciones de vida, como se verifica de manera dramática en Argentina (Cerruti, 2024; Romero y Ojeda, 2024).

Sin embargo, contradictoriamente, algunos artículos más enfocados en el funcionamiento cotidiano de las instituciones escolares durante la pandemia destacan que las alteraciones producidas por la suspensión del cotidiano presencial y la incertidumbre presente en diversos niveles de gestión permitió a los docentes, tal vez como forma de resistencia, un ejercicio de facto de la autonomía escolar (Mancebo, Vaillant y Coitinho, 2024), promoviendo iniciativas auto-organizadas de trabajo colaborativo y el cuestionamiento de dinámicas escolares naturalizadas, particularmente en el retorno a la presencialidad (Migliavacca y Urricelqui, 2024). Como señala el análisis de los docentes entrevistados por éstos últimos autores, se produce:

un doble juego entre el dimensionamiento de los efectos regresivos de la virtualización forzada y la posibilidad de problematizar algunas dinámicas estructurales que cobraron mayor visibilidad a partir del retorno a la presencialidad plena, en un contexto de pauperización y precarización de las condiciones de vida de las familias y de irrupción de nuevas demandas hacia el trabajo docente” (Migliavacca y Urricelqui, 2024, p. 158).

Más allá de las implicaciones para el trabajo docente, la digitalización de la educación revela, en su dinámica, aspectos substantivos para las políticas educativas. Aunque existan algunas experiencias puntuales de desarrollo de tecnologías digitales públicas, concordamos con Saura, Lima y Arguelho (2024) en la afirmación que “hasta el momento no imperan las tecnologías digitales pública en ningún sistema educativo público” (p. 26). Ello implica que este proceso obedece a una articulación público-privada, en algunos casos, o a una lógica eminentemente privada, empresarial, en la mayoría de los mismos. Esta lógica empresarial que rige la producción de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación incide no sólo en las formas del trabajo escolar (de la mediación del vínculo pedagógico; de los sistemas de

información y de gestión escolar, etc) sino también en su contenido (en los contenidos escolares cada vez más padronizados globalmente, en la definición de los aspectos centrales de la gestión educativa y hasta en los horizontes finalísticos de la función social de la educación). Esto aproxima lo que Saura, Lima y Arguelho (2024) denomina “imaginarios sociotécnicos en educación” que, aunque expresan concepciones particulares del proceso de digitalización, demuestran también una espantosa confluencia de valores y sentidos, haciendo evidente la enorme capacidad del sector privado en la definición de agendas de política educativa para las instituciones públicas. Como señalan los autores

“la noción de imaginarios sociotécnicos ofrece materialidad para analizar la ideología existente en los discursos y en los modos de operar de los principales actores políticos que están siendo centrales en la expansión de las reformas pro-privatización del capitalismo contemporáneo.” (Saura, Lima y Arguelho, 2024, p.24)

En este panorama, resta destacar el importante papel de articulación realizado por parte de los organismos internacionales en dirección al fortalecimiento de la presencia privada en la educación pública. Este papel no es nuevo y se verifica, principalmente, para los países de la periferia del capitalismo (Pronko, 2014, 2019; Díez-Gutiérrez, 2021; Pereira, 2021; Ponce-Díaz, Martínez-Usarralde, y Beltrán-Llavador, 2024), tal como se señala en algunos de los artículos que forman parte de este número monográfico (Cerruti, 2024; Romero y Ojeda, 2024). En el caso específico de la pandemia, su alcance mundial contribuyó a amplificar la actuación de los organismos internacionales como articuladores de propuestas globales para su superación, que se operacionalizaron tanto en el plano de la coordinación internacional como en la actuación concreta en espacios nacionales y sub-nacionales (Álvarez, Toranzos y Montes, 2024; Calderón-Velez et al, 2024).

Los elementos destacados hasta aquí no agotan el examen del legado político de la emergencia sanitaria para los sistemas educativos, aunque ofrecen pistas importantes para identificar las tendencias principales. Por ello, el conjunto de artículos que conforman este número monográfico, a partir de los cuales fue posible tejer los comentarios arriba desarrollados, constituyen una contribución efectiva para la reflexión, desde una perspectiva crítica, sobre la educación post-pandémica que se propone para el futuro.

