

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



LA EDUCACIÓN ENTRE LA COVID-19 Y EL EMERGER DE LA NUEVA NORMALIDAD

Tercera época | Volumen XLII | Número 170 | Suplemento 2020

SEBASTIÁN PLÁ

Apología por la escuela

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

Aprendizajes virtuales más allá de los programas y las asignaturas

MAURICIO ZABALGOITIA HERRERA

Intersecciones de género y otras pedagogías en tiempos de COVID-19

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Saberes docentes ante la pandemia

Tensiones y alternativas

ALBERTO CONSTANTE

Cómo educar en tiempos de coronavirus

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

Certezas e incertidumbres en educación

Espejismos y faros en tiempos de COVID-19

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO

La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático

Semejanzas de familia

BERTHA OROZCO FUENTES

Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia



issue



Presentación

EDGAR GONZÁLEZ GAUDIANO* | ALICIA DE ALBA**

El suplemento del número 170 de *Perfiles Educativos* está dedicado a la relación entre los procesos educativos y la crisis detonada por la pandemia de COVID-19. Una crisis que nos atraviesa y nos duele, y nos obliga a ver, tanto los estragos causados y la consecuente dislocación y pérdida de la ya golpeada normalidad, como la posibilidad de aprendizaje de las nuevas situaciones y la potenciación de la imaginación.

Se compone de ocho artículos con distintos puntos de vista y variados vértices analíticos que dan una idea de la complejidad de dicha relación, en la inteligencia de que el análisis queda abierto a la reflexión y a la crítica.

El suplemento tiene un propósito de divulgación; nuestra idea es ampliar la conversación pública sobre una situación inédita que ha puesto en jaque nuestras instituciones, nuestras formas de vida y nuestros comportamientos sociales. En estas páginas se encuentran reflexiones compartidas por varios autores, algunas de las cuales reactivan viejas y nuevas interrogantes. En este momento lo que nos motiva es la diversidad de miradas.

En el primer tipo de reflexión encontramos la discusión sobre las formas de vida y de educación, en particular de la escolarización y sus modelos, y la calidad de los servicios educativos. Destacan aquí las tareas que las familias han tenido que desempeñar para salirle al paso a decisiones gubernamentales que no han sido del todo satisfactorias para un amplio espectro de circunstancias disímboles. En esta vertiente también encontramos interesantes análisis sobre el papel de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de nuestras vidas, la cultura y la brecha digital, así como las afectaciones a la relación pedagógica y a la función socializadora de la escuela.

Desde perspectivas distintas encontramos aproximaciones sobre la interseccionalidad de género, la interculturalidad, la gestión del riesgo y la educación ambiental en clave de cambio climático, así como debates sobre la subjetividad, la subjetivación y la identidad, que nos invitan a pensar desde otras miradas.

De algún modo, con ayuda de esas diversas perspectivas analíticas podemos vislumbrar que el mundo será diferente después de las vivencias que estamos

* Investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

** Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias de la Educación. Directora de *Perfiles Educativos* y coordinadora de este suplemento dedicado al tema “la educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad”.

experimentando. No sólo porque se revertirán decisiones sobre la calidad de vida de las mayorías que habían sido marginadas y debilitadas por el modelo económico dominante —tal como esperamos que ocurra con el fortalecimiento del sistema público de salud—, sino también porque *a fortiori* se instalará una concepción menos arrogante del potencial del proyecto civilizatorio en boga. En efecto, tendremos que asumir hechos innegables, por ejemplo: 1) ni los países más ricos y avanzados son invulnerables; 2) el planeta nos recuerda cada día los límites físicos y biológicos que ya hemos cruzado; 3) los problemas generados por la humanidad —y que seguiremos exacerbando si no modificamos nuestra trayectoria— han de enfrentarse globalmente, entre todos, porque cada vez más lo que sucede en un lugar, por remoto que sea, seguramente nos afectará a todos, más pronto que tarde (Diamond, 2019). La actual pandemia es un ejemplo muy claro. Estas nuevas realidades deberán tener expresión en la sociedad toda, y en particular en los sistemas educativos, de los cuales esperamos un aprendizaje significativo de las lecciones intensivas, como las de esta pandemia, para reaccionar apropiadamente y con compromiso social.

DIAMOND, Jared (2019), *Crisis: cómo reaccionan los países en los momentos decisivos*, Barcelona, Penguin Random House.

Apología por la escuela

SEBASTIÁN PLÁ*

“Desescolaricé a mis hijos”. La voz de la madre era clara, firme y llena de orgullo. “Entre tenerlos pegados a una pantalla y darles la posibilidad de correr libres, prefiero lo segundo”. Detrás de ella, sus hijos de seis y nueve años jugaban con un perro demasiado peludo para el calor del lugar. Estábamos parados en medio de un predio inmenso, en el que se ubican esparcidas cabañas y salas de retiro que sobrevivieron al pasado religioso del lugar. En el oeste, una casa recién levantada representaba el nuevo giro del lugar: un pequeño fraccionamiento-comuna. En el centro, un quiosco con techo de paja daba sombra a cinco sillas de plástico colocadas en círculo, con una distancia de más de un metro entre ellas. “Cuando esto regrese a la normalidad, ya veremos que hacemos. Si tienen que reprobar año, que reprueben. No va a pasar nada. ¿Quién queda traumatado por repetir un año de primaria?”, pregunto nuestra conocida. Mi esposa y yo guardamos silencio para respetar la pausa retórica de mi interlocutora, lo que la animó a seguir: “lo importante es saber cómo quieres pasar este año. Nosotros lo haremos aquí y no frente a una pantalla”, sentenció.

“Ya no podíamos más. Mi esposa y yo nos pasábamos peleando con las tareas de la escuela. No podíamos trabajar. Éramos esclavos de la profesora, que mandaba una tarea tras otra sin tener la mínima consideración por las condiciones familiares. Fue horrible. Nos negamos a pasar otros seis meses así”. Y espetó con una nueva pregunta: “¿o cómo piensan pasar ustedes y sus hijos este año?”. Respondimos con rostros de incertidumbre. “Nosotros ya nos organizamos y comenzamos hace una semana”, continuó nuestra amiga.

Con la dueña del terreno que tiene tres hijos y con otros amigos que tienen dos, les damos clases a los niños. Contratamos un maestro de matemáticas y vienen unas amigas que trabajan sobre la espiritualidad. Una amiga que sabe de la pedagogía Waldorf nos ayudó a hacer nuestro plan de estudios. Aquí damos las clases.

La madre señaló el quiosco. “Es la escolita”, dijo. De lejos, el hijo mayor, que había seguido nuestra conversación, gritó. “¡Esto no es una escuela!”. Todos reímos, alegres de escuchar la voz infantil y nerviosos por no saber interpretar si

Recepción: 14 de agosto de 2020 | Aceptación: 4 de septiembre de 2020

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: teoría pedagógica; análisis político del discurso educativo. CE: sebastianpla@gmail.com

el niño, con toda su lucidez infantil, defendía que eso no era una escuela y, por tanto, era un lugar ideal, o si su voz escondía un dejo de nostalgia de la escuela que se había ido de su vida de manera tan abrupta.

La pandemia de COVID-19 fue el desenlace de una larga relación conflictiva entre la institución escolar y esta pareja de amigos. A lo largo de los años, el padre, pero especialmente la madre, se quejaron de todas las escuelas a las que asistieron sus hijos. Las razones eran más o menos así: los compañeros eran niños agresivos que empujaban a su hijo por la resbaladilla y las maestras no eran lo suficientemente atentas a las necesidades de su hijo. Otras razones, nunca expresadas, eran la búsqueda de vivir en comunidades más pequeñas y lejanas de la vorágine urbana y, de manera todavía más íntima, la sobreprotección materna. Desconozco cuál tenga más peso, pero lo que sí sé es que es una pareja inteligente, clara en lo que quiere, de poder adquisitivo por encima de la media nacional y escolarizados de cabo a rabo, pues ambos tienen estudios de doctorado. Ella, incluso, trabaja dentro del sistema educativo como profesora universitaria. Lo que quieren es una escuela a su medida, y no que su hijo se ajuste a la escuela.

Los argumentos que esgrimieron fueron muy sólidos contra la escuela en tiempos de pandemia y actuaron en consecuencia. No cabe duda que la escuela en la casa ha sido muy complicada para estudiantes y familiares, especialmente con hijos o hijas en preescolar, primaria e incluso secundaria; que la escuela ha tenido muy poca capacidad para comprender que la casa no es la escuela y ha tendido a reproducir lo más autoritario de sí; que “perder” o “repetir” un año no es tan grave, pues en realidad lo que se pierde son los contenidos escolares y no un año de vida; y que si las madres y padres de familia vamos a estar de maestros, nos sentimos más cómodos si llevamos a la práctica nuestras ideas pedagógicas y muy incómodos de tener que aplicar como autómatas las selecciones ideológicas, cognitivas y emocionales de otros y otros.

Mi esposa, siempre más inteligente, rápida, pragmática y objetiva que yo, no juzgó a nuestros amigos, retomó los argumentos que sostenían y se quedó con la pregunta más relevante de todas: ¿cómo queremos y podemos vivir con nuestros hijos e hijas la escuela durante la pandemia? En mi caso, siempre más lento y limitado por los códigos mentales de la disciplina pedagógica, me dejé llevar por una catarata de preguntas: ¿es esa imagen bucólica de niños rodeados por un ambiente natural y aprendiendo en comunión un estado ideal de educación?, ¿esa forma de organizarse es —o no— una escuela?, ¿es la educación armónica y espiritual el motor de esta comunidad o, al más tradicional *homeschooling*, la apropiación y encierro del niño en un útero materno impregnado por una religiosidad desbordada? Más allá aún ¿qué pasa con la escuela en tiempos de pandemia?, ¿lo que estamos viviendo sigue siendo una escuela? Y si es escuela, ¿qué tipo de escuela es la escuela en línea o por televisión, como pretende el gobierno mexicano? Si ampliamos todavía más el espectro de análisis: ¿por qué la decisión de desescolarizar unos niños es el derecho de los padres ilustrados de escoger libremente de qué forma quieren vivir la escuela de sus hijos en tiempos de pandemia, pero para la inmensa mayoría de las familias y estudiantes desescolarizados a la fuerza como consecuencia

de la pandemia, es la pérdida del derecho fundamental a la educación? ¿Es la educación bucólica un privilegio de clase? De manera más conceptual: ¿es desescolarización, desafiliación o desintitucionalización lo que hicieron mis amigos o lo que sufrimos con Aprende en Casa I y II?

Las preguntas, como es fácil notar, van desde la experiencia personal hacia lo social y llegan hasta lo abstracto. Es igual a la pandemia generada por la COVID-19: es un fenómeno total que toca nuestras vidas en lo más íntimo, al mismo tiempo que se extiende por todos los sectores sociales y se desparrama incontenible por el mundo. Es un virus letal, pero también semiótico, social y a veces incluso íntimo, personal. Por eso, si quiero responder aquí mi pregunta analítica básica, ¿qué hace a la escuela en tiempo de pandemia, escuela?, tengo que pasar por todos estos niveles.

LA ESCUELA TRASTOCADA

En uno de los libros de pedagogía más relevantes en la última década, Jan Masschelein y Marten Simons se preguntan qué hace a una escuela, escuela. La pregunta es más compleja de lo que parece a simple vista. Los autores responden al cuestionamiento de manera brillante: la escuela, como institución democratizadora, es la única institución que ofrece a los niños y las niñas:

...“tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Masschelein y Simons, 2014: 12).

Este tiempo tiene, entre sus grandes virtudes, liberar al estudiante de la casa, la familia, los cuidadores o las madres y padres de familia, aunque sea por unas horas. En esta escuela, los y las niñas también están libres del mundo del trabajo e incluso del ocio, por lo que pueden adquirir y producir nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, la escuela en pandemia no es escuela. Sea a través de Internet, WhatsApp, televisión o cualquier otro medio que requiera la intervención de los padres o madres, la escuela a distancia reduce enormemente la posibilidad de libertad de los y las estudiantes. Esto varía según los grados escolares, pues a mayor edad, las posibilidades de autonomía y libertad se incrementan. Esto puede variar si las escuelas son capaces de promover actividades que sean susceptibles de realizarse de manera autónoma por los y las estudiantes; y depende también de que las madres y padres estén dispuestos a no intervenir y, en la medida de lo posible, no escuchar ni interferir en la clase. Asimismo, si seguimos esta definición, aunque por motivos distintos, mi amiga tiene razón: al prohibir a sus hijos tener contacto, aunque sea virtual, con otros adultos o niñas y niños sin el control y la autorización paterna y materna, se rompe la posibilidad de libertad que ofrece la escuela y, por tanto, su espacio educativo en un quiosco con techo de paja al pie de una montaña es una educación desescolarizada. Por supuesto, también está el caso de los más vulnerables, que

están siendo desescolarizados a la fuerza y por tanto pierden la posibilidad de la libertad dada por la escuela. Este problema se refiere a la incapacidad del Estado de garantizar los derechos fundamentales. Llanamente, es exclusión.

Con base en lo anterior ¿podemos nombrar al proceso de la escuela en pandemia como un proceso de desescolarización? Yo pensaría que no, o por lo menos no en la mayoría de los casos. La desescolarización fue un movimiento muy fuerte de los años sesenta y setenta del siglo XX. El autor más famoso sobre el tema es Iván Illich, un pensador y crítico brillante. Con una pizca de anarquismo, en su libro de 1971, *La sociedad desescolarizada*, Illich argumenta que la escuela es una institución que limita el verdadero derecho de aprender, pues los seres humanos han aprendido siempre y mejor fuera de la escuela: “el currículum oculto modela al consumidor y al ciudadano en la idea de que algunas burocracias guiadas por el conocimiento científico son eficientes y benevolentes” (Illich, 1979: 146-147). En sustitución de la escuela, se debía fomentar el autoaprendizaje y la colaboración libre entre quienes quieren enseñar y quienes quieren aprender. La propuesta de Illich fue producida en un tiempo de fuerte crítica a la institución escolar. Si usamos esta definición de desescolarización, no podemos aplicarla a la situación de la escuela en tiempo de pandemia. Por lo menos parcialmente, el valor social de la escuela no está en duda. Lo que se critica es su incapacidad de responder a la coyuntura actual.

Pero, al mismo tiempo que pensadores de izquierda como Illich clamaban por la desescolarización, grupos de derecha ultraconservadores hacían lo mismo, pero no en nombre de la justicia social, sino de la libertad de educar a sus hijos según les plazca. Para este movimiento, la educación obligatoria y pública es enemiga del derecho a educar a los hijos propios según sus principios y tradiciones, especialmente en todo lo relacionado con la religión. El *homeschooling*, la escuela en casa, generalmente sostenida por las mujeres, es hoy una forma muy difundida de esta forma de practicar la educación, aunque, en muchos casos, utiliza estrategias de enseñanza y aprendizaje similares a las formas típicamente escolares. Visto desde la definición de libertad de Masschelein y Simons, claramente esto no es la escuela, pues el niño o niña permanece encarcelado en el seno familiar. Jurjo Torres (2006), por su parte, lo considera un movimiento antidemocrático, ya que merma una de las instituciones sociales dedicadas a la formación de lo público o lo común. Puede ser que los adeptos a esta desescolarización, entendida como la intención deliberada de aumentar la libertad del padre sobre los hijos a costa de eliminar la libertad de los hijos, hayan aumentado por la pandemia. Quizá, espero que no, sea este tipo de desescolarización de la que se enorgullecían mis amigos.

La escuela en tiempos de pandemia perdió su lugar físico. Este hecho no es menor, pues la falta de un lugar donde las relaciones y las prácticas culturales de la escuela se generan para dar posibilidad de libertad a los y las niñas; la falta de un lugar que te suspende de la vida cotidiana para tener contacto con otras formas de organizar el conocimiento y crear aprendizajes que no se dan en las rutinas diarias, trastoca en gran medida lo que es la escuela. Pero la escolarización de la sociedad está muy arraigada y muchas de sus prácticas, de sus formas de organización y del tipo de conocimiento que maneja se han transmitido a la

sociedad. En otras palabras, la cultura escolar (Viñao, 2006) ha saltado los muros escolares e impactado en múltiples espacios, como la organización editorial de las colecciones infantiles con base en la edad, las estrategias didácticas en museos y las formas de organizar la educación en casa. Meter a niños y niñas dentro de una burbuja aséptica para que, basados en ideas místicas y sectarias de la pedagogía Waldorf, aprendan matemáticas y desarrollen su espiritualidad, es la reproducción de la escuela, pero sin la libertad que da la posibilidad de conocer a otro, al diferente. Desde esta perspectiva, ni el *homeschooling* conservador, ni la resistencia comunal ante la tragedia de la pandemia como la he descrito aquí, son procesos de desescolarización; son, más bien, una especie de *privatización* de los niños y niñas en edad escolar. Lo que sucede es que quedan desafiados a la escuela en cuanto institución común y pública, pero siguen en la escuela.

LA ESCUELA TOTAL

Lo que hace el edificio de la escuela —el espacio escolar por fuera de la casa—, es que crea la diferencia entre lo que es la escuela y aquello que no lo es. Esta división libera a los niños y las niñas de los controles familiares, fomenta relaciones entre los pares que las urbes ya no permiten en la plazas y calles, y crea tiempos y espacios para organizar, presentar y producir conocimiento distinto a la vida cotidiana. En términos más pedagógicos, crea situaciones de aprendizaje (Meirieu, 2016). Pero ésta es sólo una cara de la escuela, quizá la más bonita, si se me permite ponerme un poco maniqueo. Y es justo ese lado lo que se perdió con la pandemia. Lo que quedó, como dice con razón esa pedagogía tan atractiva y un poco vacía de Francesco Tonucci, son las tareas escolares. Para este pedagogo italiano difundido por organismos internacionales y fundaciones del gran capital, justo lo que sobrevivió de la escuela en la pandemia es lo que no les gusta a los niños, como si ningún niño o niña en el mundo pudiera disfrutar aprender algo nuevo y, por naturaleza, aborrecieran todo saber. Pero si sigo con el maniqueísmo, Tonucci tiene razón, pues lo que quedó es el lado feo de la escuela. No son en sí las tareas escolares lo que permanece en la educación a distancia; lo que invadió las casas con violencia fue el andamiaje institucional y autoritario de la cultura escolar. A esto se le sumó, para colmo, el control parental. Y aún peor, aquellos padres que por condiciones laborales o por decisión propia creemos en la libertad y la diferencia que da la escuela, nos vimos de pronto no sólo como docentes de pacotilla, sino como sujetos escolarizados y controlados por las prácticas verticales de la escuela. Ante esta violencia, mis amigos tienen razón: hay que resistir, y ellos crearon sus propias formas.

El robo abrupto del espacio escolar causado por la pandemia trajo uno de los peores escenarios posibles: la escuela total. Por lo menos en México. Para ello, el sistema escolar, entendido como un sistema en buena medida cerrado en sí mismo y capaz de autorreproducir sus prácticas para sobrevivir (Luhmann y Schorr, 1993), se quedó con todo lo que le da poder. En primer lugar, la atribución legal de certificar. Se prohibió a las niñas y niños, madres y padres de familia y docentes hacer una pausa, tomar un respiro, estabilizar, en

lo posible, sus emociones, y tratar de comprender y explicarse lo que sucedía y todavía sucede. Lo importante fue terminar el ciclo escolar, cumplir con los objetivos de los programas de estudio —llamados eufemísticamente aprendizajes esperados—, para evitar que una cierta idea de progreso se detenga. Si tomábamos un respiro como comunidad educativa, no se cumplirían los ciclos etarios, no se certificaría a tiempo y se produciría una cadena de rezago cuyos efectos seguiríamos viendo dentro de 12 años. Aquí cabe la pregunta, ¿qué pasa si pierden o repiten un año escolar? Pedagógicamente, dependiendo de cómo se reprueba, puede no pasar nada, o tal vez algo, o mucho, según las condiciones contextuales y los propios sujetos que lo experimentan. Sociológica y económicamente, puede pasar mucho. Que un o una joven no consiga el certificado de bachillerato o no ingrese a la universidad puede ser dramático y modificar su vida de tajo. Por eso, la expulsión de miles de jóvenes del sistema educativo que prevé la UNESCO será, sin lugar a duda, una tragedia a gran escala. Pero más allá de esto, a mi modo de ver, el problema educativo no fue la urgencia por cubrir los ritos etarios, sino la incapacidad de las autoridades de entender que la certificación podría seguir su curso y, al mismo tiempo, ofrecer otro tipo de escuela, más acorde a las complejas y difíciles circunstancias generadas por la pandemia de COVID-19.

Paradójicamente, cuando la escuela total se extiende hacia todos los rincones de la vida familiar, desnuda los aspectos más inútiles y pasmosos de su existencia. Por ejemplo, la escuela mexicana continuó con la pésima interpretación del constructivismo que cree que con la mera actividad de los y las estudiantes se producen aprendizajes. Esta interpretación ha derivado en la *activitis*, o patología pedagógica que tiene la convicción de que, a mayor número de actividades sin sentido, más capaces son las y los estudiantes de construir su propio conocimiento. En términos medio científicos, la *activitis* es una enfermedad cognitivo-conductista. Lo que ha sucedido con la escuela en casa en tiempos de pandemia es que se acumularon las tareas sin resolver y, por tanto, se agudizó la frustración escolar.

En dimensiones más amplias, la pedagogía que ha establecido la Secretaría en Educación Pública (SEP) en México para contrarrestar el cierre de las instituciones escolares, tampoco es muy favorable a la escuela. Lo que predomina es una visión vertical, uniforme y televisiva de la educación. Primero, toda decisión vertical y centralista, por excelente que sea, será incapaz de considerar la infinidad de variaciones que se producen en las relaciones pedagógicas. Aun más, la imposición nacional de una sola pedagogía puede ser contraproducente, pues restringe a los docentes en la toma de decisiones didácticas, lo que terminará por no producir los aprendizajes esperados y expulsará a muchos estudiantes de la escuela. También ha sido uniforme bajo la idea de igualdad cultural, que sostiene que hacer entrar en contacto a todos los alumnos con el mismo contenido, producirá su adquisición de manera homogénea entre todos. En esta misma lógica vertical y uniforme, la SEP encontró en la televisión la mejor forma de transmitir los contenidos escolares. Es comprensible si lo que interesa es ampliar la cobertura a una velocidad inédita, pero se corre el riesgo de caer en lo que Paulo Freire denominó educación bancaria: “en vez de comunicarse, el

educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. . . , el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos” (Freire, 2017: 52). Esta TV-escuela total, aunque suena a guasa, también producirá aprendizajes en los padres, pues los horarios televisivos están pensados para que los responsables de los niños y niñas puedan atender los cursos. La escuela en casa es una re-escolarización de todos. En esto último —el encadenamiento de los padres a la escuela—, el *homschooling* y la escuela en pandemia se parecen.

ELOGIO POR LA ESCUELA

El presente de la escuela en México es frágil. Las medidas tomadas por la Secretaría de Salud han incluido el cierre de la escuela e, involuntariamente, la han puesto en jaque. Primero, al perder su lugar físico la relación pedagógica encontró dificultades que no pudo vencer. Su didáctica, centrada en la televisión, repele a cualquiera. Tiene una visión bancaria de la educación, contagia la *activitis* y exige en exceso a las madres y padres de familia. Por otro lado, la escuela, entendida como un lugar de niñas, niños y jóvenes se perdió al ser coaccionada la libertad por la suspensión de la cotidianidad dentro de sus muros. Finalmente, la nueva escuela mexicana decidió mantener lo más viejo de sí mismo, y limitó su quehacer a la cobertura, el cumplimiento del programa y la certificación. Con este panorama, es comprensible la decisión de mis amigos de hacer su propia escuela en lo que pasa la pandemia.

