



EDUCACIÓN EN POSTPANDEMIA: CONTINUIDAD, SUSPENSIÓN Y REINVENCIÓN

Dulce María Cabrera Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
dulce.cabrera@correo.buap.mx

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
liliaap@hotmail.com

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: Ética y política, en tanto que bases de las teorías y las prácticas educativas

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

En el contexto de postpandemia predomina la incertidumbre sobre los derroteros de los sujetos en los sistemas educativos, por esa razón no es baladí reflexionar acerca de tres cuestionamientos formulados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer?, y ¿qué debería reinventarse de forma creativa? Nuestras reflexiones se sintetizan en el siguiente planteamiento: “Debemos” seguir insistiendo en la construcción una educación democrática, con justicia social y ética que nos ayude a suspender aquellos procesos de tecnificación y especialización mediante los cuales se instalan mecanismos de dominación social y política, para lograrlo es pertinente reinventar la esperanza y una ética del reconocimiento, pues ambas pueden incidir en la creación de futuros y horizontes dignos de ser vividos.

Palabras clave: Educación, Ética, Formación,

Introducción

La experiencia de la primera pandemia del siglo XXI -ocasionada por el coronavirus SarsCov2-, nos ha permitido reflexionar sobre las condiciones contextuales en las que se inscriben los procesos educativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) ha señalado que los estragos de la pandemia llegaron a más de 1500 millones de estudiantes y jóvenes, además de impactar en el logro de los objetivos de la

Agenda de Educación 2030, se afectó a las personas más vulnerables. Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) agregó que el descontento social, la pobreza y las desigualdades en la región repercuten en las condiciones de salud y educación. Ambos organismos advirtieron los siguientes retos: rezago en sectores precarizados, necesidad de educación con perspectiva de género, cuidado del ambiente y de la vida.

Considerando lo anterior y, a partir de la declaración del 5 de mayo 2023 por parte de la Organización Mundial de la Salud respecto de la suspensión de la emergencia sanitaria por la pandemia, nos encontramos en un escenario que brinda poca certidumbre sobre el estado actual de los procesos educativos porque apenas hemos iniciado la sistematización de datos e informaciones sobre las situaciones que enfrentan los docentes y los estudiantes, los diagnósticos incipientes sobre los efectos del confinamiento social en la vida de los sujetos son muy recientes, y aún estamos lejos de conocer si las transformaciones digitales y tecnológicas tendrán efecto duradero en las prácticas escolares realizadas en los tres últimos años (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022).

Durante los períodos de confinamiento el impacto sobre el mercado del trabajo fue muy significativo, lo que redujo las oportunidades laborales especialmente para los jóvenes. Es posible que en el corto plazo este factor no haya jugado un papel importante como obstáculo para la asistencia escolar de los estudiantes de sectores menos favorecidos. No obstante, el empobrecimiento de los hogares de la región como consecuencia de la pandemia podría afectar en el mediano plazo la trayectoria educativa de estudiantes de menor nivel socioeconómico, que se verán obligados a interrumpir su escolaridad para cooperar económicamente en sus hogares e ingresar en el mercado laboral de manera prematura (Huepe, Palma y Trucco citado en Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022, p. 107).

Ante esta situación, es pertinente analizar las posibles rutas de continuidad y discontinuidad de los sujetos en los sistemas educativos, sean escolarizados o no. Las preguntas que conducen esta reflexión son las siguientes: ¿Qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa en el contexto de postpandemia?

Desarrollo: continuar, suspender y reinventar

El argumento principal de este trabajo puede parecer una obviedad al señalar que las praxis educativas, principalmente las escolares, enfrentan las primeras consecuencias de la pandemia. Sin embargo, hay otros elementos incidiendo en la configuración de las subjetividades -dentro y fuera de la escuela-, pero por el momento, no contamos con suficientes asideros conceptuales y pedagógicos para aprehenderlos. Esto puede comprenderse mejor si reconocemos que gran parte de nuestros discursos sobre la educación (como proceso colectivo) y lo educativo (como proceso formativo) fueron lecturas producidas en un contexto donde una pandemia se

concebía como una posibilidad y no como una amenaza. Empero, esto cambió súbitamente hacia finales de 2019 y en los primeros meses de 2020 hasta llegar al día de hoy. Ahora, consideramos pertinente reinstalar algunos debates y crear herramientas de intelección para pensar una condición distinta. En esa dirección la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura invita a pensar en lo siguiente:

Reimaginar significa trabajar juntos para crear futuros que sean compartidos e interdependientes. El nuevo contrato social para la educación debe unirnos en torno a los esfuerzos colectivos y aportar el conocimiento y la innovación necesarios para forjar futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental. Y debe también, al igual que hace el presente informe, defender la función que desempeñan los docentes. Son tres las preguntas esenciales que deben plantearse en materia de educación de cara a 2050, a saber, ¿qué deberíamos seguir haciendo?, ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa? (2021, p. 7).

Tal como lo podemos ver en el fragmento anterior se convoca a un “nuevo” contrato social al que debemos unirnos con la “intención” de forjar futuros sostenibles para “todos”, no obstante, aún falta aclarar a quiénes se trata de interpelar y quiénes son los elegidos para formar parte de ese futuro, considerando que 2050 no es un periodo demasiado lejano. Aunado a esto, llama nuestra atención la idea de que el futuro -a mediano plazo- sea concebido utilizando el término “contrato social”, acuñado en el siglo XVIII, cuya resignificación actual se encuentra fuertemente arraigada al contexto neoliberal o de capitalismo avanzado donde las relaciones humanas se han convertido en relaciones empresariales (Cabrera, 2021).

Vale decir que todo lo anterior no resta importancia a las tres interrogaciones formuladas, pero antes de responderlas introducimos nuestra postura ética con relación al término “deberíamos” que ha sido incluido en ellas. Cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura enuncia ¿qué deberíamos hacer?, nuestra reacción inicial es alejarnos de la idea del deber como obligación y como imposición, para refugiarnos en una postura más cercana a la responsabilidad asumida (Jonas, 1995) renunciando a la mirada prescriptiva y normativa.

Continuidad: ¿Qué deberíamos seguir haciendo?

Estamos convencidas de que “debemos” seguir asumiendo el “bello riesgo de educar” (Biesta, 2017) y, sobre todo, de hacerlo en las escuelas. Esto no significa que abandonemos los procesos educativos que ocurren en otros espacios y organizaciones sociales, nuestro énfasis en la escuela se explica porque esta institución aún ejerce la tarea de insertar a las generaciones más jóvenes en un concierto cultural diverso, pues en la escuela no solo se “transmiten conocimientos”

-como si eso fuera posible-, sino que se comparten saberes, culturas y prácticas que colocan la vida biológica dentro de ciertos márgenes colectivos que solemos denominar humanos.

En ese tenor, es necesario crear condiciones de continuidad educativa para los sujetos desde una premisa: la justicia social. Esto puede entenderse como la garantía por parte del Estado y de la sociedad de que todos tendremos la oportunidad efectiva de educarnos asistiendo a las escuelas. Y esto significa, crear y mantener las condiciones sociales, culturales y políticas necesarias para lograr tanto el acceso como la conclusión de las trayectorias escolares en los diversos niveles educativos.

También “deberíamos” seguir insistiendo en la politicidad de la educación -escolarizada o no-, ya que existen iniciativas que intentan despojar a los procesos educativos de las relaciones de poder. Estas afirmaciones ya se encuentran en la crítica a la educación bancaria cuya acción educadora se concebía como un ejercicio de donación de quienes sí saben hacia quienes lo ignoran todo. Esa práctica de dominación no solo reproduce la desigualdad y la opresión, también inhibe el pensamiento crítico y la esperanza de una transformación social y colectiva (Freire, 1964, 1970, 1984, 1992, 1997).

¿Qué “deberíamos” recuperar de esos planteamientos freireanos previos a la pandemia? El carácter problematizador de la educación, no como una ilusión ingenua, sino como una estrategia de liberación.

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida. La concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción (Freire, 1970, p. 87).