Los artículos fueron organizados a partir de una secuencia que va de los aspectos globales a los nacionales, y de éstos al examen de territorios subnacionales o niveles específicos hasta alcanzar el ámbito de la escuela. Manteniendo esta perspectiva, decidimos concentrar al final los cuatro artículos específicos que se refieren a Argentina.

De esta forma, el primer artículo, de autoría de Geo Saura, Paula Lima y Mateus Arguelho sobre “Imaginarios sociotécnicos en educación”, aborda la configuración de discursos y concepciones sociales sobre la Inteligencia Artificial y la transformación digital erigida en cabeza de lanza de la política educativa global durante los últimos años, con particular despliegue durante la pandemia. Para los autores, estos nuevos “imaginarios sociotécnicos en educación” alimentan un nuevo movimiento global de Reformas Educativas Digitales (RED) que se caracteriza “por la centralidad de la expansión de nuevas formas, actores y dinámicas de la privatización digital de la educación” (Saura, Lima y Arguelho, 2024, p.13). A partir del procesamiento de voluminosa documentación, los autores identifican y caracterizan tres categorías distintivas de imaginarios sociotécnicos en el capitalismo

contemporáneo: los globales (correspondientes a la actuación de los organismos internacionales supranacionales), los nacionales (derivados de la actuación gubernamental) y los mercantilistas (propios de las llamadas EdTech). En todos los casos, se trata de comprender como:

“los diseños del futuro sobre los avances tecnocientíficos que proyectan los futuros posibles de los sistemas educativos son pensados, diseñados y configurados por actores políticos determinados, que ejercen unas relaciones de poder muy precisas, y una ideología muy específica, que son en sí el resultado de unas determinaciones concretas de la totalidad bajo las cuales avanza el capital” (Saura, Lima y Arguelho, 2024, p. 17).

En el segundo artículo “*Post-pandemic education in Angola and Brazil: challenges in situations of social vulnerability*”, Elisangela Alves da Silva Scaff y Chocolate Adão Brás realizan una revisión del impacto de la pandemia en los sistemas educativos de Angola y Brasil partiendo de las profundas desigualdades que los atraviesan en sus formas específicas de organización política, procesos ambos determinados por dinámicas históricas y sociales particulares. Analizando las políticas nacionales de educación formuladas durante la emergencia sanitaria, los autores identifican las principales tendencias para el período post-pandémico destacando la centralidad que adquirieron las tecnologías educacionales como mediación pedagógica, impulsando la expansión de las llamadas Ed-Tech a nivel global. Los autores subrayan aún que esa tendencia ha fortalecido el control del trabajo escolar, a partir del redimensionamiento del trabajo docente, que se torna progresivamente más heterónimo, al tiempo que profundizan procesos de privatización de la educación escolar pública.

El tercer artículo, “Legado de la emergencia sanitaria generada por la pandemia en Ecuador, en clave de política educativa supranacional”, de autoría de los investigadores ecuatorianos Milton Calderón-Vélez, Betty Espinosa, José Flores, Michelle Ferreira Brito y Esteban Moreno Flores, caracteriza la ampliación de las desigualdades y de la brecha de aprendizajes producida por la pandemia en ese país, a partir de los resultados de evaluaciones internacionales y regionales, y cuestiona otros desafíos preexistentes que se agudizaron durante ese periodo, como los impactos sobre la socialización de niños y jóvenes. En el campo de las políticas educacionales, examina la persistencia de la estrategia de la virtualidad durante y después de la pandemia (en eventos de “inseguridad ciudadana”), a pesar de su falta de efectividad por el desigual acceso a internet de la población. También destacan el papel fundamental de los organismos internacionales y de las organizaciones no gubernamentales, en el marco de la cooperación internacional, para el desarrollo y la implementación de diversas estrategias, muchas de las cuales se mantienen hasta el presente, advirtiendo sobre los riesgos de focalización en programas específicos que no favorecen una visión integral de las necesidades políticas del país.