Sin embargo, ni Aprende en Casa I y II, ni hacer tu propia escuela o practicar el *homeschooling* como se hace en México, es desescolarización. No se van de la escuela, sólo cambian de escuela. Eliminar la escuela en una sociedad es difícil. Esto, porque la escuela es una de las mejores formas de solidaridad intergeneracional, es un espacio físico y simbólico que permite ordenar con lenguajes no cotidianos el caos que es nuestra vida diaria, y porque, a pesar de todos sus errores, es un espacio que tiene la posibilidad de dar agencia y libertad a las niñas, niños y jóvenes. Pero, sobre todo, la escuela es un asunto público, entendido como tema de interés de todos, porque es un lugar que produce parte de lo que nos es común en una sociedad. La escuela puede formar en consensos culturales que nos hagan vivir en comunidad y, bien o mal, en democracia. Esto es lo que rechazan las formas escolares de *privatización* de las y los niños. Por lo público y lo común es que tenemos que defender la escuela.

Desgraciadamente, las respuestas de la escuela mexicana a la pandemia, y las necesarias medidas sanitarias, son también enemigas de lo común. Consideran sólo un lado del sistema educativo: el Estado emisor y certificador de contenidos, y con ello niegan de tajo a los y las estudiantes, a los y las docentes, madres y padres de familia o tutores, es decir, a los actores principales de las relaciones pedagógicas. Y, de paso, anulan las funciones democratizadoras de la escuela. Esta lógica ha cuestionado la existencia en sí de la escuela, como hizo Illich, pero no por sus formas de reproducción del capitalismo liberal, sino por su desinterés en cuidar las relaciones humanas y sus complejidades, que es lo que configuran los intercambios educativos dentro de la escuela. Esta

dificultad escolar por responder a su sociedad no debe llevarnos por el camino de la desescolarización, sino por una transformación de lo escolar en todos sus niveles, comenzando por la perspectiva pedagógica que ha dominado en la escuela en los últimos 40 años, y con la nueva —y no tan nueva— forma vertical y estatista de la SEP. Por eso, en una apología de la escuela, hay que ver lo que la pandemia ha puesto en jaque y, si es necesario, conservarlo. Lo que no es necesario, hay que desecharlo.

Algunos ejemplos de lo anterior tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela. Una primera muestra son todas aquellas prácticas y valores que provienen del performance militar, como las ceremonias cívicas de los lunes que se repiten incuestionadas, monótonas y francamente inservibles en una sociedad democrática. Hoy día, por fortuna, la pandemia nos ha liberado temporalmente de este despropósito educativo. Otro ejemplo es el uniforme escolar y su triste historia de ocultamiento, en la que, bajo la bandera republicana de la igualdad, se esconde la autoritaria exigencia de homogeneidad (Dussel, 2003) y, al mismo tiempo, perpetúa las identidades de género de base patriarcal. Un tercer elemento dañino de la cultura escolar —y que la pandemia denuncia—, es el ambiente obesogénico que fomenta la cooperativa escolar. Dicha cooperativa, hoy día mezcla de propiedad colectiva y privada según cada centro escolar, ha sido responsable directa de la epidemia de obesidad, hipertensión y diabetes que aqueja a nuestra sociedad. Finalmente, la mencionada didáctica cognitivo-conductista que se esconde detrás del término constructivista es una losa al disfrute por el conocimiento. Espero que la pandemia sea una cura a estos males tan caros a la cultura escolar.

Hay otras cosas que una escuela democrática tiene que modificar, como es la subyugación del y la docente. En las últimas décadas la profesión docente pasó de ser un trabajo intelectual que respondía de manera relativamente autónoma a los contextos educativos y áulicos, a un ejecutor de las técnicas de control de especialistas en educación. Estos especialistas crearon inmensos sistemas de evaluación que no hicieron más que ensalzar su lugar en la sociedad y desprestigiar al docente. Aprende en Casa I y II, con la centralidad televisiva y la falta de claridad sobre la función docente en dicho proceso, da continuidad al apresamiento del quehacer docente, pero ahora directamente controlado por los funcionarios de la SEP. La pandemia muestra —y estoy seguro que demostrará—, que el modelo centralista y autoritario que se está llevando a cabo irá en detrimento del valor social de la escuela. Para evitar esta tragedia es necesario devolver la voz pedagógica y la responsabilidad educativa a los y las docentes. Son ellas y ellos quienes tienen que crear la escuela democrática, pero no podrán hacerlo si no tienen las atribuciones para ello. Cuando se las demos como sociedad, cuando les demos la responsabilidad de la escuela como bien común, en ese momento podremos exigirles por su actuación. Basta con ver que han sido ellas y ellos quienes han creado experiencias positivas de la escuela en tiempos de pandemia para revalorar su quehacer. Pero, también, los y las maestras deben tener cuidado y percatarse que la casa no es ni será la escuela, y actuar en consecuencia. En buena medida, es su responsabilidad cuidar la escuela pública como bien común.

La escuela, como espacio de todos, como espacio ajeno a la vida cotidiana, tiene que ser defendida contra lo que se está haciendo de ella bajo el pretexto de la pandemia de COVID-19: una escuela total. Asimismo, en defensa de la escuela, hay que aprovechar estos momentos para cambiar tanta historia negra de autoritarismo escolar para que, si regresamos a las aulas, promovamos la libertad y el conocimiento que regala lo público y el bien común.

REFERENCIAS

- DUSSEL, Inés (2003), “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, en Thomas S. Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Á. Pereyra (coords.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, pp. 208-246.
- FREIRE, Paulo (2017), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- LLICH, Iván (1979), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral.
- LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993), *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, México, UdeG/UIA/ITESO.
- MASSCHELEIN, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MEIRIEU, Philippe (2016), *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.
- TORRES Santomé, Jurjo (2009), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Aprendizajes virtuales más allá de los programas y las asignaturas

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS*

La finalidad de este ensayo es invitar al lector a reflexionar sobre lo educativo antes, durante y después de los tiempos de COVID-19, y destacar la fuerte imbricación de lo escolar y lo no escolar en los aprendizajes y en la formación de la subjetividad (tanto en términos del individuo como de las comunidades).

Para ello me serviré de un par de ejemplos situados en México en la primera mitad de 2020: uno directamente relacionado con una situación escolar que alude a la condición social de los individuos, y el otro relacionado con una situación mediática que presupone indirectamente lo escolar, pero que alude a las condiciones culturales de apropiación de una serie de enunciaciones cuya finalidad es informativa. En ambos casos, la COVID-19 opera no como un telón de fondo, sino como una condición coyuntural que marca las diferencias entre lo posible y lo impensado en situaciones educativas específicas.

Sin detenerme en elaboraciones teóricas (que además de encantarme, siempre modulan mis escritos; por ejemplo, Buenfil, 2019), al menos explicitaré puntos de partida relevantes aquí. En este ensayo sostengo que lo educativo alude a la formación, a la constitución de los sujetos en diversos espacios sociales (incluidos, pero no limitados, a lo escolar); que los sujetos, tanto individuales como colectivos, se constituyen por su inserción en un mundo simbólico (cultural, afectivo, de subsistencia económica, etc.) gracias a una serie de condiciones biológicas, genéticas y fisiológicas cuyo desarrollo lo permiten en algunos aspectos, lo favorecen en otros y lo obstaculizan en otros más.

La COVID-19 ha trastocado diferentes ámbitos de la vida individual y colectiva, y ha mostrado los extremos culturales en nuestros países, los excesos emocionales de los que somos capaces los humanos, y la desigualdad socioeconómica de nuestras poblaciones; y todo esto sucede en un escenario de comunicación intensa y en tiempo real. Esta pandemia ofrece condiciones peculiares en la formación de las personas: sobre esto versan mis dos ejemplos.

PROCESOS EDUCATIVOS, COMUNICACIÓN Y COVID-19: EJEMPLOS SOBRE SUBJETIVACIÓN

El primer ejemplo es tomado de un reportaje periodístico y se refiere a la situación fuera de control que, tras el cierre de las escuelas por la pandemia, empujó

Recepción: 9 de agosto de 2020 | Aceptación: 17 de septiembre de 2020

* Investigadora 3D en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Filosofía Política. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 3. CE: buenfil_rn@yahoo.com

a adultos y niños a recorrer las calles en busca de señal gratuita de Internet para poder enviar las tareas y concluir el ciclo escolar. “Temen que los niños no puedan estudiar el siguiente año”, resaltan Eréndira Aquino y Alberto Pradilla en un reportaje testimonial publicado el 17 de julio de 2020, en *Animal Político*. Se narran dos experiencias de madres de familia, y el encabezado del testimonial dice: “Sin dinero ni Internet en casa, madres salieron a buscar wifi en la calle para la tarea de sus hijos” (Aquino y Pradilla, 2020).

Este reportaje, como los innumerables testimoniales que se encuentran en los medios, algunos más formales y otros más espontáneos, registra declaraciones que conocemos de primera y de segunda mano, mediante investigaciones educativas, sociológicas, periodísticas y antropológicas, entre otros. Son testimonios, en algunos casos, deliberadamente desgarradores, y en otros, realistas y contundentes. Para este escrito recupero los dos casos que narra el reportaje mencionado.

El primer caso: Rosa, madre de Juan Carlos, narra detalladamente y con cifras precisas la reducción del ingreso familiar y la dificultad del acceso a los medios requeridos por la situación crítica que atraviesa el sistema escolar mexicano. Para que su hijo pudiera concluir el primer grado de primaria, la mamá salía del cuarto (rentado en La Raza) para buscar la antena más cercana de Internet gratuito de la Ciudad de México, para que su celular pudiera recibir los mensajes que las maestras enviaban todos los días con tareas y mandar fotografías de los trabajos que el niño realizaba. Hubo días en los que ni siquiera con el Internet público pudo entregar trabajos: “en algún momento tuvimos que subir bastante tarea de un jalón y yo la intenté mandar desde el poste, pero nunca se pudo y fue muy frustrante porque estuve todo el día ahí. Tuve que pedir ayuda con mis vecinos y resultó que era porque los archivos que necesitaba adjuntar eran muy pesados”, citan los reporteros la voz de la entrevistada (Aquino y Pradilla, 2020).

A pesar de no estar de acuerdo con la medida, pues “lo hace flojo”, las maestras “no se ponen a ver” que muchos no tienen Internet y que ella no podía ayudarle en algunas cosas: “teníamos que irnos al poste para poder traducir las palabras en Google, y fue así como más o menos fuimos haciendo la tarea”. El chico concluyó el ciclo escolar y Rosa ya fue notificada de que Juan Carlos aprobó todas sus materias; sin embargo, continúa preocupada porque “no está segura de poder mantener la misma dinámica de clases a distancia y envío de tareas el siguiente año, porque tampoco sabe si podrá conseguir una computadora y conexión a Internet”, señala el reportaje.

El segundo caso de este primer ejemplo se refiere a una madre que vive en situación de calle: una construcción de varillas y lona que comparten tres generaciones (abuelo-hija-nieto). Ella estudia secundaria y se siente frustrada por no poder ayudar a su hijo Aurelio, de 5 años, a hacer las tareas. Comenzaron las clases a distancia debido al cierre de las escuelas, y el reportaje narra que hubo veces en las que Martha no pudo apoyar a su hijo, porque ella misma está aprendiendo a leer. Está cursando secundaria, pero debido a la pandemia tampoco puede ir a sus clases, apunta el reportaje de Aquino y Pradilla. Su mayor inquietud es que el “DIF no se lleve a su hijo”, ya que recibieron una visita

de la policía tras una denuncia de maltrato. Su respuesta está marcada por su propia experiencia de niña. Martha narra que 10 años atrás, “ella era la niña a la que querían arrebatar a su madre”. De hecho, lo consiguieron. Las autoridades le quitaron la custodia y Martha se fue a una casa hogar. A ella le gustaría tener para rentar un cuarto, pero jamás irá a un albergue y el DIF no le da otras alternativas. “Tengo que tener [sic] las tareas en línea, pero ¿cómo le hago si la conexión no es rápida?... Apenas estoy aprendiendo a leer. Nadie me ayuda. Mi escuela no me apoya. Le marco a mi maestra, pero no me contesta”, narra Martha a los reporteros. Además, Aquino y Pradilla reportan que el abuelo en esta familia “no cree en el coronavirus, y no es el único entre la población en situación de calle. Aquí se extendió la idea de que es un complot del gobierno que quiere quitarse de encima a los más vulnerables”. Ellos aprecian el apoyo de la asociación El Caracol que reparte víveres y otros apoyos.

El reportaje incorpora un tercer caso igualmente extremo, pero para los fines de este escrito, con los dos ejemplos señalados cuento con el material para los comentarios que me interesa dejar plasmados. El primer caso me permite reflexionar que, aunque formalmente el hijo aprobó, fue un aprendizaje de los dos; buscaron la manera de tener acceso a Internet y superar los obstáculos. Ya fueron notificados, la mamá ya está pensando cómo hará para el próximo año. Una preocupación que no se espera a ver qué pasa al día de mañana, sino que es capaz de anticipar por la experiencia que ya tuvo. En el segundo caso, mucho menos afortunado, la mamá no pudo apoyar en las tareas de su niño de 5 años, y aunque ella ya está en la secundaria, no sabe leer. Nadie la ayuda. Además de las obvias diferencias de estos dos casos, hay situaciones de calle parecidas, situación escolar equivalente, no obstante, hay actitudes, disposiciones y resultados diferentes.

El segundo ejemplo alude a un proceso de educación no relacionado directamente con el sistema escolar, sino con la formación de subjetividades, conocida también como educación no formal, que identifiqué aquí con la intención del emisor de constituir una cierta subjetividad apta para afrontar la epidemia. Se concentra en un fenómeno informativo detonado por la emergencia de COVID-19 en México, que tiene lugar todos los días a las 7 de la tarde y consiste en el reporte diario de las incidencias, los decesos, las formas de protegerse, los hospitales y demás medidas que aconseja y establece el sector público de salud mexicano (médicos, enfermeros, autoridades e instituciones) y el científico (CONACyT, universidades y centros de investigación). Este reporte diario forma parte de una estrategia informativa del gobierno federal y es presentado por un epidemiólogo, colaboradores e invitados. Esta actividad cotidiana desde hace ya más de tres meses tiene el formato de una conferencia de prensa en la cual el responsable informa (ya sea él o sus invitados) y al concluir el informe la audiencia hace preguntas y solicita aclaraciones. Si bien su finalidad es informar sobre las tendencias y pronósticos de la epidemia y su destinatario es tanto la prensa como el público que lo escucha o ve en YouTube o noticieros, también se ha convertido en un escenario de visibilidad de las políticas federales de salud pública. Dadas las condiciones de confrontación extrema que vive el país en el marco del ascenso al gobierno de las fuerzas excluidas por décadas, la acción de informar sobre la política pública hace de este informe diario un

objetivo de la confrontación, más allá de que sea sobre salud pública, o sobre políticas de energía o laborales.

En este contexto, me interesa explorar las acciones de interpelación y cómo se apropian de ellas diferentes sectores de la población. Me refiero a una intencionalidad del emisor (gobierno federal) de construir subjetividades (informadas, precavidas, instruidas y menos susceptibles a la epidemia de “desinformación”, o información perniciosa, es decir, *infodemia*, y al pensamiento mágico). Esto entra en contacto con una diversidad de construcciones subjetivas previas: intelectuales de oficio y profesionales como aspirantes a periodistas, partidos políticos, tuiteros, blogueros, *youtubers*, etc.; tanto seguidores como opositores del gobierno y sus políticas nacionales. En esta variedad se encuentra una gran diversidad de apropiaciones en las que con mucha frecuencia reverberan los tonos extremos de la contienda política y en escasas, pero muy significativas ocasiones, se escuchan análisis epidemiológicos, o al menos análisis de representantes de la salud. Con respecto a los tonos extremos, es suficiente con asomarse a los *chats* de los noticieros, a los *posteos* en Facebook e incluso a las voces de los responsables de noticieros televisivos y periódicos bien establecidos.

En esta línea de reflexiones me interesa enfatizar el proceso de subjetivación, o *formación* de subjetividades en varios registros: el de los componentes de la relación educativa como tal, una propuesta identitaria (interpelación, sus objetivos y estrategias), sus medios de circulación (TV, prensa y redes), y los efectos que ha conseguido en las apropiaciones.

La propuesta identitaria se plantea en una modelización científica: quien emite la información, las instituciones que la respaldan, el estilo y tono deliberadamente impersonal, cuantificable, académico, explicativo y reiterativo, con un lenguaje políticamente correcto y sensible a las diferencias de género, a los derechos y demás, se propone la formación de un sujeto que cuide de sí y de los demás, que atienda las recomendaciones de salud pública, que aprenda a autorrestringirse y que sea capaz de imbuir en otros estas cualidades. En torno a esta interpelación, la diseminación opera en formas inesperadas desde el punto de vista de quien la emitió (encargados de salud, específicamente de Epidemiología, del gobierno federal).

La propagación de la propuesta de subjetivación emitida en esos informes de las 7 de la tarde circula mucho menos por los canales formales y más por los medios virtuales informales. Por los medios formales establecidos circulan preferentemente los juicios sobre la información que la información misma. Se transmiten más los juicios sobre lo que representa un mensaje que procede del gobierno federal, que sobre la información como tal. Se diseminan más las interpretaciones sobre lo que las políticas de salud sustraen de otras políticas públicas, e incluso, se han tergiversado diametralmente indicaciones (por error, incompetencia o maliciosamente).

Sorprendentemente, lo anterior es menos confuso y adulterado si se compara con la proliferación de la información que circula de boca en boca, en la calle, el barrio, los grupos, etc. Como reportan los reporteros Aquino y Pradilla (2020) en el primer ejemplo, “se extendió la idea de que es un complot del gobierno que quiere quitarse de encima a los más vulnerables”.

La diseminación de información enredada y falseada puede ser, además, registrada en las redes (Twitter, *blogs*, YouTube, Facebook) lo cual, en parte, responde a sus formatos editoriales, y en parte se debe a la disposición de quienes en ellas participan. Si bien puede uno buscar fuentes autorizadas, internacionales, es sorprendente ver que, por ejemplo, en Facebook, tan sólo en los *posteos* en español, el tratamiento de las fuentes es muy pobre: a muy pocos les interesa verificar referencias y buscar fuentes autorizadas para información delicada; parece ser suficiente con escribir que “alguien” lo dijo o enseñar una imagen de una situación amarillista. Aun en comunicaciones de intelectuales, académicos y profesionales que, se supone, están familiarizados con la escritura prudente, matizada y razonable, estas cualidades son escasas cuando se expresan en las redes. Mucho de lo que circula se basa en juicios sobre generalizaciones que se hacen de uno o dos casos particulares y de ahí se difunde y prolifera como si esos casos representasen todo el universo de situaciones posibles o existentes. Otro rasgo muy frecuente es la preferencia por juicios y sentencias simples por encima de la información y de explicaciones complejas, multicausales y contextualizadas. Permítaseme abrir un paréntesis para citar un *posteo* humorístico de Mónica Braun, compartido por E. Charabati en su Facebook (10 de julio, 2020), y cito:

1 de cada 10 mexicanos no cree en el COVID-19, ah, pero sí creen... en las brujas, ...que si señalan un arcoíris les salen mequinos, ...en las limpias, que un hilito rojo quita el hipo, en el mal de ojo, en el chupacabras, en la niña-perro, en los horóscopos, en que se van a ganar el Melate, que tocando madera evitarán una desgracia, que las primarias son construidas sobre panteones.

Este mensaje va acompañado de caricaturas muy representativas que destacan el lado humorístico, para mí, bien logrado, y nos muestra una realidad de lo que en tono menos divertido señalé líneas arriba. Predominan las afirmaciones que se basan en el pensamiento mágico (por usar un eufemismo, y con perdón de los magos) por encima del conocimiento científico, las leyes, los derechos; por encima hasta del sentido común.

De nuevo, se trate de resignificaciones de los medios formales (prensa, noticieros establecidos) o de las redes sociales, el contexto de confrontación exacerbada que vivimos en México, en el proceso de acomodación a un gobierno crítico del neoliberalismo, que representa fuerzas políticas excluidas por décadas y que llegó al gobierno federal por una amplia superioridad de votos, ha generado una reacción algo estridente de los opositores, que se hace manifiesta en la circulación de información oficial sobre la pandemia.

En estos ejemplos el proceso educativo adquiere características diversas, aunque, como señalé anteriormente, no se alude directamente a la formación escolarizada (presencial o virtual) sino a la *formación*, al proceso de internalización de modos de ser, disposiciones y sensibilidades; valores en relación con las variadas actividades en las que participamos como miembros de una familia, una institución escolar, laboral, deportiva, religiosa, etcétera (lo que ha sido entendido como posiciones de sujeto). La subjetivación, en los ejemplos

comentados, tiene lugar en las diferentes maneras de afrontar el reto de la COVID-19, tanto en los casos individuales de las madres que hacen peregrinación “tras los contactos de Internet” para cumplir con las tareas escolares, como en la subjetivación presente en los casos del procesamiento / diseminación de la información vía conferencias de prensa / medios establecidos / redes sociales: cómo se construye el emisor, cómo circula la información, cómo se subjetivan las personas y colectivos que resignifican el mensaje del emisor y emiten sus propias interpelaciones a los nuevos destinatarios. Más allá de la intención de divertirse, de expresar sus propias ideas, de estar en las pasarelas de las redes, de aprovechar la ocasión para hacer una crítica legítima y constructiva, e inclusive, difundir información que confunda y entorpezca una política pública, se activan mecanismos de subjetivación, es decir, operaciones que participan en la formación de rasgos identitarios, sensibilidades, preferencias comunicativas y más. Cabe preguntarse: ¿por qué se prefiere lo categórico frente a los matices?, ¿por qué proliferan las ideas conspiracionistas por sobre la multicausalidad?, ¿qué explica el predominio de lo simple frente a lo complejo? Algunos científicos alemanes, franceses, canadienses y de otras nacionalidades, de universidades prestigiosas, comentan sobre el comportamiento fisiológico que permite entender por qué buscamos atajos intelectuales, y de ahí derivan ciertos comportamientos ante las noticias y *posteos* en los medios (*infodemia*), tan frecuente en estos tiempos (véase *Teorías conspirativas en Internet*, el documental conducido por el médico canadiense John M. Bergeron para la prestigiosa Deutsche Welle, servicio público de televisión y radiodifusión alemán).

