

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 alumbría 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 alejar 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 ressignifican 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 condonar 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 tassamos 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-IIPE (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-IIPE.
- 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.