El cuarto artículo, “De lo micro a lo macro: el legado político de la emergencia sanitaria en los liceos de Uruguay”, de autoría de María Ester Mancebo, Gabriela Gonzalez Vaillant y Virginia Coitinho, analiza el impacto de la pandemia en la educación pública de secundaria en Uruguay, abarcando desde las alteraciones producidas en las formas del gobierno educativo hasta los desafíos concretos enfrentados por los profesores en el aula. En el nivel más general, las autoras señalan la disminución del grado de autonomía de la autoridad educativa nacional y del recorte de la participación de los docentes en los órganos de gobierno de la educación, como resultado de las alteraciones verificadas en la estructura de

gobierno del sector. En un nivel intermedio se destacan las dificultades para el control de la continuidad del vínculo pedagógico y la implementación de un control de carácter más “administrativo” a través de recursos digitales. Por fin, en el nivel micro, las autoras analizan algunos factores que permitieron a los docentes hacer frente a los desafíos de la experiencia pandémica, como la preexistencia del Programa CEIBAL de integración de tecnologías digitales a la educación y el trabajo colaborativo docente.

Iniciando el conjunto de artículos que abordan la realidad argentina, en el quinto artículo, “La situación de la educación obligatoria en la Argentina de la postpandemia”, María Betania Oreja Cerruti realiza un balance de la situación educativa en Argentina posterior a la reapertura de las instituciones escolares correspondientes a la etapa obligatoria de escolarización, examinando la evolución de la matrícula, indicadores de rendimiento, modificaciones normativas y evolución del financiamiento. Destaca la autora los impactos que la pandemia tuvo sobre la formación de la futura fuerza de trabajo nacional y sus implicaciones sobre procesos de diferenciación social y empobrecimiento preexistentes. Retoma también la incidencia de los organismos internacionales en la definición de políticas nacionales e incorpora los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales para mostrar las profundas desigualdades en los aprendizajes que la pandemia agudizó, lo que obedecería a un proceso mundial de diferenciación de la fuerza de trabajo propia de la división internacional del trabajo del capitalismo contemporáneo.

Por su parte, el artículo elaborado por Silvina Romero y Oscar Ojeda, bajo el título “Del Estado como garante de la continuidad pedagógica a un paso de la anarco educación”, también examina los impactos de la pandemia en la educación argentina, particularmente en la provincia de San Luis. Los autores analizan el papel de las tecnologías como estrategia de aseguramiento de la continuidad pedagógica y cómo este proceso se utiliza de los medios de comunicación, en una articulación entre el derecho a la educación y el derecho a la comunicación. La revisión de normativa nacional y provincial les permite confrontar la actuación del Estado Nacional como garante de la continuidad pedagógica y de un Estado provincial que profundiza la tendencia al aumento de la presencia privada en educación a través de la compra de productos a plataformas empresariales. En esa perspectiva, destacan la existencia de algunos antecedentes provinciales que reflejan la influencia de los Organismos Internacionales en dichas estrategias. Los autores aún destacan la profundización de la privatización y el cambio de perspectiva sobre el derecho a la educación y a la comunicación en el gobierno de Javier Milei, a partir de elementos instalados durante la pandemia.

Ya el artículo “Alteraciones pandémicas en los modos de gestión y en los sistemas de información en Argentina”, de Marisa Álvarez, Lilia Toranzos y Nancy Montes, especialistas de la Oficina Argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), fue elaborado a partir de una investigación realizada durante el año 2022 destinada a conocer los efectos de la pandemia en las estructuras y prácticas de gestión de la educación secundaria en Argentina. El artículo se centra en el desarrollo de sistemas de información para acompañar la continuidad pedagógica durante los tiempos más agudos de la emergencia sanitaria, particularmente en el uso de los sistemas nominales de información sobre estudiantes, como herramientas para el seguimiento de las trayectorias escolares con la finalidad de evitar la desvinculación, mantener la comunicación y la continuidad del vínculo. La construcción de este sistema se presenta como parte del proceso de “transformación digital de la educación” en este país.

En el último artículo de este número monográfico, “El proceso de trabajo docente en la vida cotidiana escolar. Viejos y nuevos desafíos a partir de la pandemia”, Adriana Migliavacca y Patricio Urricelqui examinan los impactos de la pandemia a partir del análisis del proceso de trabajo docente en el cotidiano escolar, en torno al desarrollo de un estudio de caso del conurbano bonaerense. Partiendo de una perspectiva histórica, el artículo reconstruye la trayectoria de la escuela en estudio caracterizando una “cultura institucional” que permite situar y comprender, de manera específica, los impactos causados por la emergencia sanitaria sobre la vida escolar. A partir de allí, con base en entrevistas y trabajo de campo, reconstruyen las dinámicas del trabajo cotidiano durante la pandemia en la perspectiva de los diversos trabajadores, destacando contradicciones y paradojas que se gestaron entre “los efectos regresivos de la virtualización forzada y la posibilidad de problematizar algunas dinámicas estructurales que cobraron mayor visibilidad a partir del retorno a la presencialidad plena” (Migliavacca y Urricelqui, 2024, p. 158).