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LO EDUCATIVO Y LA COVID-19

Los conceptos de educación tradicionales y generalizados reducen a la pedagogía a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la agencia escolar, presencial y virtual. Por ello estoy interesada en reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, actores, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales se forman los sujetos; en analizar cómo se incorporan a su mundo cultural de valores, disposiciones, preferencias, filias y fobias, es decir, cómo se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás. En la pedagogía, las ciencias de la educación y la investigación educativa existen aportes en este sentido de autores clásicos tan diversos como Dewey (1995), Gramsci (1981), Freire (1970), y algunos más actuales como Lave y Wenger (1991), Paín (1992) y Trilla (1993), entre otros. Todos ellos han aportado argumentos que permiten comprender cómo lo educativo es un registro analítico que permite hacer inteligibles las acciones formativas en cualquiera de sus circunstancias; sostiene que las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen y contenidos que movilizan. Además, en investigaciones recientes se despliegan diversas formas en las que los sujetos se forman en nuestras sociedades contemporáneas (Hernández Zamora, 1994; Ruiz Muñoz, 2005; Saur, 2006; Carbajal, 2001; Padierna, 2008; López Cabello, 2013; García Contreras, 2014; López Nájera, 2015, entre otros, cit. en Buenfil, 2019).

Para reactivar la idea sedimentada de educación = escuela, es conveniente recordar que antes de que las escuelas existieran sí había formación y prácticas educativas diversas, y que el advenimiento del sistema escolar no las eliminó. Éstas coexisten e interactúan con la educación escolar, a veces fortaleciéndola, y en ocasiones desafiándola.

Otro argumento de corte histórico es que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo intelectual de la humanidad: la Ilustración. Se trata de una equivalencia reduccionista ya que, básicamente, reconoce ciertos contenidos, dispositivos y agencias educativas —aquéllas reticuladas por el sistema escolar—, a la vez que excluye numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable. Si estamos de acuerdo en que tal equivalencia es un producto histórico, político y cultural, temporal y espacialmente situado, quizá nos sintamos más libres y comprometidos, a la vez, para ensayar otras equivalencias que pongan el acento en los procesos de formación y no excluyan tal magnitud de recursos educativos en términos cualitativos y cuantitativos.

Otro punto más que debe enfatizarse es que entre estas formas, contenidos, dispositivos, estrategias y agencias, es importante ubicar tanto lo que es socialmente validado como lo que no lo es, pero de todas maneras opera socialmente formando las subjetividades. Me refiero a las diversas expresiones de corrupción, engaño, estafa, fraude, violencia, temor, humillación, explotación, discriminación, consumismo, descuido por el medio ambiente, el *bullying*, la crueldad y otras más que tienen lugar en los diversos espacios y acciones educativas. La escuela y la familia no son la excepción: sus valores, sensibilidades y disposiciones se aprenden, se inscriben en la formación de los sujetos, en la construcción de las identidades sociales situadas en tiempo y espacio; son parte de la internalización de lo social en las diferentes escalas en las que participamos. Las personas no nacen criminales, se hacen, las educamos así. No nacen mentirosos, son conductas y disposiciones aprendidas. Yo puedo coincidir en el juicio y la reprobación moral de estos indeseables en la educación de nuestras poblaciones, sin dudarlos; pero esta reprobación es insuficiente mientras sigamos pensando que sólo es educativo lo que una comunidad valora positivamente. El punto aquí es tanto teórico al asumir que lo indeseable no tiene efectos en la formación de los sujetos, como pragmático, ya que, consecuentemente, al desconocer este plano formativo no se despliegan estrategias para contrarrestarlos. Dicho de otra manera, no por insistir en que eso indeseable no es educativo, deja de intervenir en la formación de las identidades sociales, en la constitución de los sujetos. Además de que en este marco también se abre la interrogante: ¿indeseable para quién o desde qué perspectiva?

La COVID-19, como pandemia, no persigue formar a los sujetos y ser educativa. En este ensayo reflexiono sobre los diversos aprendizajes que ha permitido y que incluyen desde aprender a usar ciertas herramientas virtuales, hasta ingeniárselas para tener acceso a ellas; desde aprender sobre el virus, las vacunas y los organismos internacionales de salud, hasta la inconmensurabilidad de la medición epidémica, la falibilidad de las predicciones y la dificultad

de que esto sea internalizado por una población que carece de las condiciones intelectuales, políticas y comunicacionales para ello. Mi aprendizaje ha sido también sobre los obstáculos culturales y epistemológicos de la acción comunicativa, plagada de distorsiones ineludibles: a veces inesperadas, involuntarias, y a veces deliberadas y mal intencionadas.

REFERENCIAS

- AQUINO, Eréndira y Alberto Pradilla (2020, 17 de julio), “Sin dinero ni Internet en casa, madres salieron a buscar wifi en la calle para la tarea de sus hijos”, *Animal Político*, en: <https://www.animalpolitico.com/2020/07/internet-madres-calle-tarea-hijos/> (consulta: 22 de julio de 2020).
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (2019), *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político de discurso*, Buenos Aires, CLACSO/PAPDI.
- BERGERON, John (2020), *Teorías conspirativas en Internet*, Deutsche Welle Documental, en: <https://www.youtube.com/channel/UCQ1GpKa15ulyoQuxz7H4rng> (consulta: 22 de septiembre de 2020).

Intersecciones de género y otras pedagogías en tiempos de COVID-19

MAURICIO ZABALGOITIA HERRERA*

PANDEMIA Y PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO

La actual pandemia por el coronavirus ha generado un clima de incertidumbre en todos los ámbitos de la vida. Frente a panoramas inciertos en lo social, lo económico y lo político, los frentes teóricos y filosóficos de Occidente han intentado plantear escenarios a partir de narrativas posibles, muchas de las cuales ya se argumentaban desde hace tiempo, sobre todo en términos de nuevos nacionalismos y fronteras, sistemas de vigilancia digital o estados de excepción generalizados. En esta emergencia destaca el volumen colectivo *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (2020), compilación de textos publicados principalmente en periódicos, a lo largo de un mes, de finales de febrero a finales de marzo (al inicio de la pandemia), y por parte de algunas de las figuras más reconocidas dentro del pensamiento filosófico y crítico actual.

De este modo, “grandes nombres” se apresuraron a trazar posibles realidades del presente del virus y sus efectos —desde la cotidianeidad hasta la economía y las políticas—, sobre todo alrededor del confinamiento, así como del incierto porvenir. Destaca Slavoj Žižek, quien desde su consabida crítica radical al capitalismo predice, por un lado, el anunciado fin del mismo gracias a la irrupción del virus, e indaga en una posible vuelta al cuerpo y sus funciones, más allá de discursos genéticos o de virtualidad. Para Žižek (2020: 21), la propagación del coronavirus ha desencadenado “grandes epidemias de virus ideológicos que estaban latentes. ...: noticias falsas, teorías de conspiración paranoicas, explosiones de racismo”. Para Judith Butler, por su parte, lo que la pandemia acelera es la visibilización de desigualdades y sobre todo en cuanto a las mujeres, aunque también frente a identidades queer y trans. Para ella, el comportamiento del virus depende en realidad de nosotros, “...de lo que hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo” (Butler, 2020: 62). Giorgio Agamben, a su vez, hace resurgir la idea de un estado de excepción continuo, el cual se vería reforzado en tiempos de la COVID-19 por determinadas estrategias, como la instauración de un “pánico colectivo” que opera en una total limitación de la

Recepción: 18 de agosto de 2020 | Aceptación: 8 de septiembre de 2020

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Filología Española. Líneas de investigación: masculinidades y educación; género, estudiantes y violencia; campo universitario, campo cultural y campo intelectual. CE: mauricio.zabalgoitia@comunidad.unam.mx

libertad (Agamben, 2020: 19); o a través de la digitalización de la educación, la cual pone en tela de juicio las relaciones sociales más fundamentales.

Otras voces destacan por exponer lecturas acaso más dinámicas y originales, a pesar de la casi nula certeza que plantea la actualidad. Paul B. Preciado, desde su particular lugar de habla que mezcla puntos de vista radicales, es menos ambicioso en cuanto a nuevas narrativas totalizadoras y se concentra en las trampas y posibilidades de la vida en confinamiento. Como bien lo expresa Ernesto Castro (2020) en una reseña crítica de este compendio, referida a los límites de la filosofía actual para responder a la lógica pandémica, sin duda este trabajo es el que resulta más fructífero a la hora de identificar las lógicas en las que deberíamos centrar nuestra atención.

Así, Preciado recupera su estudio acerca del magnate Hugh Hefner, fundador de la revista *Playboy*, quien se autoconfinó hace ya décadas en su famosa mansión con circuito cerrado y desde la que trabajó “horizontalmente” —en su cama, literalmente— haciendo uso de la tecnología en video y comunicación más puntera de la época. Desde esta rocambolesca figura de la posmodernidad, Preciado apunta, contrariamente a Žižek, hacia una terrible descorporeización acelerada por nuevos límites y fronteras, así como por los recursos ultra neoliberales, que buscarían con esto hacer volar por los aires a los núcleos comunitarios. En este escenario, la COVID-19 estaría fabricando determinadas subjetividades junto con el “technopatriarcado”. Éstas ya no tienen piel, y no pueden ser tocadas, pues carecen de manos. No hay en este nuevo mundo intercambios ni monedas, sólo tarjetas de crédito. Como entes, no tienen labios ni lenguas, pues no hay conversaciones directas, ya que se comunican mediante mensajes de voz. Son radicalmente “individuos” entre las paredes de su hogar confinado —la nueva frontera—. No poseen un rostro. Su cuerpo se oculta tras “mediaciones semio-técnicas” y a través de “prótesis cibernéticas” que hacen la función de máscaras: la dirección de correo electrónico, el perfil de *Facebook* o *Instagram*. Son, ante todo, consumidores digitales, “...un píxel, una cuenta bancaria, una puerta con un nombre, un domicilio al que Amazon puede enviar sus pedidos” (Preciado, 2020: 178).

El trabajo de Preciado destaca por lo que él denomina, ya desde trabajos previos, una “farmacopornografía”; es decir, un “nuevo” tipo de gestión y política sobre los cuerpos, así como de la sexualidad y el deseo. En esta nueva fase, la de un capitalismo de cuarentena y muros fronterizos en los propios hogares, los cuerpos y subjetividades ya no se “regulan” solamente al pasar por las instituciones disciplinarias —según la visión de Foucault—, como las escuelas, las empresas, fábricas u hospitales, sino, y más bien, a través de una serie de tecnologías biomoleculares, microprostéticas, digitales y de trasmisión de información. El uso acelerado de los teléfonos móviles, la dependencia a Internet y la generalización de tecnologías de vigilancia serían algunos de los ejemplos mayormente acelerados durante la pandemia. Cabe decir que el componente “pornográfico” está ahí en donde estos dispositivos forman ya parte de los cuerpos, atraviesan la piel y los penetran. Como prótesis y suplementos, incitan al consumo y la producción intermitente de un “placer regulado y cuantificable” (Preciado, 2020: 172).

Más allá de las lecturas hacia las que Preciado deriva su aportación, sobre todo en términos del peligro de fronterizar e inmunizar cuerpos so pretexto de borrar del mapa a los cuerpos indeseables, consideramos que en su breve recorrido apunta a tres vectores que preocupan a todos los sectores intelectuales y académicos, así como el presente-futuro de la universidad y la educación; se trata de la posibilidad de una vuelta de tuerca del capitalismo neoliberal en términos digitales; control y vigilancia extremos, amparados en la seguridad; y la inclusión y confinamiento como únicas opciones de vida frente a un exterior peligroso, amenazante, sólo permitido a seres terribles que podrían contagiarnos. Pobres, migrantes e indígenas encabezan la lista. Mas desde un punto de vista genderizado, son nuevamente las mujeres y las identidades homo, trans, fluidas, y en general abyectas —atravesadas por lógicas de etnia, raza, lugar de procedencia o generación— las que ya sea en el interior de las nuevas murallas políticas —los hogares— o en el bárbaro exterior, vuelven a quedar entrelazadas por los discursos de las violencias, discriminaciones, dominaciones y muerte.

Ahora bien, una cuestión llamativa en prácticamente todos los textos de *Sopa de Wuhan* es la casi nula presencia del género como categoría principal desde la que las desigualdades y violencias exacerbadas por la pandemia se multiplicarían. Esto era de esperarse en nombres que siguen filosofando como si el género y sus violencias fueran un problema de las mujeres y las feministas. Ni siquiera Butler, representante principal del feminismo queer, va más allá de un recordatorio de cómo es que todo es todavía peor si se piensa en las mujeres o en los cuerpos que escapan al binarismo patriarcal. En todo caso, es Preciado quien apunta a una posible instancia liberadora desde la misma lógica que descubre. Las nuevas formas de comunidad y resistencia deben surgir de nuestras casas y apartamentos como nuevas células fronterizas desde las que, sin embargo, es posible hacer la revolución. Desde ahí urge construir nuevas maneras para con los seres vivos y el planeta. Preciado incita a que mutemos, como el virus. La fluidez de género y el anunciado fin del binarismo sexual y genérico marcan la pauta:

[e]s necesario pasar de una mutación forzada a una mutación deliberada. Debemos reapropiarnos críticamente de las técnicas biopolíticas y de sus dispositivos farmacopornográficos. En primer lugar, es imperativo cambiar la relación de nuestros cuerpos con las máquinas de biovigilancia y biocontrol: éstos no son simplemente dispositivos de comunicación. Tenemos que aprender colectivamente a alterarlos. Pero también es preciso desalinearnos. Los Gobiernos llaman al encierro y al teletrabajo. Nosotros sabemos que llaman a la descolectivización y al telecontrol. Utilicemos el tiempo y la fuerza del encierro para estudiar las tradiciones de lucha y resistencia minoritarias que nos han ayudado a sobrevivir hasta aquí. Apaguemos los móviles, desconectemos Internet. Hagamos el gran *blackout* frente a los satélites que nos vigilan e imaginemos juntos la revolución que viene (Preciado, 2020: 185).

La cuestión es quiénes pueden confinarse, aislarse, reinventarse y desconectarse. Muy pocas y pocos en el mundo, y más en lugares como México. Al señalar hacia la universidad digitalizada *in extremis* por la pandemia, queremos

recalcar la posibilidad de pensar a las identidades y cuerpos más vulnerables en la educación. Éstos no son otros que las mujeres, los gays, trans y todas las expresiones marcadas ya no sólo por un género —o un sexo—, sino por su color de piel, su habla, su procedencia, su acceso a la economía, a la vivienda digna o, incluso, a la educación en sí.

INTERSECTAR EL PENSAMIENTO CON LA EDUCACIÓN: MIRAR DESDE EL GÉNERO

Desde el ámbito de la educación, diversas voces se han apresurado a trazar mundos posibles tras el confinamiento y la sobrestimación de la educación a distancia. Casi desde el inicio de la pandemia se ha insistido en cómo las desigualdades en extremo visibilizadas parten del hecho de que no todo el estudiantado tiene acceso no ya a Internet, sino a un dispositivo para conectarse a las clases *online* o a los salones virtuales. Ahora bien, en un momento mucho más avanzado del confinamiento, y ante la total incertidumbre de la vuelta a la universidad o las aulas, otra suerte de temores y lecturas se han agudizado. En un texto colectivo a ocho manos, especialistas latinoamericanos han puesto los puntos sobre las íes de un presente-futuro roto. Para estas voces, esta crisis educativa no sólo afecta especialmente a jóvenes pobres, sino que incluso les está orillando a salir del circuito educativo para adentrarse en la clandestinidad laboral (Didriksson *et al.*, 2020). Esta cuestión exacerba la idea de universidades como empresas: instituciones tecnocratizadas cuyo acceso está garantizado sólo para quienes logren mantenerse en los perímetros del consumo en un nuevo “capitalismo digital”.

Cabe agregar que estas lecturas acerca de la educación en Latinoamérica dialogan fuertemente, en más de un modo, con las que hemos puntualizado del pensamiento contemporáneo. En primer lugar, y apuntando a la globalización como una suerte de enemigo en proceso de “desgranamiento”, proponen que la educación digital se presenta como una oportunidad para que el neoliberalismo de reorganice (Didriksson *et al.*, 2020: 3). A esto, en la línea de Žižek y Agamben, habría que sumar el peligro de los nuevos nacionalismos que, cada vez más divorciados de la democracia, marcan una nueva etapa biopolítica; es decir, del control de la vida y de la muerte en términos de producción y consumo, según el célebre término de Foucault. En esto coinciden, como en lo subsecuente, con Preciado, pues, por ejemplo, en el borrado de los cuerpos y de la interacción real lo digital empuja al profesorado a convertirse en un mero facilitador de materiales, en una suerte de *coach* (Didriksson *et al.*, 2020). Como subjetividades en confinamiento, quienes acceden a esta technoeducación viven desde una aparente sanidad y prudencia, en supervivencia desde la virtualidad. Así, la educación, como sistema destacado de interrelaciones se ve seriamente confrontada, pues, en pocas palabras, su versión a distancia “...hace saltar por los aires la institucionalidad” (Didriksson *et al.*, 2020: 6). Si esto lo leemos en términos de Preciado, la vieja institución —acaso “mala por conocida”— da pie a esa nueva virtualidad incorpórea y altamente letal en su privilegio del control, del confinamiento y del deshecho de los sobrantes.

Entre las propuestas posibles, las voces conjuntas de este trabajo apuestan por la denominada “glocalidad”, que no es otra cosa que el establecimiento de estrategias locales para resistir a los embates globales. Esto provocaría verdaderos Estados sociales, y no carcelarios, en el sentido de Preciado, acaso, en el que el hogar es la celda de los cuerpos. La suerte está, así, echada en dos extremos: “... el inicio de una fase post-neoliberal de desarrollo capitalista, o la génesis de un proceso de transición hacia un nuevo régimen de organización social”. Frente a un mundo que planea exagerar la virtualización, ignorando más que nunca las desigualdades, se plantea como urgente una “...universidad realmente humanista, que retome los principios de democracia, autonomía, autogobierno y cercanía con la sociedad para una nueva transformación institucional” (Foldadori y Delgado Wise, 2020: 15). El hilo negro, claro, está en el “¿cómo?”.

Quizá tengamos un principio, como institución, si comenzamos por mirar más atentamente las fracturas y diferencias —las intersecciones de dichas desigualdades—, bajo la lupa del sexo/género; lo que dicen estas categorías en cuanto a todas —literalmente: todas— las formas vigentes de opresión. Se trata de las diferencias terribles que se mencionan en las lecturas sobre la crisis de la COVID-19, y que se presentan como el exceso más chocante de lo pandémico. Esto, acaso, permite esa mutación a la que Preciado convoca; o la confección de un “humanismo” que poco o nada se parezca al de tradición masculinizante, y que a buen puerto no nos ha llevado. Un humanismo que cite y piense en cuerpos e identidades en los cruces de múltiples factores de discriminación —por sexo, género, clase, etnia, lengua—, pero que, y de manera destacada, utilice esas mismas intersecciones como maravillosos materiales para inventar un mundo con vidas mejores.

INTERSECCIONALIDAD DE GÉNERO Y “COMUNIDAD MATERNA”

Desde los feminismos y las perspectivas de género igualmente se han apresurado lecturas y vislumbres hacia la incertidumbre. Rita Segato, quizá la cara más potente del feminismo actual (de Latinoamérica hacia el mundo), conjunta algunas de sus propuestas más incidentes, mismas que han terminado por conformar su muy particular visión desde dos claros ejes: la urgencia de nuevas comunidades y el carácter abiertamente femenino que han de tener. En un trabajo reciente, y a la manera de otras voces del pensamiento actual a las que se les ha “exigido” teorizar o dar certezas acerca del virus, Segato (2020) ofrece una panorámica que aterriza en puntos que se presentan como urgentes, algunos constructivos y otros funestos.

Para empezar, expresa que concibe al virus como lo que Ernesto Laclau vio en Perú: “un significativo vacío” (Segato, 2020, s/p); es decir, un depósito al que se le otorgan significados dependiendo de quién lo mire. De ahí que algunas lecturas vayan por el complot y la fabricación del virus para el control poblacional; otras por la búsqueda de fuerzas totalitarias y neofascismos. Para Segato (2020), de entrada, el coronavirus es naturaleza; es una “marcha azarosa”, lo que nos recuerda, con una fuerza inusitada, que somos parte de ella, por más que hayamos intentado huir desde la lógica cartesiana y su condena “sujeto/

objeto”, “cabeza/cuerpo”. Aquí ya no podemos ser la especie omnipotente, la que administra los eventos. En todo caso, “[e]l virus da fe de la vitalidad y constante transformación de la vida, su carácter irrefrenable” (Segato, 2020: s/p). Entre las pedagogías que la antropóloga encuentra en el virus está una lección democrática, pues la pandemia atacó primero al Occidente rico y es en Estados Unidos en donde, a la fecha, ha resultado más letal.

En medio de una crisis de certezas, Segato se apunta a trazar seis escenarios. El primero, que el virus hará posible echar abajo la ilusión neoliberal y con esto provocar el abandono de la acumulación egoísta. No será posible continuar la vida sin Estados que procuren los recursos. La acumulación, en todo caso, deberá mirar a los más desfavorecidos. El segundo se suma a la visión de Agamben y Preciado, en cuanto a la instalación de un estado de excepción perpetuo, basado en los medios de control digitales dedicados a espiar a la gente y a dominar sus movimientos. El tercer vaticinio estaría marcado por los discursos y acciones de Trump y Bolsonaro, los cuales ya buscarían el exterminio de los “sobrantes del sistema económico”; formas de ideología totalitaria que parten de perspectivas neo-malthusianas y neo-darwinistas. En esta línea, Segato se suma igualmente a los temores de Preciado en cuanto al sentido de la noción de inmunidad no ya sólo biológica, sino como principio de exclusión social. Los no inmunes serían, una vez más, los sujetos de la pobreza atravesados por capas de exclusión de género, racial, de actividad económica y de procedencia, sobre todo migrantes. La cuarta posibilidad se configura en sentido bélico. Se trata de la lógica del “enemigo común”, en este caso ya no por razones políticas, sino de enfermedad. En México esta lógica viene funcionando desde hace meses, por ejemplo, en los ataques a personal médico o de salud; en los linchamientos o la exclusión social de los cuerpos infectados. Una vez más, estas “amenazas públicas” citan a las clases trabajadoras, a la precariedad. La quinta, mucho más en la línea de lo que la propia Segato viene promulgando desde hace años, estaría dada por una inflexión en la lógica de la vida. La Tierra se impondría como un límite que ya no es posible sobrepasar desde la explotación industrial o la extracción. Para ella, basta con mirar hacia las lógicas del pensamiento indígena: “No tenemos la Tierra, es Ella la que nos tiene” (Segato, 2020: s/p).

Finalmente, una sexta posición es la que aquí queremos primar desde el punto de vista de la interseccionalidad de género. Se trata de la emergencia e imposición de una perspectiva femenina sobre el mundo, ahí en donde ésta permite: “...reatar los nudos de la vida comunal con su ley de reciprocidad y ayuda mutua”, así como “adentrarse en el ‘proyecto histórico de los vínculos’ con su meta idiosincrática de felicidad y realización” (Segato, 2020: s/p). Segato llama a este extremo urgente un “estado materno” que recupera la politicidad de lo doméstico, y que por “administrar” entiende “cuidar”. Para ella, las plagas son siempre pedagógicas; la enseñanza principal que nos impone esta pandemia es que nada es inamovible y todo puede alterarse, aunque para ello sea necesaria cierta voluntad política (Segato, 2020: s/p). Una vez demostrado que la producción y el comercio se pueden detener —aún con sus terribles consecuencias— lo que sigue es desobedecer las leyes del capital en pos de las de la naturaleza. Esta política por venir ha de ser femenina, aunque no como un

gobierno de las mujeres, sino como una suma de liberaciones y otras formas de hacer que desmonten, de una buena vez, “[l]a patria patriarcal, bélica, defensiva, amurallada”. La patria maternal es hospitalaria, anfitriona. Es “tópica y no utópica, práctica y no burocrática” (Segato, 2020: s/p). Es desde comunidades maternas que se puede rehacer al mundo y ejercer la protección de lo local. Esto ya puede observarse, piensa Segato, en el comercio emergente de intercambio entre vecinas, en las diversas formas de autosustento, en una apuesta por las políticas de los afectos, entre otras expresiones.

