

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 inscrito 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 artificio 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 aquéllos 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 Carrea 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-criisis-del> (consulta: 26 de junio de 2020).