Para terminar esta presentación, resulta necesario señalar que la organización de este número monográfico fue una de las tareas desarrolladas por la autora durante una fructífera estancia posdoctoral junto al Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid, a cuyos integrantes agradezco la acogida y el trabajo compartido. En el mismo sentido, cabe agradecer al equipo editorial del *Journal of Supranational Policies of Education* (JoSPoE), a sus revisores y, de manera muy particular, a los autores de los artículos aquí presentados que, con sus aportes, han hecho posible la edición de este número. Esperamos que estos estudios y reflexiones contribuyan para la elaboración de aproximaciones críticas que nos permitan comprender los contornos que asume la educación pública en el capitalismo contemporáneo como punto de partida para la construcción de una educación y de una forma de vivir en sociedad organizada a partir de las necesidades de las personas reales, más allá de los imperativos del mercado.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Toranzos, L. y Montes, N. (2024). Alteraciones pandémicas en los modos de gestión y en los sistemas de información en Argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 136-154. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.007>
- Calderón- Vélez, M., Espinosa, B., Flores, J., Ferreira B.M. y Moreno Flores, E. (2024). *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 51-68. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.003>
- Cerruti, M.B.O. (2024). La situación de la educación obligatoria en la Argentina de la postpandemia. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 94-116 <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.005>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19 (1), 105-133. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>

- Freitas, L. C. (2018). *A Reforma Empresarial da Educação*. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular.
- Mancebo, M.E., Gonzalez Vaillant, G. y Coitinho, V. (2024). De lo micro a lo macro: el legado político de la emergencia sanitaria en los liceos de Uruguay. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 69-93. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.004>
- Migliavacca, A.G. y Urricelqui, P. A. (2024). El proceso de trabajo docente en la vida cotidiana escolar, *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 155-177. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.008>
- Pereira, J. M. M. (2021). A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. *Educação e Pesquisa*, vol. 47, e242157. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147242157>
- Ponce-Díaz, N., Martínez-Usarralde, M.J. Y Beltrán-Llavador, J. (2024) Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia. *Perfiles Educativos*, vol. XLVI, núm. 183, IISUE-UNAM, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61115>
- Pronko, M. A. (2014) O Banco Mundial no campo internacional da educação. En: PEREIRA, J. M. M. e PRONKO, M. (orgs.), *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*, Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Pronko, M. A. (2019). Modelar o comportamento. *RTPS: Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 167-180, jun. <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/248>
- Romero, S.A. y Ojeda O.R. (2024). Del estado como garante de la continuidad pedagógica a un paso de la anarco educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 117-135. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.006>
- Saura, G., Lima, P. y Arguelho, M. (2024). Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 11-30. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.001>
- Scaff, E. y Brás, C. (2024). Post-pandemic education in Angola and Brazil. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 31-50. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.002>
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19. *Internacional de la Educación*. <https://www.ieu.org/>
-

ie.org/es/item/25251:la-comercializacion-y-la-privatizacion-en-y-de-la-educacion-en-el-contexto-de-la-covid-19

Williamson, B.; Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641

Zancajo, A., Verger, A. y Bolea, P. (2022), Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe, *Policy and Society*, Volume 41, Issue 1, March 2022, Pages 111–128, <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>

SOBRE LA COORDINADORA

Marcela Alejandra Pronko

Profesora investigadora de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) en Brasil. Coordina el Grupo de Investigación Estado, Política y Espacio Público con sede en la institución. Ha desarrollado trabajos de investigación y cooperación técnico-científica en el campo de las políticas sociales de ámbito nacional y comparado. Actualmente se dedica al estudio de la incidencia de los organismos internacionales en la definición de las mencionadas políticas.

Información de contacto:

Fundación Oswaldo Cruz, Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, Av. Brasil, 4365 - Manguinhos, Rio de Janeiro - RJ, 21040-900. Teléfono: + 552138659805 Correo: marcela.pronko@fiocruz.br