En esta línea, la interseccionalidad de género ha insistido desde hace décadas en cómo nunca seremos capaces de atajar y erradicar las desigualdades sociales si no reconocemos que éstas provienen de una compleja interacción entre las subordinaciones de género y las prácticas sexuales e identitarias, principalmente, pero, además, por razones de etnia, religión, origen, nacionalidad, discapacidad, contexto socioeconómico, etc. (La Barbera, 2016: 106). En pocas palabras, se trata de hacer entender —a nosotros, al mundo— que las violencias, exclusiones y abusos se acometen por un tejido —que se presenta como indestructible— de sexismo, racismo, clasismo y otras técnicas de exclusión que en los momentos de crisis se ven perfeccionadas. Desde el punto de vista de los feminismos, las mujeres atravesadas por esta suma son, una vez más, las más afectadas.

En un brevísimo repaso, como categoría enunciada desde la teoría feminista del siglo pasado, lo interseccional sirvió para mostrar cómo el sujeto del feminismo blanco, europeo o estadounidense no servía para visibilizar a todas las mujeres, sobre todo a las mujeres negras, que muy pocas veces entraban en las definiciones y problemáticas de las feministas que ya habían alcanzado voz y voto en las instituciones o en los grupos organizados. En clave de género, lo interseccional apunta a mujeres lesbianas, queer, cuerpos trans... que, igualmente, poco o nada tienen que ver con la vida de las enunciatoras feministas. Tanto en países precarizados o en Latinoamérica, lo anterior ha sido material de feminismos indígenas y mestizos. También de feminismos obreros, subalternos y de mujeres trabajadoras, de la prostitución, etc. Con esto ya podemos comprender cómo es que la clase media y sus lógicas domésticas —núcleo en el que las reglas de confinamiento en pandemia se han enfocado como única forma de vida— dejan fuera a la mayoría de la población.

En cuanto a la educación y la universidad en México, acaso podemos pensar cómo la categoría “alumna” estaría igualmente construida desde un ideal de homogeneidad. Pocas veces se toma en cuenta la diversidad de procedencias y las características de la vida familiar que afecta a las mujeres, por ser tales, en una variedad de aspectos (roles, división sexual de tareas, vulnerabilidad en términos sexuales, etc.). Y todavía menos en cuanto a formas de vida que surgen y permanecen “en el cruce entre distintos sistemas de discriminación” (La Barbera, 2016: 113). Este cruce es invisible para políticas, protocolos, campañas y comisiones. De ahí que una noción de género que apunta a un sujeto femenino homogéneo se ha quedado más que corta en el mundo (digital) actual.

INTERSECCIONES, COMUNIDADES FEMENINAS DIGITALES Y OTRAS PEDAGOGÍAS DEL VIRUS

La interseccionalidad en la educación comienza a ser apelada como un lugar urgente desde el cual mirar no solamente desde los feminismos o el pensar queer. De ahí que, y ya en tiempos de pandemia, desde la interculturalidad Marion Lloyd (2020: 115) resume cómo entre los factores que inciden directamente en el acceso a la educación en línea “de calidad” se encuentran “...la clase social, la raza, la etnia, la ubicación geográfica y el tipo de institución al que pertenecen” quienes pretenden seguir formándose. Esta investigadora recupera el término “brecha digital”, acuñado en Estados Unidos en plena eferescencia neoliberal como indicador de la desigualdad en el acceso de las TIC, para describir los “...múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros” (Lloyd, 2020: 115-116).

Ahora bien, si retomamos la preocupación generalizada en todos los frentes —del pensamiento contemporáneo, de la educación y la universidad, del género y los feminismos interseccionales— en cuanto al lado más visible de la pandemia, el de la puesta sobre la mesa de la suma de desigualdades, la nombrada “brecha digital” adquiere la forma de una categoría mayor de control y discriminación. Asimismo, de una tecnología de exclusión social, educativa y de sexo/género sin precedentes. A este respecto, ya en los años ochenta Teresa de Laurentis se había preocupado por la forma en la que instituciones aparentemente liberadoras o configuradoras de conciencia social o “humanista” funcionan como tecnologías de género que ejercen fuertes construcciones sobre los individuos (De Laurentis, 2012: s/p). De este modo, escuelas, universidades, campos deportivos o centros de recreo trabajan en consonancia con la familia o con entidades culturales, políticas y discursivas de mayor calado, como la literatura, las artes o las ciencias. Desde ahí establecen representaciones de género correlacionadas con determinados valores sociales, jerarquías (masculinas, básicamente), así como los significados más hondos que determinan el funcionamiento político —pues el género y sus reglamentos son política pura— de una cultura determinada, casi siempre bajo el envoltorio de lo “tradicional”, de las “costumbres”. Habría que pensar, de este modo, cómo la “brecha digital” se inserta en esta lógica de producción, reproducción y exclusión tecnológica desde el género y las categorías con las que siempre trabaja: raza, etnia, oficio, procedencia, economía.

Resulta, como bien indican tanto las preocupaciones de las y los pensadores del momento —Preciado, Žižek, Agamben— como las que provienen de especialistas en educación, que la nueva lógica de dominación en pandemia rebusca en la exitosa fórmula de la separación de esferas (la pública y la privada) que condenó durante siglos, y aún ahora, a prácticamente todas las mujeres. En el confinamiento ellas han venido desempeñando triples y cuádruples jornadas (trabajar, limpiar, cuidar, educar). Ésta es la consabida brecha de género. La digital, en dado caso, irrumpe como un nuevo regulador no ya de dos mundos, sino de tres, cuatro o más esferas de la realidad social interconectadas;

relaciones de trabajo, de clase, de raza, de sexo, de género (De Laurentis, 2012). Con esto podemos preguntar, desde un extremo: ¿cómo viven la realidad digital las subjetividades interseccional e históricamente peor situadas? O, de manera positiva —de acuerdo con la revolución de Preciado o esa nueva posibilidad humanista en la educación—, ¿cómo se sitúan en los circuitos digitales de expresión-vida-educación? Igualmente: ¿con qué estrategias continúan una revolución de sexo/género sin precedentes, iniciada en 2019 en aulas, calles, medios y redes sociales? ¿Y cómo se auto-representan para así resistir a las tecnologías de discriminación que desde todos los flancos las atraviesan?

En este cruce son, sobre todo, las mujeres más jóvenes —las estudiantes— quienes mejor han sabido situarse en los bordes, rearticulando una revolución desde dispositivos, aplicaciones y redes sociales. Con todo y que no todas, como hemos visto, tienen la misma capacidad de acceso, es desde los recovecos digitales que están proponiendo peticiones claras y con un alto carácter educativo en cuanto a resistir desde las propias posibilidades del confinamiento virtual, y tejer y proponer comunidades; en términos de resignificación de cuerpos y discursos; y de visibilización de todas y cada una de las diferencias, mostrando redes de asociación, empatía y afectos universales. Así también, proponen una revisión de los grandes significantes que, hasta hace muy poco, fueron sólo masculinos: democracia, humanismo, vida, salud, sexualidad y, por qué no, la propia universidad. Modos, todos, de lucha y resistencia frente a las nuevas fronteras que dividen a los cuerpos sanos y consumistas frente a los enfermos y de la precariedad. Ellas se están apropiando de los dispositivos para convertirlos en tecnologías de educación interseccional. Están creando fuertes comunidades femeninas digitales.

Así, por ejemplo, basta con que echemos un vistazo a la red social TikTok desde *hashtags* como #feminismos, #feministas o #interseccionalidad para descubrir cómo es que las jóvenes están tomando las redes más incidentes y desde ahí, desde esos nuevos límites impuestos, están practicando pedagogías de reciprocidad y ayuda mutua. No resulta extraño, a este respecto, que Trump y China se estén disputando el control de esta aplicación, pues al parecer está permitiendo que los temas más urgentes se expongan y debatan con libertad —fuera de China, eso sí—, y bajo códigos lúdicos y dinámicos no mediados por el mercado o lo estatal.

Son estas mujeres jóvenes las que están trazando esa nación comunitaria materna que Segato prevé como la última oportunidad. Desde una particular comunicación digitalizada están mostrando cómo los cuerpos y voces de mujeres e identidades abyectas —pero también de los hombres que insisten en permanecer en “jaulas de masculinidad”— han de mirarse desde todos los ángulos, y desde ahí, liberarse. Mediante videos cortos y reflexiones de pocos segundos están inscribiendo un nuevo espacio-tiempo, uno de educación horizontal, desde donde se tejen redes para mostrar que ese tejido otro, el de un capitalismo patriarcal de acumulación y exclusión, no es tan indestructible como aparenta. Así también, que una educación que no ponga el dedo sobre las llagas de las diferencias y las intersecciones no podrá llegar mucho más lejos de los lindes de la institución, de por sí cuestionada.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio (2020), “Reflexiones sobre la peste”, en *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 135-138.
- AGAMBEN, Giorgio, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy, Franco “Bifo” Berardi, Santiago López Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung-Chul Han, Raúl Zibechi, María Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yañez González, Patricia Manrique y Paul B. Preciado (2020), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASP (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).
- BUTLER, Judith (2020), “El capitalismo tiene sus límites”, en *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 59-65.
- CASTRO, Ernesto (2020), “La COVID-19 y las arrogancias de la filosofía”, *Revista de Libros*, en: <https://www.revistadelibros.com/articulos/la-covid-19-y-las-arrogancias-de-la-filosofia> (consulta: 6 de agosto de 2020).
- DE LAURENTIS, Teresa (2012, 19 de mayo), “La tecnología del género”, *Las Disidentes. Colectivo artístico*, en: <https://lasdisidentes.co/2012/05/19/la-tecnologia-del-genero-de-teresa-de-lauretis/> (consulta: 12 de agosto de 2020).
- DIDRIKSSON, Axel, Freddy Álvarez, Carmen Caamaño, Célia Caregnato, Bernardo Sfredo Miorando, Damián del Valle y Daniela Perrota (2020), “Educación superior y pandemia: ¿innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina”, en: <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/axel-didriksson-t-freddy-alvarez-carmen-caamano-celia-caregnato-bernardo-sfredo-miorando> (consulta: 10 de agosto de 2020).
- LA BARBERA, MariaCaterina (2016), “Interseccionalidad, un ‘concepto viajero’: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea”, *Inter Disciplina*, vol. 4, núm. 8, pp. 105-122.
- LLOYD, Marion (2020), “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19”, Hugo Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 115-121, en: www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- PRECIADO, Paul B. (2020), “Aprendiendo del virus”, en *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 163-185.
- SEGATO, Rita (2020, 19 de abril), “Coronavirus: todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia”, *Feminist Research on Violence/Plataforma Feminista sobre Violencias*, en: <https://feministresearchonviolence.org/coronavirus-todos-somos-mortales-del-significante-vacio-a-la-naturaleza-abierta-de-la-historia/> (consulta: 7 de agosto de 2020).
- ŽIŽEK, Slavoj (2020), “El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill y podría conducir a la reinención del comunismo”, en *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 21-28.

Saberes docentes ante la pandemia

Tensiones y alternativas

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ*

INTRODUCCIÓN

En México, la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 comenzó el mes de febrero de 2020 y desde el 23 de marzo vivimos bajo medidas de asilamiento y distancia física en espacios públicos, entre otras medidas de salud comunitaria. Los distintos sistemas del gobierno mexicano encararon retos inéditos ante la pandemia; sin duda el principal es el de salud, que ha afrontado la dura tarea de combatir en la primera línea a la enfermedad.

El confinamiento de la población inhabilitó, entre otros espacios públicos, a las escuelas; perturbó ejes estructurales en su funcionamiento y dio paso a situaciones inéditas que agudizaron los grandes problemas que la educación enfrenta desde hace tiempo.

En este sentido, es pertinente aguzar la mirada sobre las luces y sombras que esta situación límite ha impuesto a la educación de nuestro tiempo; no para modelar ni dar recetas, cuestión vacua desde antes de la pandemia, sino para reflexionar en colectivo, tomando distancia de nuestras prácticas y situaciones en un momento crucial para el fin de época que vivimos.

De acuerdo con lo anterior, este texto se organiza en tres apartados: las tensiones, las alternativas y un colofón. Es de interés resaltar que el apartado de alternativas transita en dos planos: por un lado, despliega como espacio analítico la experiencia docente de posgrado en un caso concreto y, por otro, cruza como entramado la reflexión en torno a las categorías de contextualización y equidad. Este vaivén entre experiencia y reflexión reconoce como falsa la dicotomía entre teoría y práctica, por lo que se plantea como un continuo analítico de la realidad convulsa que vivimos.

LAS TENSIONES

Como se ha anticipado, la educación enfrenta grandes retos ante la pandemia, los cuales se pueden organizar en dos grandes ámbitos: los problemas estructurales, y los emergentes. Esta clasificación es un intento analítico por

Recepción: 11 de agosto de 2020 | Aceptación: 10 de septiembre de 2020

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación básica y políticas curriculares; educación y currículo intercultural; educación indígena; teoría pedagógica. CE: ana.gallardo@unam.mx

comprender la situación educativa actual, de ahí que ambos tipos de problemas entran en tensión constante, producen nuevos sentidos a problemas viejos, complican situaciones cotidianas o sofistican tareas que se daban por sentadas entre maestros y alumnos.

Las tensiones, entonces, se producen en los márgenes entre lo estructural y lo emergente. Algunos de estos problemas-tensiones que interesa abordar son los siguientes:

El cambio en los ejes espacio/tiempo

Como se ha mencionado, a partir del distanciamiento físico impuesto por las autoridades sanitarias en aras de cortar las cadenas de contagio del virus Sars-COV2 que provoca la COVID-19, las escuelas cerraron sus puertas. El espacio, tanto físico como simbólico, fue movido después de más de 100 años de sistema educativo como lo conocemos.

La relación maestro-alumno, alumnos-alumnos se transformó en al menos dos variantes: por un lado, las relaciones se trasladaron al espacio virtual a través de plataformas tecnológicas de videoconferencias, o bien los docentes implementaron estrategias de trabajo como guías de autoestudio que distribuyeron físicamente, o por otros medios digitales asincrónicos como WhatsApp. Muchas maestras y maestros tuvieron que sobreponerse a su falta de habilidades tecnológicas, y otros tantos tuvieron que organizar visitas a sus alumnos al no haber conectividad. El vínculo de la presencialidad se trastocó y los efectos apenas los estamos documentando.

La coordenada del tiempo también se vio trastocada: de mayo a agosto de 2020, las autoridades educativas han ido anunciando, fecha tras fecha, los ajustes a los calendarios escolares. Los procesos de admisión para poder iniciar el nuevo ciclo escolar todavía están pendientes para educación media superior y superior, y la emergencia de modelos híbridos o mixtos que combinen presencialidad con componentes abiertos y en línea están en pleno ascenso, porque el regreso en masa a las escuelas es incierto.

En muchos países en los que la epidemia había perdido fuerza se abrieron los salones de clase para casi de inmediato volver a cerrar debido a los rebrotes. Lo anterior implica que la cercanía y, en consecuencia, la socialización, la construcción de lazos afectivos ha sido puesta en jaque, siendo que la escuela es un dispositivo para la construcción de la identidad colectiva. Sin recreo, sin establecer relaciones de amistad y convivencia, sin debates y diferencias entre amigos y maestros, los efectos que se advierten son harto complejos: alumnos y maestros deprimidos, con ansiedad, entre otros riesgos para la salud emocional y comunitaria.

Las tecnologías de la comunicación en educación

Como es bien sabido, la brecha digital es grande en nuestro país. De acuerdo con la Encuesta sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y la comunicación 2018 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México “hay 18.3 millones de hogares que disponen de Internet mediante conexión fija o móvil, 52.9 por ciento” (INEGI, 2018: 1). Aunque es un porcentaje importante, la misma encuesta señala que el uso de Internet en México “es un fenómeno

urbano, puesto que el 73.1 por ciento del total de la población urbana son usuarios de este servicio. Lo que contrasta con el 40.6 por ciento de la población rural” (INEGI, 2018: 1). Esta situación datada en 2018 nos avisa de un problema previo de los hogares mexicanos que se agudizó en el tránsito de la educación presencial a la educación en línea con el programa Aprende en Casa I.

La estrategia no fue equitativa debido a la cantidad de población escolar que no pudo integrarse al programa, pero, aunque hayan sido pocos los no incluidos, en este caso los pueblos indígenas, rurales, afromexicanos y jornaleros agrícolas migrantes, su condición de previa exclusión del sistema empeoró sus condiciones educativas.

Si bien el gobierno mexicano impulsó apoyos para comunidades indígenas y rurales mediante la radio comunitaria y cuadernillos para 20 lenguas indígenas, de acuerdo con un sondeo realizado al terminar el ciclo escolar 2019-2020 (Gallardo, 2020), este material no llegó a los pueblos nahuas de la Huasteca, maya de Campeche, chol y yokotan de Tabasco. La operación de las políticas educativas sigue teniendo una lógica centralista; se hace una estrategia “nacional” con programas de compensación para los excluidos.

Como puede observarse, el tránsito emergente a la educación en línea evidenció la falta de cobertura y, con ello, una doble exclusión para los alumnos indígenas y rurales, pues al no acceder a la estrategia gubernamental, su derecho a la educación se vio comprometido. Incluso para la población escolar que sí tuvo acceso a esta modalidad fue un reto.

Para los docentes, el lenguaje corporal propio de la presencialidad es una estrategia para establecer el vínculo de aprendizaje; este recurso tan cotidiano se cortó de tajo en las plataformas de videoconferencias. Las cámaras y micrófonos apagados colocan a los docentes como predicadores en el desierto, sin la posibilidad de observar las reacciones de los estudiantes; lo anterior genera cansancio y ansiedad tanto en maestros como en alumnos.

También se ha documentado (Gobierno de México, 2020) que la mayoría de los alumnos que accedió a la estrategia fue mediante celular, por lo que la calidad del acceso también ha sido problemática. La comunicación vía redes sociales permitió que los maestros intercambiaran tareas y retroalimentaran a sus alumnos con tecnologías no convencionales en educación, como Facebook o WhatsApp, más que el uso de Google Classroom u otras plataformas con ese perfil. Lo anterior también puso en alerta a los maestros sobre el trabajo de los padres y las formas en que apoyan a las niñas y niños, capítulo pendiente todavía por documentar para la investigación educativa.

En resumen, el acceso a las TIC en general, y a la estrategia nacional en particular, ha traído a la luz problemas añejos y estructurales, como la inequidad y la mala calidad de la educación; además, ha mostrado nuevas caras y acumulado desigualdades durante la emergencia sanitaria.

LAS ALTERNATIVAS

Durante el periodo del 20 de marzo al 30 de mayo que duró la estrategia Aprende en Casa I fue notable la cantidad de experiencias docentes en torno

a la reorganización de las actividades escolares por el distanciamiento físico. Desde los maestros que adaptaron autos, bicicletas o cualquier otro medio de transporte para visitar a sus alumnos con todas las medidas de seguridad, hasta los que emplearon estrategias novedosas como videos y uso de plataformas 3D. La pieza clave en todas ellas ha sido el papel que los maestros han desempeñado, para bien y para mal. En este sentido, me parece significativo señalar algunos elementos relevantes en un espacio de acción docente con alumnos indígenas de posgrado. Comienzo por señalar dos principios que subyacen a las publicaciones de docentes que circulan en las redes sociales y en las anécdotas que comentan algunos colegas, incluida la experiencia en cuestión: la contextualización y la equidad.

La noción de contextualización adquirió mucha fuerza y concreción, pues como nunca antes la situación de los alumnos determinó el esquema de trabajo, o modelo didáctico. En el caso de los alumnos indígenas de posgrado, debieron regresar a sus comunidades de origen por el distanciamiento físico, lo cual cambió por completo su forma de trabajo, pues son estudiantes que viven en la ciudad mientras estudian y tienen conectividad tanto en los lugares en donde se alojan como en las instalaciones de la universidad. Este cambio hizo que el equipo docente partiera de un diagnóstico en tres vertientes: de infraestructura, en el sentido de si tenían computadora en casa, Internet, etcétera. La segunda vertiente fue la situación personal: si tenían nuevas actividades, como trabajar para ayudar a sus familias, cuidar a hermanos pequeños que tampoco están asistiendo a la escuela y, en el más terrible de los casos, si sus familias habían sido afectadas por la enfermedad o algún fallecimiento. La tercera vertiente o nivel de diagnóstico fue la situación académico-emocional, en el sentido de saber cómo imaginaban un nuevo esquema de trabajo bajo las situaciones descritas en las dos vertientes anteriores.

El grupo está compuesto por alumnos indígenas y no indígenas, y se realizaron los mismos diagnósticos para todos. Tanto unos como otros manifestaron dificultades de conexión sincrónica para tener clases por videoconferencia, y la carga habitual de trabajo les parecía más difícil de manejar que en la versión presencial del curso. Con los resultados de los diagnósticos el equipo llevó a cabo una deliberación curricular (Pinar, 2014) en el sentido de contextualizar lo que al inicio del ciclo escolar era un grupo “homogéneo” y tomar las decisiones necesarias para rediseñar el programa de estudios, así como las actividades didácticas. En dicha deliberación tuvo lugar la discusión por el segundo principio que interesa abordar: la equidad.

Cuando el equipo docente abordó los cambios necesarios a la modalidad virtual por la emergencia sanitaria, la primera decisión que se puso sobre la mesa fue si era pertinente mantener las clases sincrónicas mediante alguna plataforma de videoconferencias, dada la situación de conectividad limitada detectada, especialmente entre los alumnos indígenas. Un integrante del equipo señaló la posibilidad de grabar las sesiones y que después los alumnos indígenas vieran el video para seguir el curso, ya que así no se interrumpiría el ritmo de “todos”. En respuesta, sin embargo, se señaló que tal acción generaría inequidad, dado que los alumnos indígenas no tenían la misma oportunidad

que los estudiantes con conectividad, y que “el ritmo de todos” sólo existía en la imaginación, porque el grupo no era homogéneo. Imputar la falta o mala conectividad y proponer que al menos parte los alumnos dedicara su tiempo a tratar de alcanzar a los demás en las sesiones es la clásica acción que coloca el déficit en los alumnos, y no en el sistema. La deliberación concluyó con la decisión de trabajar de manera asincrónica —ahí sí, para todos—, pues en ese esquema ninguno de los estudiantes tendría una desventaja para seguir las clases. Las actividades se llevaron a cabo con el uso de redes sociales que las compañías telefónicas ya ofrecían a sus usuarios de manera gratuita desde antes de la pandemia, para evitar que consumieran datos y generaran gastos extra.

Finalmente, en lo concerniente al desarrollo de las actividades didácticas, se sustituyeron algunas tareas cotidianas, como las exposiciones o los trabajos en equipo, a ejercicios por videos o debates a través de plataformas de documentos compartidos. Resalta en este aspecto el “foro de estudiantes”, en el que los alumnos presentaron sus ensayos finales. También la dinámica tradicional de este tipo de eventos se cambió; en primer lugar, fue asincrónica: se presentaron 20 trabajos distribuidos en cuatro mesas y durante una semana los miembros de cada mesa realizaron comentarios formales por escrito, con base en tres preguntas, ¿qué me parece valioso del trabajo?, ¿qué aporta el trabajo a mi ensayo o inquietudes sobre el tema?, y ¿qué mejoraría del trabajo?

El tiempo de lectura y reflexión asincrónica permitió un ejercicio profundo y productivo, además de que la mayoría del grupo leyó los trabajos de todas las mesas, cuestión que en un foro convencional es poco probable que se logre. Los estudiantes manifestaron que el ejercicio fue significativo por el alcance de los análisis, además de sentirse retroalimentados y escuchados. Para los docentes también implicó un cambio favorable, porque el intercambio con los estudiantes a partir de sus temas y preocupaciones de investigación permitió un seguimiento casi tutorial, lo cual es muy importante para sus procesos de aprendizaje.

Contextualización y equidad son dos principios que en estos momentos de reorganización estructural de la tarea docente aparecen todo el tiempo en constante tensión como parte de las decisiones que toman los maestros, en el marco de los cambios que la emergencia sanitaria nos impone. Lo crucial es hacer evidentes dichas tensiones para que la autonomía curricular —que se dispara por la emergencia— sea vista y asumida conscientemente en beneficio de los alumnos.

COLOFÓN

El pasado 3 de agosto se anunció, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, la estrategia nacional de educación Aprende en Casa 2.0. En primer lugar, se afirmó que la modalidad para la educación básica es abierta, y no en línea, como en la primera versión; también se indicó que los contenidos del currículo serían transmitidos mediante programas de televisión, de ahí que se firmó un convenio con las televisoras estatales y privadas para llegar a cerca de 94 por ciento de los hogares. El 6 por ciento restante, correspondiente a las comunidades indígenas, rurales, afromexicanas y migrantes agrícolas donde no hay

televisión, seguirá con los programas de radio y cuadernillos en 20 lenguas indígenas, aunque no se especificó cuáles, ni con qué criterios se hizo la selección.

Como toda política educativa, hay claroscuros. Si bien hay una admisión tácita de las fallas de la estrategia de educación en línea y la cobertura se amplía con el uso de la televisión, también es cierto que se mantiene la misma lógica del déficit para los alumnos de por sí ya excluidos del sistema.

Existen también otras críticas en torno a la estrategia en al menos dos sentidos: en primer lugar se señala que la educación por TV bancariza el proceso de enseñanza aprendizaje y que, por tanto, se rompe el vínculo entre maestros y alumnos; las visiones más radicales en esta línea se han manifestado por el rechazo a la estrategia, como es el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que señala que hay corrupción en los supuestos pagos a la iniciativa privada para la trasmisión de los programas educativos.

En segundo lugar, se afirma que la estrategia es un retroceso, en alusión al modelo de telesecundaria y telebachillerato que datan de la década de los setenta en nuestro país, y sentencian que lo más conducente sería sumergirnos en la educación en línea, para estar a la vanguardia mundial (como si la brecha digital no existiera). Quienes abogan por esta vía claman por la entrada de los gigantes tecnológicos, en detrimento de la soberanía tecnológica del país.

Los dos casos presentados son posturas un tanto maniqueas que no permiten situar los intersticios de lo que está pasando con las experiencias docentes: en estos meses las maestras y maestros han desarrollado una gran capacidad de respuesta ante la emergencia, la cual se traduce básicamente en hacer uso de su autonomía curricular y didáctica en todos los niveles y modalidades del sistema. Sí, es un error no contemplarlos como eje central de la estrategia 2.0, pero también es cierto que son ellas y ellos los que operarán y mediarán entre los programas de TV, las guías, los libros de texto, y sus alumnas y alumnos. Las visiones trágicas sólo sirven para desviar la atención sobre el aprendizaje acumulado de los docentes y las estrategias que ya están poniendo en marcha para el nuevo ciclo escolar. Todas esas estrategias son mixtas: seguirán usando WhatsApp y las redes sociales y menos el Classroom; seguirán haciendo sus propias guías de autoestudio, e incorporarán los programas de TV, adaptándolos cuando sean poco pertinentes o relevantes para su contexto; es decir, harán funcionar el vínculo.

Luis Enrique López (2020), experto peruano en educación intercultural, afirma que no podemos valorar la respuesta educativa de los países a partir de los medios didácticos, por más sofisticados que éstos sean, ya que todos ellos aportan; de lo que no se puede prescindir, señaló, es de los maestros. Yo agregaría que, aunque se quisiera prescindir de ellos, los medios no construyen el proceso educativo.

El escenario, de acuerdo con su claridad meridiana, nos reta a plantear no *la* educación, sino *las* educaciones que permitan construir procesos de aprendizajes —en plural—, en un tiempo histórico poscuarentena, porque el tiempo de la pandemia sigue su marcha y el de la pospandemia es inalcanzable todavía.

REFERENCIAS

- GALLARDO, Ana Laura (2020), “Estudio exploratorio sobre experiencias docentes en contextos indígenas durante la pandemia de COVID19”, México, documento de trabajo.
- INEGI (2018), *Encuesta sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y la comunicación 2018*, México, INEGI, en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf (consulta: 7 de agosto de 2020).
- Gobierno de México (2020, 3 de agosto), *ConferenciaPresidente*, México, en: <https://youtu.be/FtkZO3VU7tA> (consulta: 3 de agosto de 2020).
- LÓPEZ, Luis Enrique (2020, 10 de agosto), “Foro virtual. La educación de los pueblos indígenas en la época de pandemia y pospandemia”, Guatemala, Dirección Departamental de Educación de Huehuetenango.
- PINAR, William (2014), *La teoría del currículo*, Madrid, Narcea.

Cómo educar en tiempos de coronavirus

ALBERTO CONSTANTE*

La pandemia del coronavirus desató una enorme cantidad de preguntas en todos los ámbitos de la vida social, política, cultural, educativa y económica que aún están por resolver, si es que tienen solución. La uniformidad de las vidas a las que nos hemos sometido, a esa forma tan *sui generis* de “quedarnos en casa”, de la “sana distancia”, es ya un clásico ante las grandes amenazas que se dado en el devenir de los tiempos y ésta, la de la COVID-19, no se ha hecho esperar. Sin embargo, la homogeneidad ha cedido paso a una de las formas de vida más cruentas que hemos vivido: la generalización de las conductas y las reacciones a cierta “igualación” del pensamiento. “Una amenaza única, una reacción única”, como dice Juan Arnau (2020: s/p). En su artículo, este autor señala que “El culto a lo viral se ha convertido en una macabra realidad. La COVID-19 no sólo está poniendo a prueba el capitalismo moderno. ..., también está cuestionando nuestra forma de vida y valores” (Arnau, 2020: s/p).

Hoy podríamos esbozar algo semejante en el caso de la educación, pues ante la posibilidad de un “regreso a clases” o una “vuelta a la normalidad”, luego del quiebre ontológico que se ha dado entre los seres humanos, podríamos preguntarnos si es factible tener otras formas de educación que no sean las tradicionales. No nos hacemos esta pregunta por el acontecer de la COVID-19, porque el problema ya estaba ahí antes de la pandemia; el coronavirus lo único que ha hecho es poner en tela de juicio lo que ya mostraba las rasgaduras, las fisuras, sus propias imposibilidades. Hace tiempo nadie hubiera dudado que la escuela era, ante todo, un lugar abierto de encuentro entre diferentes, con capacidad de agitar el aprendizaje de la autonomía recíproca, el debate, la cooperación, la ayuda mutua, así como de aprender a pensar, investigar, analizar, razonar, crear, dudar y cuestionar. En una entrevista que le hicieron a Isabel Celaá, ministra de Educación y Formación Profesional del Estado Español, comentaba que la pandemia lo que había hecho era poner a prueba la madurez del sistema educativo en cuanto a innovación tecnológica y metodologías que no se circunscriben al aula tradicional. Salvo excepciones, continuó diciendo:

Recepción: 9 de agosto de 2020 | Aceptación: 8 de septiembre de 2020

* Profesor de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía alemana y francesa contemporáneas; ontología política; formación de la subjetividad en las redes sociales. CE: aliscolo@gmail.com

...no estamos preparados para asumir una enseñanza en remoto de calidad. Ningún sistema educativo de nuestro entorno está preparado para replicar de manera virtual una educación presencial, que es la que realmente iguala al compensar posibles diferencias de origen mediante la interacción profesor-alumno. La educación presencial es insustituible. Ahí es donde se recibe un mayor valor en términos cognitivos y emocionales (Plaza López, 2020: s/p).

No le faltó razón, y lo mismo se aplica para otros países como el nuestro.

Ante el avance de las tecnologías de la información, uno tiene que enfrentar el problema de preguntarse por la viabilidad de esa educación llamada ahora “tradicional” y de quienes la imparten en tiempos de Internet. No es una cuestión menor, repito, porque la novedad ya estaba ahí; la tecnología es una oportunidad de impulso personal y, aunque todos los temas referidos a la dupla educación-tecnología nos inquieten, es imposible no acercarnos a ella y tratar de dilucidar las oportunidades que conlleva. Lo que está claro es que, por ahora, no existe una respuesta unánime acerca de cuál es el papel de la educación y de quienes tienen la responsabilidad de impartirla en tiempos de Internet.

Umberto Eco ya lo había señalado al afirmar “...que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: “disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?” (Eco, 2018: s/p). La pregunta involucra la función del profesor en una era en la que todo el conocimiento parece haberse vertido en la web que, al mismo tiempo, detenta la virtualidad de poseer casi todo el conocimiento. Una época en la que Internet ha creado y formado subjetividades, formas, valores, deseos, anhelos, capacidades de visibilización y de mostración o, en otros términos, lo que se puede ver y lo que se puede decir.

Internet, las redes sociales, las *apps*, la inteligencia artificial, los algoritmos, la *big data*, así como una de sus ramas más eficaces: el *machine learning*, es algo que resulta totalmente irrevocable. La Internet, hoy por hoy, descubre casi todo, lo entrega casi todo, al tiempo que burocratiza la vida, la uniforma, la sanciona, le da una dirección, se justifica como la mejor opción, entrega valores y formas de apreciar o de rechazar y, más aún, la creencia de que somos libres, y esto no lo hace mejor que las formas tradicionales de la educación. Nicholas Carr también ha expresado que “a pesar de todo lo que se ha escrito sobre la Red, se ha pensado poco en cómo exactamente nos está reprogramando. La ética intelectual de la Red sigue siendo oscura” (Carr, 2008: s/p).

Pero volvamos a la pregunta que el joven le hace al profesor: “¿para qué un profesor en tiempos de Internet?”. Esta pregunta cobra una relevancia inusitada, sobre todo ahora que la pandemia ha hecho viable la enseñanza a través de las redes. Esta pregunta convoca a todos a resolverla, a definir si el profesor, en tiempos de la velocidad y de la cercanía, tiene sentido; si los profesores están o no a la altura de las circunstancias; de si se ha aceptado el reto de estar totalmente integrado al mundo que le ha tocado vivir, o ha dejado de lado el carrusel de la evolución tecnológica como muestra de lo que no debe ser el profesor en tiempos de Internet. Pero al mismo tiempo, si los contenidos de la llamada educación formal, tal y como la conocemos, están en el mismo orden.

Es evidente que la educación, que proviene de otros sectores que no son los tradicionales, como la escuela, ha cambiado y está evolucionando de manera acelerada. La educación se ha ido modificando y fortaleciendo a través de canales tan heterodoxos como pueden ser Google, Instagram, YouTube, los *influencers* y los *youtubers*, que pueden ser considerados como los nuevos comunicadores y educadores en tiempos de Internet.

La educación tradicional está constituida bajo estrictas formas regulares en las que se concibe y se establece alrededor de planes y programas de estudio cuyos objetivos estaban bien definidos, cuyas estrategias de transmisión, de comprensión y de asimilación del conocimiento tenían que ver con qué clase de ser humano se forma para determinada sociedad, para un Estado específico. Sin quererlo, ha dejado de ser funcional, efectiva, real, a pesar de los esfuerzos que hicieron los promotores de las escuelas activas, los de la llamada “escuela nueva”, como los métodos de Montessori y Freinet, los centros de interés de Decroly, el trabajo en equipo de Cousinet, Neill y su invitación de libertad y autogobierno, Piaget y su epistemología genética, etc. Ahora, frente a las posibilidades de la Internet, éstas y otras propuestas teóricas y prácticas sobre la educación palidecen de manera agónica.

Según un artículo publicado no hace mucho,

...diariamente se ven más de 500.000 videos relacionados con temas de aprendizaje... En una clase convencional, la clave para atrapar la atención de los estudiantes es hacerla interesante a nivel intelectual y amena en términos de comunicación. Eso es precisamente lo que están haciendo los *youtubers* educativos, pues el formato les permite tener más libertad en el lenguaje y dirigirse a su audiencia de forma más natural, alejados de las restricciones de la enseñanza formal.¹

Ahí mismo se decía que en los sesenta, McLuhan había señalado que los medios no eran sólo canales pasivos de información, dado que proporcionan la materia para el pensamiento, al tiempo que satisfacen el proceso del pensamiento. Lo que Internet parece estar haciendo, con todos los dispositivos que despliega, es administrarnos, de manera global, la materia del pensamiento y moldear y configurar el proceso de éste. De pronto, la escuela, su instrumental, sus dispositivos, sus estrategias y sus prácticas están instalados en la obsolescencia.

Usted, ¿para qué sirve?, dice el estudiante al profesor. Este “para qué sirve” implica ya una visión instrumental del mundo, de cómo un joven digital coloca nuestra subjetividad en los intersticios de una mecánica que rompe cualquier visión romántica del pasado. El estudiante está instruido en las labores de las redes sociales, se pasa horas enteras en Facebook subiendo fotografías y creando historias personales a las que todos sus contactos tienen acceso en Instagram; su tiempo está comprometido al *chatear* con sus amigos, sea por

¹ “Estos son los *youtubers* que más enseñan”, en: <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/youtubers-que-educan-aprender-por-internet/559561> (consulta: 13 de septiembre de 2020).

WhatsApp, o por Tik Tok, viendo y creando videos que intercambia con sus amigos; o al aprender cientos de cosas a través de los *tutorials* en YouTube, y *postear* cualquier cantidad de información en esas redes sociales, pero también al elegir y colocar fotografías en cientos de páginas en Pinterest, revisar su cuenta Tinder o de Badoo. Muchos de ellos pertenecen a esa generación de los llamados *gamers*, o *gamers extreme*, que son capaces de jugar 22 horas seguidas. Los que no entienden el sistema de desplazamientos que se dan a este nivel de las redes caen dentro de la incultura digital o en el analfabetismo.

La pregunta del estudiante no es baladí, porque va directo al corazón de la descalificación misma de quienes se ocupan de la enseñanza formal. “¿Usted para qué sirve?” es, sin duda, una interpelación que inequívocamente tiende a descalificar, y no tanto a saber. Pretende exhibir ese otro lado de las redes, ese otro reino de la oscuridad en la que Internet, y toda la estructura del universo digital, mantienen esa línea divisoria entre una suerte de afuera y adentro. Pero la descalificación se hace por la riqueza que muestra Internet, y el contrapunto de la escuela parece haberse quedado rezagado en cuanto a sus objetivos y al para qué de sí misma. ¿Para qué la escuela en tiempos de Internet?

No hace mucho, la escuela pretendía dirigirse hacia la formación y a dotar al escolar de la necesaria información. La escuela como tal había surgido para proteger y transmitir el conocimiento, y, como lo señala Foucault, también para jerarquizar, uniformar, docilizar y disciplinar. El proceso de transformación se empezó a dar cuando aparecieron la radio primero, luego el cine y, finalmente, la televisión. ¿Por qué? Porque con estos medios gran parte de las nociones que se enseñaban en la escuela se comenzaron a ver rebasadas por la vida extraescolar que se vivía.

La radio estremeció las conciencias, pues los programas se transmitían en vivo, lo que concitó que se convirtiera en la principal fuente de información para la población. En todas las casas, aun sin saber leer o sin tener acceso a los periódicos, la gente empezó a estar al corriente de lo que ocurría. Los programas proporcionaban información y conocimiento, al tiempo que la radio fue la arena natural de los debates políticos, sociales y culturales. Las personas se informaban, pero además tenían conocimiento de las noticias con una rapidez inusual. Nada que ver con la escuela. Luego vino el cine, que transportaba al espectador a mundos inimaginables, y su magia llenó teatros ávidos de experiencias sin límite.

La televisión, ese mundo infinito donde no sólo se reprodujeron valores, formas de ver el mundo, sensaciones, sentimientos, visiones, comprensiones de lo que debía de entenderse por sociedad, ser humano, clase social y tantas cosas; con la televisión se educó a cientos de miles de personas, en ardua competencia con la terrible, por aburrida, escuela. Desde los inicios de la radio, la educación fue abordada por innumerables reformadores; se observaba cómo la escuela se iba deteriorando como espacio de movilidad social, de disciplinamiento, de reproducción de valores, de concepciones del mundo, etc.

Todo apareció un poco menos arduo, pues en el cine se pudo ver a los dinosaurios que hicieron de la infancia la fascinación y el arrobo de lo imposible hecho realidad; ya no se limitó a una improbable excursión al museo de

historia natural para conocerlos a través de esqueletos que asombraban por sus dimensiones descomunales. Hubo, es cierto, un momento en el que los límites de la imaginación radicaban en la fuerza pictórica o artística de las estampas que se adquirían en alguna papelería, pero con la televisión todo adquirió otra dimensión: el movimiento, la cercanía, los recuerdos, los sueños, las fantasías... una totalidad de metáforas hechas realidad. La naturaleza comparecía ante nosotros.

Los medios masivos arrebataron y otorgaron, hirieron y transformaron los modos de vivir el mundo. Permitieron, por primera vez, conocer las tortugas gigantes de las Islas Galápagos, los Montes Cárpatos de Rumania y las noches estrelladas del Bolsón de Mapimí que en modo alguno podría describir un profesor de geografía. Quienes nacieron con la televisión asistieron a cientos de programas que, de una manera u otra, los formaron y deformaron.

Corren tiempos malos y desconcertantes para la educación. Las nuevas tecnologías devastan la cotidianidad y conducen a cambios constantes, a menudo imprevistos por la velocidad con la que suceden. En este entramado la escuela se fue haciendo, si no obsoleta, sí fuera de contexto, aunque sigue cumpliendo su función disciplinaria. Internet es irrenunciable. A partir de ella es que se tiende a acomodar la vida, las formas de padecer, de gozar, de pertenecer y apropiarse del mundo para estar acorde con el universo. El cambio que ha producido y que está generando en las sociedades es de tal magnitud que aún no se acaba de evaluar qué y cómo se ha modificado la vida. Internet y las redes sociales están formando un ser distinto al que, por ahora, no es posible entender, ya que no hay quien esté apto para ello. Ha llegado la posibilidad de un aprendizaje sin fronteras, globalizado, sin límites.

A la escuela, con sus docentes, se le pide mucho, probablemente más de lo que puede dar; se le demanda que enseñe, de forma interesante y productiva, más y más contenidos; se le reclama que sujete y que vigile, que conduzca a las familias, que les dé sentido en cuanto comunidad; que esté al pendiente de la salud de los jóvenes y que otorgue una suerte de asistencia social; pero, más aún, en tiempos de Internet se le pide que detecte el llamado *bullying* y aplique sanciones ejemplares, y que proteja los derechos, entre otras cosas.

Ahora las sociedades se pueden dividir en nativos analógicos y digitales; estas mismas características aplican para docentes y estudiantes. Analógicos y digitales dos especies que apenas pueden convivir en un espacio tan reducido como lo es el mundo. Internet ha sido la puerta a otras formas de percibir, sentir y participar del mundo, es decir, la manera de vivir, de construir vínculos, de conseguir conocimiento, de trabajar, de divertirse, incluyendo la propia manera de pensar. Y qué decir del uso del tiempo libre, ahora relacionado con una cultura absolutamente nueva del entretenimiento. Los cambios que la web ha introducido son de tal magnitud que no encuentra parangón con ninguno de los momentos cruciales de la historia; la velocidad con que sucede todo género de cosas es tal que sólo parece registrar los cambios que ocurren en todos los ámbitos de la sociedad.

¿Y qué decir de las *apps*? Son “aplicaciones” o programas que se colocan en un dispositivo móvil, ya sea un teléfono o una tableta electrónica, y que dan

acceso instantáneo a un determinado contenido sin que se tenga que buscar en Internet. Una vez instaladas permiten libre acceso a ellas sin la necesidad de conexión a la Red.² Aquí es importante señalar que las *apps* no tienen valor por sí mismas sin la figura del maestro, que las selecciona e integra para convertir la actividad en el aula en una experiencia motivadora, pero ¿existen los profesores educados en estas artes?, ¿existen los alumnos que tienen acceso a Internet y una computadora para usarla en las clases virtuales?

El estudiante que Umberto Eco cita preguntaba sinceramente ¿de qué sirven hoy los profesores? Es innegable que el docente sigue siendo indispensable para tener una relación personal, tan necesaria en tiempos del coronavirus, del reinado de lo impersonal, porque ese profesor, además de informar, debe formar (*Bildung*, como decían los alemanes o *Paidea* como quisieron los griegos). Quienes han impartido clases lo saben de una u otra manera: lo que hace que una clase sea buena no consiste en hacer circular datos y datos, sino que el profesor sea capaz de ligar el contenido de lo que tiene que impartir con la relación vital de ese momento con el mundo.

El contrapunto de la educación escolar está en el trabajo que llevan a cabo los medios de comunicación que también transmiten valores, preceptos, conceptos, opiniones, ideas. En este punto, la escuela debe saber discutir la manera en la que los trasmite, así como evaluar el tono y la fuerza de argumentación de sus afirmaciones. Del mismo modo, la escuela debe saber distinguir metodológicamente, dentro del exceso de información, la presencia de información no fiable, desacertada, arbitraria, inocua y antigua. Lo curioso es que se está en la época de la posverdad, del teatro de las creencias que operan con tal fuerza que tienen tanto peso como podría ser la verdad. Los medios no discuten las *fakenews*, pero la escuela tiene que hacerlo, estar al tanto de ellas, disipar las falsas noticias de las interpretaciones académicas.

En el caso de las redes sociales, el drama es la primera letra del alfabeto de Internet; se dice de ellas que son justo la muestra *in situ* de lo que Heidegger en 1927 señaló como la forma de la vida impropia, o la vida que es vivida por nadie, pero es vivida por alguien que tiene el rostro de todos y que no es yo; y al mismo tiempo, la vida propia se va en el “afán de novedades”. George Steiner la llamó la “cultura de casino” (Bacher, 2005), y otros la han señalado como la cultura del desecho, o la cultura basura. Ésta lleva en el frontispicio de su propia creación la marca de su finitud, su caducidad programada. Por eso siempre hay, a un lado de los *posts*, una figura que simula un basurero.

Lo que no se adapta es lo nuevo con lo viejo y viceversa. La novedad de lo digital, que requiere la educación “digital”, es una novedad fracasada porque no existen las personas adecuadas que puedan dirigir semejante empresa. No son los medios, ni las *fakenews*, ni las múltiples *apps*, ni la posverdad, ni las redes, ni Internet, ni los algoritmos; es el mundo el que ya no es el mismo. Esto ha traído como consecuencia que los jóvenes nacidos en la era de la Internet no

² Las cifras son impresionantes: el número aproximado de descargas hasta 2017 fue de 200 mil millones de aplicaciones móviles. Hay aplicaciones para todo. Sólo Apple cuenta con más de 1.5 millones de programas disponibles y Android 1.6 millones; entre todas estas *apps* existen más de 80 mil aplicaciones educativas.

puedan, ni estén, en el orden de lo tradicional; la información con la que cuentan es mayúscula y las posibilidades de acceso a ella son enormes; es posible que en muchos rubros supere al maestro. Internet es esto y más es lo que hace obsoleta la educación tradicional. Desde luego que hay un efecto de superficialidad y en eso todos parecen estar de acuerdo; pero aun así debe considerarse la abrumadora responsabilidad que supone dar respuestas efectivas ante la novedad que trae aparejada la era de Internet.

En conclusión: cuando el alumno pregunta al profesor, para que sirve él en tiempos de Internet, se encuentra en ese umbral entre lo viejo y lo nuevo, entre la educación analógica y la digital, entre lo que apenas estamos por descubrir y lo que ya es tierra quemada. No se desconfia en que el profesor aún pueda ser el capitán del navío que establezca cómo es que se debe navegar y cómo acompañar los esfuerzos para volver a las profundidades; Internet no es solamente la parte oscura y enajenante, la parte superficial y absurda que nos promete un suave infierno; es también ese otro lado al que el docente podría volver sus ojos para hundirse en el mundo líquido y ser el acompañante idóneo en ese mundo que se está perdiendo y en ese otro que está naciendo.

REFERENCIAS

- ARNAU Navarro, Juan (2020, 1 de abril), “La hora de los filósofos”, *El País*, en: https://elpais.com/cultura/2020/03/31/babelia/1585676259_109937.html (consulta: 30 de julio de 2020).
- BACHER, Silvia (2005, 22 de junio), “Problemas de la ‘cultura casino’”, *La Nación*, en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/problemas-de-la-cultura-casino-nid714848/> (consulta: 15 de agosto de 2020).
- CARR, Nicholas (2008, 12 de julio), “¿Está Google estupidizándonos?”, en <https://rebellion.org/esta-google-estupidizandonos/> (consulta: 20 de julio de 2020).
- ECO, Umberto (2018, 26 de enero), “Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?”, en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/265775> (consulta: 3 de agosto de 2020).
- HEIDEGGER, Martin (1927), *Ser y tiempo*, s/l, Escuela de Filosofía Universidad de Arcis, edición electrónica, en: https://www.academia.edu/7056697/Heidegger_martin_Ser_y_Tiempo_traducci%C3%B3n_de_jorge_eduardo_rivera_ (consulta: 6 de septiembre de 2020).
- PLAZA López, José Ángel (2020, 16 de mayo), “La educación presencial es insustituible. Así de rotundo”, en: https://retina.elpais.com/retina/2020/05/15/tendencias/1589526067_837410.html (consulta: 3 de agosto de 2020).

Certezas e incertidumbres en educación

Espejismos y faros en tiempos de COVID-19

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES*

La melancolía causada por la pérdida lleva implícita
una promesa, la esperanza en un nuevo comienzo

JOKE J. HERMSEN

Y así, en una especie de añoranza, nos hemos arrojado a suspirar por el pasado. Un pasado que en nuestro imaginario está lleno de certezas. La escuela, como su gramática y ritmo, prepara el tiempo y el espacio para que, como en tablero de ajedrez, cada quien asuma un rol: la chicharra, los megáfonos, las ceremonias, la vida en el aula, el recreo, el incesante bullicio que recorre cada cuadrante y un sinfín de componentes que dan cuerpo y significado a los procesos escolares.

Hoy las certezas se han convertido en espejismos. El currículo y los programas de estudio han dejado de ser zonas seguras e incuestionables. El control de los docentes sobre las actividades en el aula se ha difuminado en los hogares de los estudiantes. Los intercambios comunicativos han dejado de centrarse en lo verbal para incorporar otros lenguajes y códigos que habían permanecido agazapados de los espacios escolares. Los horarios se abren a variados compases y estilos de crianza y la incertidumbre alumbra como faro renovadas reflexiones sobre el papel de la educación y de la escuela ante un mundo convulsionado e interconectado.

Durante décadas, la miopía de la certeza y su ilusión óptica del control sólo ha generado cambios estéticos en los sistemas educativos; sin embargo, la discusión de fondo sobre los fines de la educación ante nuevas realidades y profundas desigualdades se ha mantenido al margen pese a las múltiples políticas en la región en pro de la equidad (INEE/UNESCO, 2018; López, 2005; UNESCO, 2004, entre otros). La irrupción de la COVID-19 ha derrumbado nuestras certezas en el ámbito educativo y nos ha forzado, como navío sin timón, a crear alternativas en un afán desesperado por contener estructuras colapsadas que, desde hace tiempo, y de manera sistemática e insidiosa, han sido desmanteladas, y con ellas, los servicios públicos y de bienestar común. Empero, de manera paradójica, este resquebrajamiento abre áreas para concebir sistemas

Recepción: 18 de agosto de 2020 | Aceptación: 6 de septiembre de 2020

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: inclusión-exclusión en educación media; abandono y retorno escolar; formación continua del profesorado; tutoría en educación superior y evaluación educativa. CE: gabydc@unam.mx

educativos que alienten sociedades más justas y equitativas basadas en el conocimiento, la empatía, la solidaridad, el cuidado y el reconocimiento a la diferencia como signos inequívocos de la humanidad.

La crisis de los sistemas educativos ante la COVID-19 difícilmente se entiende sin valorar fenómenos entrelazados, como los destrozos al ecosistema, las rapaces políticas neoliberales, gobiernos de ultraderecha disfrazados de una falsa izquierda indolente al dolor humano y la configuración de un clima social cargado de miedo y resentimiento (Giroux *et al.*, 2020). La pandemia, a la par de devastar la salud física, afecta la salud mental de millones de personas en el mundo, tal como se ha documentado en estos meses de aislamiento (Fitzpatrick *et al.*, 2020; Rajkumar, 2020); sabemos que los daños a esta última tendrán consecuencias incalculables y se asociarán con un aumento de discapacidades psicosociales que afectarán la productividad, las relaciones humanas y el bienestar de las familias.

Lo que enfrentamos rebasa el ámbito individual y nos obliga a configurar entramados sociales que redunden en el bien común; de otra manera, seguiremos validando la exclusión y la desigualdad. En tiempos de crisis es urgente priorizar la atención hacia los más vulnerables, los desarraigados, los excluidos, pues son los que están sufriendo ya los estragos de la pandemia, más aún si se considera, como han demostrado diversos estudios, que un bajo nivel educativo está asociado con la depresión (Hermsen, 2019). Estamos ante el límite de no sólo despojarlos del derecho a la educación y al aprendizaje, sino de hundirlos en una espiral depresiva que puede volcarse en rabia e incontrolable desesperanza que acabe por destrozar el ya débil tejido social.

Pensar en otras formas de intervención educativa implica reconocer los múltiples contextos, expectativas y conocimientos que se construyen de manera paralela al mundo escolar —como los que se dan en el seno de las familias— y, con ello, afianzar los llamados fondos de conocimiento que orientan el desarrollo de todos y todas. Es ahora, ante la pandemia y posterior a ella, cuando cobra mayor sentido la justicia curricular; parafraseando los planteamientos de Connell (2006) podríamos decir que requerimos: analizar el papel de la educación desde el punto de vista de los grupos vulnerables y excluidos; pensar la salud desde la mirada de quienes han sufrido la enfermedad; sentir el dolor desde la perspectiva de las familias que perdieron a sus seres queridos; discutir el derecho al trabajo desde la exigencia de millones de desempleados; y proyectar el futuro desde el punto de vista de niños, niñas y adolescentes que han resistido el aislamiento y la ausencia de sus pares.

Voces cargadas de melancolía reclaman la educación presencial y rechazan cualquier artefacto de mediación tecnológica por considerarlo frío, lejano e incluso deshumanizado. Pero también están aquéllas que lanzan loas a la educación a distancia y a la virtualidad, e incluso las más radicales han expresado cierto darwinismo docente que poco contribuye a la construcción de liderazgos distribuidos y comunidades docentes. Con el paso del tiempo, estas posiciones opuestas han encontrado puntos de encuentro: hoy sabemos que deconstruir nuestros sistemas educativos requiere de la apropiación de las TIC como una vía para democratizar el conocimiento y gestionar redes basadas

en la colaboración; pero también coincidimos en que hay procesos inter e intrapersonales que sólo cobran sentido a través de la corporeidad. La escuela pospandemia tendrá como reto articular ambas posiciones; de otra manera, priorizar la educación a distancia podrá ensanchar las desigualdades, así como reducir los procesos educativos a lo presencial dejará de lado otros tipos de lenguajes, entornos e interacciones que sólo tienen lugar con el acceso y apropiación de las TIC. En cualquier caso, la universalización en el acceso a las TIC y su articulación con el aprendizaje es un componente *sine qua non* para el ejercicio del derecho a la educación.

Lejos estamos de afirmar que las respuestas desplegadas ante la emergencia son sinónimo de innovación; sin embargo, la línea entre la transformación y la regresión por hastío o desencanto se vuelve cada vez más fina, por lo que es innegable la impronta de cuestionar y proyectar qué futuro deseamos como sociedad y la trascendencia de la educación para dicha empresa. La escuela hace falta, y lo que habría que discutir es qué tipo de escuela queremos y para quién construimos escuela. Pensar y transformar la escuela pospandemia demandará nuevos pactos sociales y disputas por el poder. Coincidimos con López (2020) en que habrá que iniciar con preguntas aparentemente simples: qué enseñamos o qué deberíamos enseñar, cómo lo enseñamos, para qué debemos enseñar o cuál debería ser el objetivo de nuestra educación. Ante este escenario, el presente escrito tiene como propósito explorar un par de ejes en el ámbito educativo erosionados por la irrupción de la COVID-19. El primer eje alude a rupturas en el tiempo y el espacio escolar, mientras que el segundo apunta ciertas fracturas en el currículo y los procesos escolares. En ambos casos se ofrece una mirada panorámica sobre problemáticas que enfrentamos en materia educativa y se posiciona a la incertidumbre como faro de nuevas interrogantes sobre la educación pospandemia.

RUPTURAS EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO ESCOLAR

Los tiempos y los espacios escolares, como comúnmente los hemos concebido, se fragmentaron con el traslado forzado de las actividades escolares al seno familiar. No es intención de quien escribe realizar una cronología de sucesos, sin embargo, vale la pena explorar —y en su caso, caracterizar—, cómo los colectivos educativos se han esforzado por mantener la llamada continuidad pedagógica. En un primer momento, y con el afán de asir una lógica escolar segura, se recurrió a aquella más añeja y anquilosada: la educación bancaria y acumuladora, donde se priorizaron actividades de corte mecánico y rutinario, no sin resistencias de niños, niñas y adolescentes ante la avalancha de actividades y su baja intensidad en cuanto a aprendizajes significativos. Esta primera respuesta se entiende si consideramos que nuestros sistemas educativos son altamente jerárquicos, y que, ante la zozobra, nos retraemos hacia la verticalidad, pues desde el poder y las asimetrías ocultamos nuestros temores hacia lo incierto.

En un segundo momento, ante las debilidades en el uso de las TIC y la exigencia de la enseñanza remota de emergencia, cobró fuerza el frenesí por la actualización docente. MOOCs, *webinars* y un sin fin de *apps*, simuladores,

plataformas y programas comenzaron a inundar las pantallas del profesorado. Pronto entendimos que la mediación de la tecnología sin un modelo pedagógico, un proyecto educativo y replanteamientos de fondo sobre la participación de todos los agentes diluye el alcance de cualquier herramienta.

Mención especial merece el análisis de la televisión educativa durante la pandemia. En el caso de nuestro país, su diseño y estrategia poco ha contribuido a la generación de propuestas que favorezcan la interacción y el diálogo entre todos los agentes. Se ha seguido un esquema unidireccional y estático esgrimiendo argumentos de una falsa equidad, que deja sospechas de un velado sistema alienante y paliativo. El hecho de que en la mayoría de los hogares exista una televisión no significa que se goce de las condiciones reales para el aprendizaje; por ello, requiere articularse con estrategias y acciones adyacentes, dependiendo de los diferentes contextos, donde los docentes son centrales como promotores de diálogo y acompañamiento ante situaciones tan adversas. Si la apuesta es la televisión educativa, la mediación de las TIC o la integración de ambas, resulta irrenunciable desarrollar, de manera paralela, procesos de investigación y de evaluación continua a fin de sistematizar sus alcances en el aprendizaje. Ello permitiría, a mediano plazo, la aproximación de nuevos modelos educativos basados en la evidencia a partir del reconocimiento de las limitaciones ante la complejidad de los diferentes contextos sociales y culturales.

La incertidumbre ante la ruptura del cuadrante tiempo y espacio escolar como lo conocíamos alumbra posibles rutas para la construcción de alternativas. En cuanto al tiempo, los procesos educativos requieren afianzar distintos ritmos y momentos para el aprendizaje en pro de la inclusión y, en este sentido, la educación a distancia puede contribuir en la personalización, seguimiento y realimentación de los aprendizajes. De manera reiterada se ha señalado que la pandemia ha ensanchado las desigualdades y que ocasionará retrocesos importantes en el aprendizaje de sectores vulnerables, como las poblaciones indígenas, las personas con discapacidad, los jornaleros, los migrantes, las madres adolescentes y aquellos que viven en zonas rurales o en cinturones de pobreza. Es justo sobre estos sectores que habría que priorizar la construcción de sistemas apoyados en el uso de las TIC, ajustados a la variabilidad de perfiles y capaces de alentar la agencia de los individuos de manera que trastoquen las relaciones de poder donde priman visiones hegemónicas y estandarizadas. Lo anterior implicaría orquestar el uso de tecnología interactiva, participativa y adaptativa, junto con la labor del profesorado. Sin duda, este tipo de esfuerzos requiere inversión económica y la convocatoria de equipos interdisciplinarios que a la larga redunden en la libertad, la pluralidad y la dignidad de las personas. ¿Acaso no es esa la misión de la educación?

Además, la ruptura con el tiempo escolar nos ha permitido valorar que el aprendizaje es continuo y que aquéllos desbordados de dicho tiempo configuran una espiral incesante de alta importancia para los procesos educativos y le dan significado al aprendizaje a lo largo de la vida. Esos otros aprendizajes cargados de entramados contextuales y culturales requieren el entrecruce con la experiencia escolar para configurar tiempos continuos y anidados que favorezcan el desarrollo de múltiples capacidades para la vida.

Por su parte, la ruptura de los espacios escolares ha sido proporcional a la integración de comunidades. Familias, docentes y estudiantes han configurado nuevos colectivos y han estrechado lazos más allá del ámbito escolar; sin embargo, para las familias con menor nivel educativo y capital cultural el recorrido ha sido más complejo para sostener los aprendizajes escolares. Por ello, contribuir a procesos de formación de dichas familias se vuelve imprescindible no sólo por su alcance en el aprendizaje de los menores, sino por su potencial para transformar las dinámicas familiares en distintos ámbitos, por ejemplo, la alimentación, los estilos de crianza, la corresponsabilidad familiar y la participación ciudadana.

Si bien al inicio la gran mayoría de los docentes enfrentaron de manera aislada su labor ante la emergencia y construyeron sus propias estrategias para mantener la comunicación con los estudiantes, durante el transcurso de los meses la socialización de las experiencias y la búsqueda continua por crear alternativas ha dado lugar a la generación de espacios de colaboración docente. Es sorprendente el crecimiento de grupos de Facebook y canales de YouTube integrados por profesores de todos los niveles educativos donde se construyen y comparten de manera generosa estrategias y variados recursos; a la par que se asumen responsabilidades como gremio profesional, se afianza el sentido de pertenencia y la toma de decisiones de manera autónoma. Al respecto, un asunto poco explorado —y que habría que regular— es la rapiña velada que empresas tecnológicas han emprendido sobre la propiedad intelectual del trabajo docente.

Redes interconectadas fluyen y resignifican la práctica docente. Sin duda, en la escuela pospandemia habrá que recuperar las experiencias y nuevos esquemas de organización docente generadas durante la pandemia, en aras de consolidar colectivos capaces de autorregularse y transformarse. Olvidar u opacar formas alternas en que se han organizado los colectivos no sólo representará un retroceso, sino un atentado contra la labor educativa y la resiliencia de los docentes que han sobrellevado una realidad para la que no todos estaban preparados.

La ruptura del tiempo y el espacio escolar en tiempos de COVID-19 nos ha mostrado que, en la colaboración, la sinergia y la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje, se despejan incertidumbres para deconstruir nuestros sistemas educativos. Es aquí donde también se abren puertas hacia la democracia y la participación; de otra manera, corremos el riesgo de coartar posibilidades y retraernos hacia esquemas únicos y estandarizados.

RUPTURA CON EL CURRÍCULO Y LOS PROCESOS ESCOLARES

En menos de seis meses la ausencia de la escuela y los procesos que tienen lugar en ella han causado daños incalculables. Si bien la sistematización de dichos daños es incipiente, es posible aventurarnos dadas las distintas aristas del desarrollo humano que se ven comprometidas en los diferentes niveles de nuestro sistema educativo. En la educación inicial y preescolar, las debilidades tendrán lugar en el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los menores, en los procesos de socialización e incluso, para algunos niños y niñas, la carencia de los alimentos proporcionados en los centros escolares agravará problemas de nutrición.

En la educación primaria, lagunas en la formación generarán graves daños en la adquisición de aprendizajes fundamentales, en especial aquéllos relacionados con la lectura, la escritura y el pensamiento matemático. Hay que recordar que México, pese a la universalización de este nivel educativo, arrastra problemas de antaño y que éstos son más severos en poblaciones vulnerables. El cierre de las escuelas traerá daños severos que tardaremos en revertir si no se realizan desde ahora acciones paralelas que contribuyan a sostener las trayectorias de los menores dependiendo de sus necesidades y contextos de referencia.

En la educación secundaria, el paso hacia la adolescencia y el cambio de régimen académico demanda que los estudiantes asuman mayor autorregulación y control de sus aprendizajes, y estos procesos se aprenden, modelan y guían. En el caso de la educación media, los efectos serán desastrosos. En México dicho nivel sigue siendo el punto de quiebre del sistema educativo: el abandono, como expresión rotunda del fracaso escolar, es una constante y seguramente aumentará ante la pandemia. Este problema no sólo corta de tajo la continuidad con los estudios, sino las perspectivas de futuro, la incorporación al campo laboral digno y la participación plena como ciudadanos. Además, en un contexto marcado por la violencia, el crimen organizado y el narcotráfico, los jóvenes pueden ser botín fácil y condenar con ello su propia libertad.

En el caso de la educación superior, muchos jóvenes están interrumpiendo sus estudios o dedicando tiempo parcial a los mismos en aras de apoyar la economía de sus familias cuyos ingresos han disminuido drásticamente; incluso, situaciones como el cuidado de sus hermanos, familiares mayores o enfermos comprometen su trayectoria. La interrupción reduce las probabilidades de que regresen, dado que la economía está siendo afectada de manera exponencial y continuar con los estudios será una lucha cuesta arriba si no se cuenta con apoyos institucionales y se diversifican las trayectorias sin comprometer la calidad de la formación profesional. Por ejemplo, serían fundamentales convenios con empresas, industrias, ONG e instancias tanto del gobierno federal como estatales para abrir espacios laborales relacionados con actividades profesionales donde los estudiantes se incorporen, reciban un salario digno y continúen con sus estudios. No se trata de medidas asistenciales, sino de asumir compromisos con la formación de profesionales que tanta falta hacen en nuestro país. Es brutal que ahora jóvenes en procesos de formación en educación superior tengan que interrumpir sus estudios y las posibilidades de trabajo se reduzcan a la realización de actividades mecánicas, rutinarias e incluso como cargadores en mercados, etc.

La pandemia nos ha confrontado con una serie de interrogantes sobre el sentido del currículo escolar y sus vacíos, pese a la saturación de contenidos; por ejemplo, ¿cuál es el modelo de ciudadano que persigue el currículo de la educación básica y la apuesta política de su formación en tiempos de incertidumbre?, ¿cuál es el sentido de los contenidos escolares en tiempos de crisis?, ¿qué relación guardan los aprendizajes escolares con la realidad de los alumnos y las problemáticas que enfrentan?, ¿qué implica educar para el bienestar?

Al explorar vacíos y debilidades saltan a la vista los siguientes: a lo largo de estos meses nos hemos topado con frágiles cimientos de alfabetización

científica, lo cual dificulta que amplios sectores de la población comprendan la magnitud de la situación pandémica y sean presas fáciles de *fake news* asociadas con conductas de riesgo, como el consumo de productos milagrosos y la reproducción de múltiples teorías de conspiración que invalidan cualquier argumento basado en el conocimiento. Aunado a las carencias de alfabetización científica se encuentran las relacionadas con la apropiación de las TIC y su uso para el aprendizaje. La falta de empatía y la brutalidad con que se ha estigmatizado al personal de salud delatan carencias en habilidades interpersonales que multiplican los prejuicios y la discriminación. Los altos niveles de ansiedad, depresión y múltiples desequilibrios en la población exhiben debilidades en la regulación y expresión de las emociones. La violencia hacia las mujeres en los hogares denuncia que seguimos anclados en sistemas patriarcales; es desde la educación que podemos romper con ciclos que legitiman el abuso y el maltrato.

La escuela pospandemia demandará replanteamientos de fondo sobre el currículo y dejará atrás las disputas entre campos y grupos disciplinarios. La discusión deberá centrarse en cómo desarrollar capacidades abiertas y adaptativas que abonen al pensamiento divergente y a la autonomía de los individuos; cómo favorecer la colaboración y el reconocimiento a la diferencia como parte medular de la creatividad; qué tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje promueven la participación de todos y se ajustan a los múltiples perfiles y contextos; cómo fomentar la autorregulación en el estudiantado y cuál es el papel de la evaluación en dichos procesos. Replantear la escuela pospandemia requiere esfuerzos coordinados entre distintos agentes e instancias: gobierno, docentes, universidades y comunidades. Sólo así se generarán condiciones para construir consensos y un futuro compartido.

EPÍLOGO

Unos días antes de concluir estas páginas, la Secretaría de Educación Pública anunció que el ciclo escolar 2020-2021 se implementará con el apoyo de cadenas de televisión particulares, situación que a más de uno nos ha dejado perplejos. En pleno siglo XXI tenemos condiciones para pensar e instrumentar nuevos modelos educativos y sistemas escolares. El uso de las TIC es imprescindible, como también la educación presencial. Falta voluntad, coraje y compromiso para pensar desde ahora el futuro que queremos para las nuevas generaciones. Parece que la decisión se ha tomado bajo la lógica de una igualación invertida y de mínimos. La inversión en tecnología y en conectividad es irrisoria si tasamos las pérdidas en el desarrollo y en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, y comparamos los millones de recursos que se embolsarán empresas privadas. Se está abriendo la puerta a la alienación y domesticación de los menores, en tiempos donde debiera primar el reconocimiento a la diferencia, al pensamiento divergente y a la creatividad.

REFERENCIAS

- CONNELL, Robert (2006), *Escuela y justicia social*, Madrid, Morata.
- FITZPATRICK, Kavin, Casey Harris y Grant Drawve (2020), “Fear of COVID-19 and the Mental Health Consequences in America”, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, vol. 12, núm. S1, pp. S17-S21.
- GIROUX, Henry, Pablo Rivera-Vargas y Ezequiel Passeron (2020), “Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3e, pp. 1-7.
- HERMSEN, Joke (2019), *La melancolía en tiempos de incertidumbre*, Madrid, Ediciones Siruela.
- INEE/UNESCO-IPE (2018), *La política educativa de México desde una perspectiva regional*, México, INEE.
- LÓPEZ, Martín (2020), “Reflexiones educativas para el posCOVID-19. Recordando el futuro”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3e, pp. 127-140.
- LÓPEZ, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, UNESCO-IPE.
- RAJKUMAR, Ravi Phillip (2020), “COVID-19 and Mental Health: A review of the existing literature”, *Asian Journal of Psychiatry*, vol. 52, pp. 1-5.
- UNESCO (2004), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, Santiago de Chile, UNESCO.

La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático

Semejanzas de familia

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO*

PRESENTACIÓN

En un breve lapso, el mundo tal y como lo conocíamos se convirtió en uno distinto. La emergencia sanitaria ha puesto todo de cabeza, desde nuestra vida cotidiana y actividades productivas, hasta nuestros planes para el futuro. Los espacios de existencia —trabajo, hogar, escuela, ocio y entretenimiento, etc.—, bien definidos hasta hace poco, se han traslapado y tornado indistinguibles. Ha habido una ruptura, un quiebre. No sólo han cambiado nuestros modos de hacer, sino nuestros modos de ser, nuestras formas de ver (De Certeau, 1996). Las prioridades son otras, aunque seguimos creyendo que es algo temporal. Por lo pronto, hay que proteger nuestra salud y la de nuestros seres queridos, pero la contingencia domina más que nunca nuestras vidas al dislocarse la estructura normativa en la que solíamos movernos.

Todo esto ha sido provocado por una repentina pandemia derivada de un virus patógeno para el que los seres humanos no tenemos barreras biológicas, de ahí que nuestro sistema inmune no puede neutralizarlo y eliminarlo. Tampoco contamos con una vacuna, pese a que es un problema que se había anticipado desde distintas disciplinas —microbiología, inmunología, bioseguridad, virología, patología veterinaria, etc.— que ocurriría más pronto que tarde. Invertir en investigación y desarrollo de una vacuna contra el potencial brote de un nuevo coronavirus que pudiera causar infecciones respiratorias desconocidas se consideró poco rentable por parte de las empresas farmacéuticas; y los gobiernos, por su parte, ignoraron los pronósticos del conocimiento científico disponible. Ahora estos mismos van a marchas forzadas para conquistar el mercado de la nueva vacuna.

A diferencia de la súbita aparición de la enfermedad COVID-19, el cambio climático global es un fenómeno atmosférico cuya alerta fue lanzada desde hace más de 40 años. En 1988 se creó el Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (PICC) para nutrir las decisiones y las políticas de respuesta de los gobiernos y los organismos multilaterales. El PICC está integrado por más de 1 mil 300 científicos que trabajan para esclarecer los posibles escenarios y las consecuencias que pudieran ocasionar los cambios progresivos

Recepción: 3 de agosto de 2020 | Aceptación: 4 de septiembre de 2020

* Investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Línea de investigación: educación para el cambio climático. CE: egonzalezgaudiano@gmail.com

y repentinos en el clima global. El cambio climático produce afectaciones a los ecosistemas —terrestres, marinos, costeros, etc.—, pérdida de glaciares de montaña y casquetes polares, intensas olas de calor, elevación del nivel del mar, alteraciones en los patrones de precipitación y de los ciclos biológicos, entre otras. Todo ello perturba de muchas maneras la vida social en su conjunto, es decir, la actividad agrícola y pecuaria, la disponibilidad de agua, la violencia endémica, la vulnerabilidad y el riesgo social, las migraciones por causas climáticas, la salud ante la expansión de vectores de enfermedades infecciosas, etc.

En suma, en estos dos fenómenos hay diferencias, pero también coincidencias que quiero destacar en esta oportunidad. Por un lado, la pandemia de COVID-19 ha sido imprevista por su magnitud e intensidad con efectos devastadores; mas también se sabe que no será el último microbio que nos afecte en el corto, mediano y largo plazos. En cambio, el fenómeno del cambio climático ha sido la crónica de un peligro anunciado y, aunque ha mantenido una secuencia incremental, nadie sabe cuándo ocurrirán transiciones abruptas en la atmósfera.

Ambos fenómenos se asemejan, sin embargo, en que han afectado y afectarán numerosos ámbitos de la vida social con impactos —previsibles e inimaginables— respaldados por información científica que ha sido desdeñada por quienes toman decisiones de políticas públicas con respuestas tardías y muy costosas.

¿Cuáles han sido las medidas que los sistemas educativos han dado a este tipo de problemas en el pasado?, ¿qué resultados han obtenido?, ¿qué podríamos o deberíamos hacer ahora? Este artículo pretende contribuir a las reflexiones sobre la escuela y la pandemia que se han abierto a este respecto, así como relacionar la situación presente con la crisis climática que ha sido soslayada en las prioridades de la sociedad.

LA EDUCACIÓN ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA

Con diferencias entre sí, los países del mundo se han visto obligados a adoptar medidas extraordinarias frente a la pandemia en el sistema educativo.

- En primer lugar, se cancelaron las actividades presenciales y se ha instruido proseguir con el ciclo escolar mediante actividades en línea y por televisión. No obstante, la brusca transición presupone efectos inmediatos en la calidad y la regularidad en el uso del tiempo, al tener que procederse con intervenciones para las que ni el sistema, ni las familias de los estudiantes, están preparados. Además, la medida excluye a todos aquellos —alumnos y docentes— que no tienen acceso a estas tecnologías, lo que hace que la brecha digital opere como un crudo espejo de la desigualdad social del país. Al respecto, la UNESCO (2020) reconoce que ha habido “una exacerbación de la exclusión durante la pandemia de la COVID-19 y estima que alrededor del 40 por ciento de los países de ingresos bajos y medios-bajos no han prestado apoyo a los alumnos desfavorecidos durante el cierre temporal de las escuelas”.
- En segundo lugar, en algunos casos se ha buscado dar continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la adaptación de las

actividades a sus diferencias socioeconómicas y la incorporación de contenidos y estrategias didácticas para proseguir con el programa, pero también para ayudar a los alumnos a entender lo que está sucediendo y por qué es vital permanecer reclusos.

- En tercer lugar, se ha extendido el uso de canales de televisión y el empleo de plataformas virtuales para mantener contactos directos en lo individual y en grupo, a efecto de abrir debates, atender dificultades de aprendizaje, promover actividades sencillas y asequibles que auxilien al proceso educativo, así como observar experimentos en laboratorios virtuales; lo anterior forma parte del intento de disminuir la ansiedad generada por la excepcional situación, a sabiendas de que la relación pedagógica no puede ser fácilmente trasladada a herramientas tecnológicas, por atractivas y solventes que parezcan, ni la interacción personal y grupal puede ser sustituida por comunicaciones en línea.
- En cuarto lugar, me temo que después de la emergencia veremos la misma respuesta que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha aplicado durante décadas, consistente en añadir contenidos a las distintas asignaturas: ahora será sobre epidemias y protección de la salud en modalidad digital y televisada. Esta respuesta es vista como la estrategia educativa óptima para proveer a la población del conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para encarar las incertidumbres y riesgos crecientes que deparan los próximos años. Un formalismo programático que deriva de la compulsión a alfabetizar que no ha sido apropiada a las circunstancias —ahora menos que nunca— y que desperdicia la oportunidad “para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (Díaz-Barriga, 2020: 26); para “invertir el currículo” poniendo las disciplinas al servicio de las demandas sociales (Díaz Barriga, 2020: 28).
- Finalmente, en quinto lugar —aunque tengo claro que he dejado de lado muchos otros aspectos importantes— han tenido que improvisarse cambios de distinto tipo —administrativos, laborales, normativos, etc.— para poder legalizar, regular y certificar las actividades en línea ante las condiciones de emergencia.

De todo esto, la pregunta principal es, ¿qué hacer con una educación basada en un currículo con escasa capacidad heurística y diseñado para desarrollarse de manera presencial? Muy poco. Esa reliquia de currículo estanco como lo conocemos, hace tiempo que está totalmente rebasado por las realidades que caracterizan los retos del mundo contemporáneo, no sólo por el momento actual. Ha habido mejoras, pero devienen paliativos; es como recetar analgésicos para un problema de cirugía mayor. La pandemia ha venido a develar aún más el esqueleto curricular escondido en el armario y que constituye el basamento de una institución escolar en muchos sentidos fallida. De ahí que sea pertinente detener ese apremio estéril por recuperar un tiempo que ya no está ahí, para pensar hacia dónde queremos ir, qué cambios es necesario hacer en este desafío que ha cancelado las medidas remediales habituales y reclama un revulsivo estratégico. En ese sentido, la pandemia es una crisis más, pero también podría

representar una ventana de oportunidad para introducir cambios de fondo, aunque no los veo factibles en esta coyuntura.

LA EDUCACIÓN FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO

En el caso del cambio climático la situación es aún más extrema. Este fenómeno es reconocido científicamente como un problema complejo por su carácter global, acumulativo, desigual, no-lineal, ubicuo, persistente, radical y contraintuitivo, entre otros de sus rasgos, pero además porque el conocimiento disciplinario disponible no ha sido capaz de construir escenarios a todas las escalas necesarias (regionales, locales, etc.). Esta complejidad, y la consecuente incertidumbre —propia de todo estudio científico—, fue la excusa de un movimiento negacionista que ha obstruido la adopción de políticas de hondo calado para responder con la efectividad debida al problema, toda vez que los intereses de distintas corporaciones se ven afectadas al tener que reducirse las emisiones de gases de efecto invernadero y modificarse la matriz energética dominante basada en los combustibles fósiles.

El negacionismo es una estrategia política extendida y sus verdaderos intereses suelen estar escondidos y distorsionados. Guardando las diferencias, véanse por ejemplo las reacciones empresariales para obstruir la reforma sobre el etiquetado de productos con alto contenido en grasas, sodio y calorías, a efecto de visibilizar información nutrimental veraz y sencilla de entender. El *quid* del cambio buscado en este sentido no está en la reforma de la ley, sino en la educación ciudadana para cuidar de su salud y su calidad de vida. Del mismo modo, hemos de hacer sacrificios al tener que renunciar voluntariamente a ciertos satisfactores que nos ofrece el modo de vida actual para combatir el cambio climático para superar así los intereses que niegan o minimizan los impactos presentes y futuros del fenómeno.

Por todo ello, el cambio climático, aunque está definido en la representación social de la población en sus distintos estratos, no es asumido como una prioridad en la jerarquía de sus preocupaciones y, por ello, prospectivamente, no se ve cómo podría incrementar su peso relativo en la agenda política y social en el corto plazo. Así, la crisis climática no modifica nuestra percepción de vulnerabilidad puesto que persiste como fenómeno etéreo, remoto en tiempo y espacio, vago en sus causas, ajeno en sus consecuencias, con soluciones descartadas por la sociedad y cuyos presuntos beneficios se obtendrían en el futuro.

Al margen de la complejidad e importancia política, social, económica y científica que reviste, para el cambio climático se aplica la misma estrategia diseñada para la educación ambiental desde hace cinco décadas.

- Primero, considerar el fenómeno dentro del dominio exclusivo de la ecología y la climatología, lo que suprime su articulación con lo social. Ahora sabemos que los conflictos del territorio y los recursos naturales se convierten en conflictos socioambientales, ejemplos sobran. Sin embargo, cuando la SEP ha adecuado los libros de texto para incluir contenidos ambientales sólo ha modificado los de ciencias naturales y —más

recientemente en la educación secundaria— los de geografía. Eso mismo está sucediendo con la educación dirigida a encarar los problemas derivados del cambio climático: informa únicamente sobre las implicaciones atmosféricas de los gases de efecto invernadero y algunos de sus efectos, máxime si es nota roja. Incluso la película de Al Gore, *La verdad incómoda*, muestra un perturbador panorama planetario, pero nunca asocia el problema con el *american way of life* y las consecuencias de la sociedad de consumo.

- Segundo, las rutinas y rituales escolares siguen iguales, pero ahora se ha añadido el cambio climático, tal como se han ido agregando contenidos emergentes como equidad de género, derechos humanos y medio ambiente, por poner algunos ejemplos. Parches “gatopardescos” para que nada cambie. Las campañas y programas de parte de la autoridad educativa se han limitado, en la mayoría de los casos, a aprender a separar residuos —lo que no es reciclar— y promover el ahorro del agua y la energía, a lo que se agrega una deficiente formación y actualización docente. Sólo las escuelas que han fomentado el uso del huerto escolar, así como las escasas iniciativas de maestros y escuelas han ido más allá de la celebración de efemérides (día del árbol, del medio ambiente, etc.). Orbitar el trabajo educativo en torno de los residuos o de algún otro asunto ambiental dislocado de sus relaciones sistémicas, da cuerpo a una pedagogía minimalista —disciplinadamente obsecuente con los dictados del modelo dominante de producción y consumo— que invisibiliza la crisis ecosocial derivada de ese modelo.
- Tercero, los escasos programas integrados —como el de Escuela Verde (Semarnat) aplicado de 2010 a 2011— suelen ser arrasados por los disruptivos cambios de gobierno. Algunas organizaciones sociales y grupos de personas organizadas alrededor de proyectos sin fines de lucro —pero patrocinados por corporaciones y organismos empresariales—, en apoyo a la escuela, dan vida a una variopinta serie de experiencias no formales denominadas verdes, ambientales, ecológicas, sustentables e incluso autosustentables (sic), sin que usualmente se defina claramente el porqué de su adscripción conceptual, mientras se “evalúan” por el número de visitantes (González Gaudiano *et al.*, 2020). Cuesta poco lavarse la cara pintándose de verde.
- Cuarto, el enfoque principal de la educación climática se inscribe en la habitual alfabetización científica ambiental amparada en el supuesto del déficit informativo. Este supuesto considera que, si las personas se documentan sobre sus carencias informativas, en esa medida cambiarán sus actitudes y comportamientos sobre las mismas y, en consecuencia, serán favorables a actuar coherentemente —como sujetos racionales— y a adoptar mejores decisiones (González Gaudiano *et al.*, 2020). No me extenderé aquí sobre los desaciertos de esta presunción que ha sido cuestionada para éste y otros retos (adicciones, violencia intrafamiliar, etc.). Pero hay que decir que respalda bien el *modus operandi* institucional, pues el déficit de información justifica la saturación del currículo escolar,

aunque esto complique al alumno poder distinguir —ante el aluvión de contenidos—, por ejemplo, lo central de lo accesorio, la causa de la consecuencia y el concepto del ejemplo; así como a comprender la urdimbre de articulaciones que permita interpretar el mundo como un todo social.

Es tanto lo que puede aducirse sobre este cambio paradigmático necesario en la educación que es imposible explayarme ante el espacio disponible, pero uno de los aspectos neurálgicos es cuestionar radicalmente el enciclopedismo en boga que conduce a la sobresaturación de contenidos, máxime en un momento en que la bonanza tecnocientífica se ha acelerado tanto que convierte en arcaísmo lo de una década a otra. Bradbury (2006[1953]: 64) lo ejemplifica en forma descarnada en su distópica novela *Fahrenheit 451*:

Atibórrales de datos... encímales tantos “hechos” que se sientan abrumados, pero totalmente al día en cuanto información... tendrán la sensación de que piensan... de que se mueven sin moverse. Y serán felices, porque los hechos de esta naturaleza no cambian. No les des ninguna materia delicada como Filosofía o Sociología para que empiecen a atar cabos.

En materia de COVID-19 ahora tenemos considerablemente más información —vectores de contagio, inmunidad de rebaño, respuesta inmunitaria, carga viral, etc.— pero eso no nos tranquiliza ni nos hace suficientemente precavidos, si bien admito que las necesidades económicas y las actividades “esenciales” obligan a la exposición de un gran sector. El semáforo epidemiológico se ha convertido en un índice para regular y autorregular —hasta donde podemos— nuestro comportamiento social.

Por suerte el verano en el hemisferio norte no ha sido tan extremo, porque altas temperaturas con humedad sofocante podrían producir olas de calor que serían una pésima combinación con la COVID; sobre todo si muchas personas deben permanecer reclusas en las áreas urbanas sin contar con las condiciones debidas para mantenerse frescas e hidratadas. Hubiera sido la tormenta perfecta. Habrá que ver lo que ocurra en la temporada invernal, cuando suelen presentarse muchos casos de gripe e influenza.

Así, tanto el cambio climático como la pandemia representan desafíos educativos que se encuentran encorsetados pedagógicamente por los discursos canónicos de la escuela y el currículo, por ello las medidas adoptadas para encarar las crisis climática y viral son placebos que dejan mucho que desear. Este artilugio engendra una desilusión del tipo que Flaubert (2020[1868]) despliega en *La educación sentimental*: una abortada búsqueda de sentido —en este caso de la educación escolar— en un mundo incomprensible cada vez más amenazante, envilecido y caótico.

EL GIRO COPERNICANO DE LA EDUCACIÓN EN LA “NUEVA NORMALIDAD”

Al igual que la pandemia, el cambio climático también es “un hecho total que afecta todos los ámbitos de la sociedad” (Plá, 2020: 36); o, parafraseando a Nietzsche, una interpretación total. Ello hace necesario buscar otra estrategia para implantar —por lo pronto— un currículo de emergencia que pueda contribuir en el plazo más corto posible a los cambios culturales y sociales requeridos, como un primer gran paso para desmontar el obsoleto armazón escolar en un contexto de graves inequidades. Esta propuesta sería no sólo para reaccionar ante la COVID y el cambio climático, sino para responder —más allá de los parches— a todos aquellos asuntos que vulneran los derechos de grupos de la población como el feminista y de diversidad sexual, el de los grupos culturalmente diferenciados (principalmente de los pueblos originarios y afrodescendientes), así como los movimientos contra el racismo y toda forma de colonialismo, entre otros (González Gaudiano *et al.*, 2020, en prensa).

En otras palabras, requerimos de una matriz curricular capaz de convertirse en un dispositivo para rearticular la usual totalidad desorganizada. Esto es, un giro copernicano de lo que conocemos como normalidad educativa. Cuatro ejes principales hemos planteado para iniciar una reflexión en torno a este planteamiento institucionalmente impío (González Gaudiano *et al.*, 2020, en prensa), tanto para los requerimientos de la pandemia como del cambio climático.

- Reformatear los estándares canónicos de universalidad del currículo convirtiéndolos en redes de transición y compromiso palpable, bajo principios de flexibilidad y gestión de incertidumbre, de precaución y creación de resiliencia social, entre otros.
- Impulsar un trabajo participativo y colaborativo para sustituir el sesgo individualista que caracteriza la educación escolar actual.
- Desarrollar nuevos espacios de conexión curricular entre agentes escolares y no escolares con enfoque ecociudadano, mediante acciones de transversalidad interinstitucional que permitan coordinar esfuerzos, a fin de construir una cultura de cambio y cooperación.
- Ampliar las redes de formación continua con base en modelos de liderazgo distributivo en la gestión de organizaciones escolares y no escolares, que doten de capacidades al profesorado para que pueda distinguir responsabilidades específicas, a nivel individual y colectivo, así como diferenciar programas genuinamente educativos de aquellos mediados por intereses corporativos.

Las acciones de educación para el cambio climático, así como las de educación para la salud sobre la pandemia, no deben ponderarse como un añadido subsidiario a la actividad pedagógica principal; por el contrario, deben formar parte de los proyectos educativos de los centros, de sus fines y objetivos. Eludiendo la ampulosa redacción de los perfiles de egreso desde primaria hasta la universidad, es preciso puntualizar qué capacidades desarrollará el estudiante

y qué tipo de situaciones ha de ser capaz de resolver o superar. Sin saturar de contenidos, y acorde con cada nivel educativo se debe auspiciar la formación de criterios (de búsqueda de información válida, de categorización, de pertinencia, de organización...); de lenguajes (incluido el matemático y el informático); de capacidades (analítica, comunicativa, semiótica, etc.); de principios (científicos, éticos, precautorio...); de análisis de textos clásicos (poesía, cuento, historia...) y de apreciación estética. Creo que todo eso se ha extraviado en el devenir de la institucionalización de la educación.

Ese cambio en la educación implica una narrativa sustancialmente distinta donde el énfasis no esté sólo en la cognición, sino también en la emoción. El proceso educativo ha de sustentarse en la movilización de emociones para lograr cambios en las personas. La COVID-19 ha provocado experiencias emocionales y hasta los niños pequeños han podido entender —sin necesidad de conocimiento epidemiológico— por qué es preciso quedarse en casa, mantener la distancia y usar cubrebocas por el tiempo necesario, no sólo por ellos, sino por su familia, con los sacrificios que ello implica. A pesar de todo lo que ya sabemos al respecto, no hemos podido lograr esa misma respuesta en relación con el cambio climático, quizá porque no hemos sabido cómo ofrecer un relato alternativo convincente que se oponga a la inoculación sufrida por la colonización capitalista de la subjetividad (Merlín, 2019). Cada vez más me convenzo más de la fuerza pedagógica que tiene no sólo lo que decimos, sino cómo lo decimos.

Nada de eso es fácil de lograr (formación docente actual, sedimentos institucionales, atavismos, etc.), pero nadie ha dicho que lograr cambios culturales en las personas y en la sociedad sería fácil. Primero hay que plantearlo y proponérselo, como condición para poder caminar hacia ese horizonte. De otro modo, la presunta nueva normalidad volverá a ser la misma realidad normalizadora con algunos cambios cosméticos digitales, mientras otros problemas, pandemias, conflictos y demás continuarán apareciendo sin favorecer una apropiada interpretación social de los mismos. De seguir así, volveremos a esconder la basura debajo de la alfombra por soslayar la raíz de lo que padecemos y elegiremos, como siempre, irnos por las ramas; todo debido al apego a necesidades creadas artificialmente y estilos de vida socialmente injustos, ambientalmente insostenibles y económicamente colapsistas. Una especie de pacto fáustico en la era de la posverdad donde tenemos todas las de perder.

REFERENCIAS

- BRADBURY, Ray (2006[1953]), *Fahrenheit 451*, Retamar (Almería), Ediciones Perdidas.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1, México, Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2020), “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en Hugo Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM-IISUE, pp. 19-29.
- FLAUBERT, Gustave (2020[1868]), *La educación sentimental*, Madrid, Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar, Pablo Ángel Meira Cartea y José Manuel Gutiérrez Bastida (2020), “Green Schools in Mexico and Spain. Trends and critical perspective”, en Annette Gough, Lee John Chi-Kin y Eric Po Keung (eds.), *Green Schools Globally. Stories of impact on education for sustainable development*, Cham (Suiza),

- Springer, series on International Explorations in Outdoor and Environmental Education, pp. 269-287.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar J., Pablo Ángel Meira Cartea y J. Gutiérrez Pérez (2020), “¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículo de emergencia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 87 (en prensa).
- MERLÍN, Nora (2019), “Colonización de la subjetividad y neoliberalismo”, *Revista GEARTE*, vol. 6, núm. 2, pp. 272-285, en: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/92906/53215> (consulta: 14 de abril de 2020).
- PLÁ, Sebastián (2020), “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en Hugo Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM-IISUE, pp. 30-38.
- UNESCO (2020, 23 de junio), “La UNESCO muestra que el 40% de los países más pobres no apoyaron a los alumnos en situación de riesgo durante la crisis del COVID-19 e insta a la inclusión en la educación”, en <https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-que-40-paises-mas-pobres-no-apoyaron-alumnos-situacion-riesgo-durante-cri-sis-del> (consulta: 26 de junio de 2020).

Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia

BERTHA OROZCO FUENTES*

ANTES, UN RODEO DE COYUNTURA

Este trabajo parte de ciertas líneas de reflexión que hemos desarrollado en anteriores trabajos en relación con los fines de la educación como objeto de estudio de la pedagogía y, particularmente, sobre el sentido del conocimiento escolar, así como lo relacionado con la selección de contenidos curriculares y su manejo didáctico como saberes que se transmiten a los educandos en las escuelas (Orozco, 2011; 2012; 2016). Dichas reflexiones se recuperan en la actual coyuntura de confinamiento por la pandemia de COVID-19, con el propósito de interrogar acerca de cómo los sistemas educativos han brindado mayor dedicación a las respuestas inmediatas —centradas en el uso de las tecnologías— para mantener el funcionamiento escolar desde casa (porque había que actuar rápidamente para mantener la operación didáctica y la función social de la educación), pero han dejado en segundo término temas importantes, como el tratamiento de los contenidos curriculares y las alternativas de enseñanza que los y las profesoras han tenido que atender en esta coyuntura para mantener la comunicación con sus estudiantes.

Hace unos años nos preguntábamos, en el plano de lo teórico y con base en las conceptualizaciones de Butler, sobre los límites del conocimiento educativo escolar, es decir, “sobre los límites de los modos del saber porque [una misma] ya se ha tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habita” (Butler, 2001: 3). Este cuestionamiento hoy cobra vigencia en relación con los fines de la educación y en cuanto al sentido del conocimiento escolar que se transmite en las escuelas, los cuales se han visto trastocados por la irrupción de la pandemia que se ha expandido globalmente desde el comienzo del 2020. Este fenómeno ha afectado al campo de la educación en múltiples planos y niveles de realidad, desde la gestión estatal, lo escolar propiamente dicho, pasando por los procesos de interacción educativa y la organización metodológica de los saberes y contenidos escolares, entre otros. En síntesis, todo este desordenamiento/ordenamiento contingente ha pasado, nos ha pasado, ante la irrupción atropellada de la pandemia.

Recepción: 6 de agosto de 2020 | Aceptación: 13 de septiembre de 2020

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: debates teóricos y filosóficos en el campo de la educación; currículo y procesos de asesoría curricular; formación de docentes. CE: bof@unam.mx

En México, por citar nuestro entorno, se organizó rápidamente el programa Aprende en Casa a través de plataformas y por televisión para “concluir” el ciclo escolar 2019-2020 de la educación básica y media superior. A partir de agosto de este mismo año arranca la versión Aprende en Casa 2, mediante convenios con televisoras privadas y estatales para mantener en funcionamiento al sistema escolar. Aunque sabemos que estas transmisiones televisivas son un logro, al mismo tiempo enfrentan retos, tensiones y altibajos. Lo importante ha sido mantener la operatividad de la educación escolarizada; poco se ha dicho en cuanto a adecuaciones de los contenidos escolares y sobre las estrategias didácticas para su transmisión.

El confinamiento forzoso, aunque no por todos observado, nos mantiene en medio de una condición confusa; en un *impasse*, mezcla de incertidumbre e impaciencia, a la vez que de búsqueda de explicaciones y comprensión sobre lo que *nos pasa* en la relación educativa, entre el Estado y la sociedad, entre educadores y educandos, entre directivos, supervisores, estudiantes, maestros, padres y madres de familia. Al mismo tiempo que nos preguntamos “quiénes somos”, estamos siendo afectados en este presente histórico —en el devenir del *dado-dándose* (Zemelman, 1987)— por los efectos ya visibles de esta condición de confinamiento en cuanto a las brechas sociales, educativas, cognitivas y tecnológicas que ahora se han agudizado; pero sobre todo nos preguntamos “qué podemos saber y hacer” frente al presente que nos condiciona. Estas interrogantes las tomamos en préstamo de la obra de Foucault, recuperadas por Butler (2001), con la esperanza de que el acontecimiento de la pandemia no nos determine para siempre, porque, como decía Freire (2004: 20) “somos seres condicionados, mas no determinados” por nuestras circunstancias históricas.

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y PANDEMIA

Planteamos un ejercicio de problematización que nos permita, por lo pronto, reflexionar sobre lo que nos pasa para reactivar, reactualizar y renovar, en lo posible, el sentido del conocimiento escolar que desde principios del siglo XIX —y bajo diferentes proyectos educativos— ha transmitido la escuela de la modernidad mediante la gestión del conocimiento escolar. Un conocimiento que los Estados nacionales han impulsado, no en sentido homogéneo ciertamente, pero desde una epistemología cuya matriz abriga como baluarte, sin cuestionamiento alguno, al conocimiento científico, considerado como el más valioso y legítimo, en el que se finca el progreso (siglo XIX) y el desarrollo (siglos XX y XXI) de las naciones. Ese conocimiento científico —o particular saber que nos constituye como subjetividades, diría Foucault (s/f)— es el motor de un modo de producción capitalista, ahora en su versión postindustrial (Lyotard, 1994), cuya consecuencia histórica es la situación límite que esta pandemia ha mostrado.

¿Situación límite? Sí, el límite del modo de producción de la economía de mercado basada en la lógica de la razón instrumental por encima de la razón humana; el límite de un tipo de producción para el consumo irracional y hedonista por parte de quienes cuentan con la riqueza y el poder adquisitivo, esto es, para la satisfacción del placer individualista, egoísta y superfluo, que deja

sumida en la pobreza a más de la mitad de la humanidad, cuya opción es el consumo de productos “chatarra”. Mayoría humana excluida de sus derechos humanos y el acceso efectivo a una vida digna, a la salud y el bienestar, a la alimentación, a la felicidad individual y colectiva, al entretenimiento, a oportunidades de empleo y a la educación como derecho humano.

El modelo de economía neoliberal o de mercado, como también se le nombra, es el resultado de la forma de vida de la modernidad como época histórica, que condiciona el vínculo entre educación y sociedad, así como al modelo educativo que constituye y forma individuos para que la actual sociedad del conocimiento, en singular y uniforme, funcione. Sostenemos como hipótesis que se han erosionado los fines educativos para formar seres virtuosos como en la época clásica; o seres solidarios y una ciudadanía no individualista por la cual pugnó el movimiento de Escuela Nueva en la primera mitad del siglo pasado; o la tradición de la educación y de la pedagogía en América Latina, en donde el vínculo entre educación, política y cultura constituye un signo de nuestra historia e identidad. En estas tradiciones pedagógicas y educativas siempre ha estado presente la relación con lo otro, los otros, para formar un tejido social incluyente y esperanzador, y para formar sujetos, así como subjetividades que se constituyen también en la relación educativa como mediación.

La escuela moderna del siglo XXI, como sistema, ha contribuido al desarrollo de la humanidad, mas en las condiciones del presente —y por los desafíos que se enfrentan en esta coyuntura—, habrá que poner en cuestión con argumentos críticos el conocimiento escolar y construir propuestas de cómo reactivar a la escuela como espacio educativo; al mismo tiempo, interrogar cómo este conocimiento y sus procesos de transmisión hoy tocan su límite epistemológico con mayor evidencia. Empezar con la indagación sobre los fundamentos del conocimiento científico que se imparte a través de una selección de contenidos curriculares permitiría comenzar a desmontar los procesos de la formación escolar de seres funcionales al sistema y a la sociedad neoliberal.

De manera acotada, y como objeto de estudio, observamos el sentido del conocimiento escolar que por generaciones, desde diversos enfoques teóricos, pero bajo la misma matriz epistémica, ha constituido sujetos y subjetividades que buscan habilitarse en los “conocimientos operacionales” (Barnett, 2001) que demanda el modelo productivo de la economía de mercado actualmente; un conocimiento que ha dejado al planeta en la situación límite de la crisis ambiental y el cambio climático, como sostienen González y Meira (2020).

No somos especialistas en educación ambiental, pero por sus enseñanzas podemos advertir, como educadores y ciudadanos, que el cambio climático es el mayor desafío que la humanidad enfrenta en este momento histórico y esta idea hay que articularla al conocimiento que se transmite en las escuelas, el cual se encuentra en situación límite.

Esta realidad histórica podría comprenderse como parte del conocimiento en una escuela que en este momento podría dar un giro de timón en los procesos de selección, organización y modos de transmisión de los contenidos curriculares o saberes; lo anterior, en la lógica de abrir los ojos de todos los sujetos de la educación y encontrar nuevos sentidos de la condición humana y de su

relación con el conocimiento legitimado y con el conocimiento escolar. Hablamos de sentidos que permitirían comprender esta situación límite e interrogar los mecanismos de legitimación (Lyotard, 1994) de esos saberes; de una escuela que transmite contenidos instruccionales que están siendo interrogados, que deben ser puestos en suspenso para pensar en nuevas formas de selección y organización de dichos contenidos. Estas nuevas formas requerirán de diseños curriculares que habiliten gradualmente, sin apresuramientos, pero sin demasiada lentitud, un giro radical hacia otras finalidades del conocimiento escolar; y que permitirán introducir saberes otros, o rescatar los ya existentes en el currículo, pero con estrategias diferentes de comunicación de los contenidos que nos formen hacia nuevas y renovadas prácticas sociales, humanas y de la relación con la naturaleza.

En síntesis, éste es el límite del conocimiento escolar sobre el cual habrá que seguir debatiendo, problematizando y reflexionando para otra nueva escuela.

LA COYUNTURA DE LA EDUCACIÓN EN EL 2020: ¿EN DÓNDE ESTÁBAMOS Y AHORA HACIA DÓNDE IREMOS?

Este apartado toca un plano más inmediato, con el propósito de continuar las reflexiones en el sentido de las preguntas arriba citadas y de abrir o continuar el debate a futuro. Comenzaré con el instante aquel del 17 de marzo en que se anunció, en el Consejo Interno de mi instituto, que debíamos guardar la “sana distancia” en casa, en la línea de lo que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dispuso en aquel momento, con prudencia y para el cuidado de su comunidad, ante la amenaza inmediata del avance de la pandemia de la COVID-19. Ese día, con prisas y tratando de no olvidar materiales de trabajo que eventualmente pudieran requerirse en la “encerrona”, nos fuimos con pesar, sin tener claridad de lo que vendría.

Hasta ese momento vivíamos activa y comprometidamente en nuestras responsabilidades como profesionales de la docencia, la investigación y la difusión, condicionadas-os en medio de tensiones, desde los años noventa, por las políticas y el movimiento de reforma educativa que a nivel global navegaba en las aguas —no siempre apacibles— de cambios e innovaciones; estas reformas se orientaban a superar las brechas educativas y a transmitir conocimientos, aprendizajes y competencias en aras de fortalecer la “calidad” educativa y la formación para el mundo del trabajo (Planas, 2013), en el marco de la “producción flexible” y la economía de mercado (Castells, 1996).

Este modelo de producción se alimenta del conocimiento científico y tecnológico legitimado a fines del siglo XX, “en contextos de aplicación” (Gibbons, *et al.*, 1997), hasta llegar al extremo de entender el conocimiento escolar como “conocimiento operacional” (Barnett, 2001) para ser usado por los egresados de escuelas, institutos y universidades en su práctica profesional en las grandes industrias, corporaciones y transnacionales de la era postindustrial. Lyotard (1994) se refiere a este conocimiento operacional como el saber científico que se convierte en mercancía.

En tensión con la direccionalidad política de las reformas educativas hegemónicas, y bajo investigaciones argumentadas, en los diferentes ámbitos del quehacer educativo se desarrollaban discusiones y cuestionamientos sobre la educación y el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales. Contábamos —contamos aún— con discursos de política que ponen en tensión al conocimiento legitimado como mercancía; discursos que son revisados y recuperados en las circunstancias de cada región, país e institución educativa. Uno de los referentes de estas discusiones lo constituye la política de Educación para Todos impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1992 (Haggis, 1992), que ha implicado un esfuerzo mayúsculo para sostener la idea de la educación como un derecho humano, pero siempre bajo la tensión de educar en conocimientos útiles para una sociedad igualitaria y de promover procesos para la equidad. Otro referente son los Objetivos de Desarrollo del Milenio presentados por Naciones Unidas en el año 2000 (PNUD, s/f) para orientar el rumbo de la educación y sus reformas hacia el 2015. A estos objetivos se sumaron, aunque con menos popularidad, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) firmados en septiembre de 2015 en Nueva York por los países miembros de Naciones Unidas, México entre ellos. La declaratoria dice:

La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible (ONU, 2015: 1).

Hay que insistir en que el más importante desafío es enfrentar el cambio climático, pero no sólo como cuidado o conservación del medio ambiente. En los últimos años el discurso ambientalista ha perdido fuerza por la cerrazón de los grandes capitales y de los gobiernos de los países defensores del modelo económico neoliberal y de acumulación de ganancias para unos cuantos; un modelo de economía, comercio y consumo que ha depredado los recursos naturales y que, por tanto, es el principal causante de la pandemia de COVID-19.

Los 17 objetivos para el desarrollo sostenible y las 169 metas propuestas asumen como una de sus prioridades urgentes el combate a la pobreza en todas sus formas y grados. El objetivo 4 explícitamente alude a la educación: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015: 16).

Frente a este objetivo habría que insistir sobre las formas de legitimación del conocimiento científico que las actuales reformas educativas promueven: los programas educativos, por lo menos desde los años noventa, no han revisado, ni trabajado suficientemente los límites de ese conocimiento y su selección como contenidos escolares.

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR CON VISOS DE ALTERNATIVIDAD

Sostengo que estamos ante una situación límite para la humanidad por los cambios y problemas actuales, pero como señalan González y Meira (2020) y ya hemos dicho anteriormente, el desafío mayúsculo es el cambio climático, problemática a la que el sistema escolar no ha prestado suficiente atención, aunque sí es un contenido obligado en el currículo, dadas las agendas antes mencionadas. Los esfuerzos, agendas, programas y financiamientos de los Estados nacionales, de sus gobiernos y de sus sistemas educativos son insuficientes para poner la problemática ambiental en el centro de la atención.

En la actual coyuntura de confinamiento por la COVID-19 observamos con preocupación, a través de los medios de comunicación, que ciertos gobiernos, líderes políticos y sectores niegan la complejidad de la pandemia; niegan sus antecedentes, sus causas y sus efectos. No la quieren ver, o confían en que la ciencia y la tecnología vigentes resolverán el problema. Esto es, sostienen que nuevamente será el conocimiento científico el que aportará las soluciones.

Todos estamos a la espera de la vacuna para controlar el contagio de la COVID-19, que será posible gracias a los avances científicos y tecnológicos, aunque ya se avizora una batalla comercial para su distribución. Muchos piensan que la vacuna será suficiente para volver a la “normalidad”, o a la casi normalidad, o para una “nueva normalidad”. Mas ya nada volverá a ser como antes; ya no podremos ser los mismos sujetos sociales y educativos. Entonces, hay que trabajar en la situación límite de los conocimientos y verdades bajo los cuales hemos sido formados como subjetividades, diría Foucault (s/f). Uno de esos límites que se deberá poner en cuestión, insistimos, es el tipo de conocimiento que la escuela ha privilegiado en sus diferentes épocas históricas. ¿Habrá conocimientos rescatables de los contenidos escolares vigentes y aun de anteriores etapas en la historia de la escuela como institución?, muy probablemente los habrá, pero su recuperación no tiene que ver con el contenido predicado como normativa de conocimiento legitimado, sino con ir a su génesis e identificar cómo, mediante qué prácticas, juegos de saber y de poder (Foucault, 1982; Butler, 2001) ese conocimiento quedó instalado como un “enunciado” (Foucault, 1982) legitimado, y a qué tipo de prácticas educativas conduce.

En todo caso, hemos de comenzar a bordar una criticidad como forma de cuestionamiento y como una estrategia de producción de conocimiento escolar. Por más que se ha predicado que entre las funciones de la escuela está la de formar mujeres y hombres reflexivos y críticos, no deja de asumirse una forma de crítica como juicio de lo correcto y lo incorrecto. En sentido distinto, la criticidad como una forma y estrategia de conocimiento —como dice Butler (2001) y propuso Foucault— es, sin duda, una herramienta vigente para pensar y problematizar el sentido del conocimiento escolar, el cual pone en suspenso la normalidad de lo sabido, de lo conocido y de las prácticas que conlleva.

Por el espacio disponible no podemos desarrollar estos temas con mayor amplitud respecto de lo que brevemente hemos adelantado. Así entonces, a modo de ejercicio hagamos otras preguntas: ¿qué normalidad social y política (vida en la *polis*) serán posibles en medio de la pandemia y durante el tiempo que

ésta dure? Una nueva normalidad que todavía no existe como proyecto social ordenador de las instituciones existentes y de las que tendremos que construir.

Debemos reconocer que algo hemos aprendido con visos de alternatividad, si logramos ver lo que muchos docentes han hecho en medio del confinamiento. No veamos estas alternativas de manera optimista o ingenua, sino como visos, asomos, pequeños cambios que han girado en torno a una convicción y a una creencia material y política de que la educación sí es posible como práctica social en medio de la pandemia.

En estos últimos meses hemos aprendido, aunque quizá estos aprendizajes no los hemos aquilatado en términos de nuevos saberes para una nueva normalidad. Una vez más se propone la vía de la interrogación como ejercicio: ¿acaso será una normalidad anormal, vigilante, suspendida, que necesariamente implicará nuevos hábitos, nuevas formas de vida, de tránsito hacia modelos productivos para la sostenibilidad?; lo nuevo anormal que cancela la vieja normalidad, ¿incluye contenidos emergentes que todavía no acaban de tomar forma y, por lo mismo, no se han instalado como nuevos saberes?; ¿qué nuevas formas de relación con la naturaleza se tornan imperativas, susceptibles de organizarse como conocimiento y contenidos escolares?; ¿qué nuevos saberes científicos y tecnológicos para la sostenibilidad de la vida humana será necesario incorporar en los diseños curriculares, en diferentes profesiones y áreas de conocimiento?; ¿qué prácticas subjetivas e intersubjetivas —“tecnologías del yo” en términos de Foucault (1991)— darán forma a esos saberes?; ¿cómo esos nuevos saberes científicos y tecnológicos podrán ser referente de los procesos de selección de conocimientos científicos y contenidos escolares, de acuerdo a los diversos niveles y modalidades educativas?; ¿mediante cuáles nuevas relaciones educativas (maestro-alumno-contenidos) y formas de comunicación educativa (estructuras y secuencias didácticas) habrán de movilizarse?

Estas preguntas no son nuevas; de algún modo han alimentado los debates, las producciones teóricas y las conceptualizaciones de especialistas, de docentes y de nuevos agentes sociales —como las organizaciones de mujeres— que se sostienen en medio de la pandemia para reorganizarse; de grupos ambientalistas, de movimientos de jóvenes, estudiantiles, de la sociedad civil, de comunidades étnicas, entre otras.

De esto que nos pasa ha de nutrirse el conocimiento vivo en las escuelas. Lo están intentando los maestros, los investigadores y los responsables institucionales en los nuevos espacios educativos, mediante reflexiones e iniciativas que en su curso encuentran avatares de toda índole. Habrá que seguir trabajando como una forma de presión para que los sistemas educativos volteen a mirar estas voces.

REFLEXIÓN PARA CONTINUAR

La situación presente, caracterizada brevemente en este ejercicio, nos pone en alerta reflexiva. O nos reinventamos como sujetos educativos y ponemos bajo análisis crítico consistente el sentido del conocimiento escolar y el tipo de saberes que nos habilitan para pensar y actuar, o la humanidad enfrentará un rumbo incierto que no me atrevo a pronunciar.

Pero no será así, porque la tarea educativa, en sentido amplio, tanto en lo escolar como más allá de lo escolar, camina, ensaya nuevos pasos. Una vida sostenible futura no será posible sólo por la escuela y por la educación, pero no lo será sin la escuela y la educación.

Escribir acerca de esta situación límite del conocimiento escolar se ha convertido en un ejercicio que seguirá como práctica de interrogación sobre los fines de la escuela y del vínculo entre educación y sociedad; sobre la selección de contenidos curriculares y las nuevas formas de organización de saberes para la formación profesional; sobre el sentido de la didáctica como disciplina conceptual para la enseñanza.

Por el momento, de manera “telegráfica”, apuntamos estas ideas con ánimo de reflexionar sobre la inmensa tarea futura de la pedagogía como saber disciplinario, humanista, reflexivo; para pensar el objeto educación desplegado en procesos y prácticas concretas.

No basta con pensar el regreso a la nueva normalidad, ni con pensar en la superación de la pandemia en la nueva normalidad; no basta con hablar de la pospandemia y sus desafíos. Sin lugar a duda, todo esto lo tendremos que reflexionar bajo la convicción de que la educación como práctica social, política y pedagógica, y como proyecto, es tarea de quienes trabajamos en el campo educativo y de la sociedad entera. Todavía cabe el espacio de posibilidad para proyectos educativos alternativos y viables.

REFERENCIAS

- BUTLER, Judith (2001), “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, en: <https://transversal.at/pdf/journal-text/1352/> (consulta: 9 de julio de 2020).
- CASTELLS, Manuel (1996), *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, vol. I: *La sociedad red*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (s/f), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1982), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FREIRE, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- GIBBONS, Michael, Helga Nowotny y Simon Schwartzman (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar J. y Pablo A. Meira Cartea (2020), “Educación para el cambio climático. ¿Educar para el clima o para el cambio climático?”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 168, pp. 157-174
- HAGGIS, Sheila M. (1992), *Educación para todos: finalidad y contexto*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556> (consulta: 13 de julio de 2020).
- LYOTARD, Jean-François (1994), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- ONU (2015, 21 de octubre), “Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, Nueva York, ONU, en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf (consulta: 12 de julio de 2020).
- OROZCO Fuentes, Bertha (2011), “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/UNAM-IISUE/Imaginarios_XXI, pp. 31-56.

- OROZCO Fuentes, Bertha (2012), “Competencias y currículum. Una relación tensa y compleja”, en Rosa Aurora Padilla Magaña (comp.), *Orientaciones para la elaboración y/o evaluación de planes y programas de estudio*, México, UNAM-Secretaría General-Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes, pp. 75-94.
- OROZCO Fuentes, Bertha (2016), “Reflexiones sobre didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar”, en Patricia Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, México, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE)-Sección mexicana/Plaza y Valdés, pp. 247-258.
- PLANAS Coll, Jordi (2013), “El contrasentido de la enseñanza basada en las competencias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 10, pp. 75-92.
- PNUD (2000), “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, en: https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgooverview/mdg_goals.html (consulta: 12 de julio de 2020).
- ZEMELMAN, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.