Más de cincuenta años después y, con una pandemia a cuestas, la crítica a la educación bancaria sigue siendo vigente y permite identificar el riesgo de que esos mecanismos de opresión se actualicen a través de las plataformas y tecnologías digitales, pues hasta ahora hemos visto su proclividad a ensanchar las brechas de la desigualdad.

Suspensión: ¿Qué deberíamos dejar de hacer?

Una de las críticas a la escuela, y especialmente a la universidad, proviene del desencanto producido por la ausencia del progreso social y cultural que supuestamente vendría aparejado al crecimiento económico y científico, pues a diferencia de los siglos XVIII y XIX en los que se abrazó el modelo newtoniano, ahora la universidad enfrenta serias observaciones por su aislamiento respecto de la comunidad, por la falta de sensibilidad ante los problemas sociales

y por su incapacidad de responder con pertinencia a las demandas sociales en una escala local, regional y nacional, así como de las restricciones en la oferta educativa.

Sobre esos asuntos Gadamer elabora una minuciosa crítica que denuncia el achicamiento de las tareas formativas en la universidad y señala cómo el énfasis por desarrollar especializaciones, y procesos de alta tecnificación han incidido en la reducción de lo humano a lo instrumental.

Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiárselos a las calificaciones que constan en los certificados o que, acaso, los padres recompensan (2000, p. 8).

En acuerdo con el autor, resulta irresponsable mantener la maquinaria universitaria girando alrededor de evaluaciones, exámenes estandarizados, acreditaciones, mediciones y políticas neoliberales de productividad, empobreciendo la inteligencia colectiva y el conocimiento solidario para favorecer políticas “educativas” que pocas veces incluyen a actores sociales distintos del mercado y del capital.

La pedagogía radical jamás debe hacer ninguna concesión a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica nada tiene que ver con la estrechez tecnicista y científicista que caracteriza al mero entrenamiento (Freire, 2012, p. 52).

Aunque la vida de Freire no se sincronizó con los tiempos de la postpandemia, su pensamiento sigue vigente ante la intensificación de la tecnificación y la instrumentalización que están “uberizando” la educación (Sousa, 2020). Esta crisis ha exacerbado un carácter utilitario de la educación porque cada sujeto se presenta como empresario de sí mismo utilizando su capacidad cognitiva, su desarrollo intelectual y su fuerza de mano de obra calificada (Berardi, 2007). En este contexto es necesario frenar los procesos de hiperproducción intelectual y material que caracteriza a la sociedad del consumo en la que vivimos y, si bien, Freire no pudo avizorar esta situación, no se equivocó al señalar que la educación, desde el siglo XX, se ha convertido en el vehículo de la explotación. Infortunadamente, esto se ha recrudecido durante la postpandemia.

Reinvención: ¿Qué debería reinventarse de forma creativa?

“Uno de los principales objetivos de la educación democrática es transmitirles a nuestros hijos que los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres” (Meirieu, 2013, p. 8). Sin embargo, para reinventarnos es necesario dejar de otorgarle primacía a los saberes por encima de los sujetos, lo que proponemos es una religación entre ambos. Esto implica reconocer que los saberes por sí mismos no liberan, ni emancipan a nadie en su mera producción o reproducción, sino que son los sujetos los únicos capaces de movilizarlos y de movilizarse a favor de la construcción de escenarios más democratizadores. “El educador progresista, serio y capaz, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educado a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive” (Freire, 2012, p. 52).

Entonces, la reinvención a la que invita la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura no consiste renovar viejas fórmulas que buscan borrar las diferencias:

La práctica prejuiciosa de la raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros, de los que subestiman a las mujeres (Freire, 1997, p. 37).

En estas condiciones es importante establecer una ética del reconocimiento que permita a los sujetos interactuar sin desconocer sus diferencias (Ricoeur 2005). En esta reimaginación nos parece importante incluir una ética del cuidado que radica en la construcción de relaciones de interés, acompañamiento y afección entre los sujetos; porque “la educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra la injusticia, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada” (Freire, 2012, p. 41).

Otro elemento que podemos añadir en la tarea de reinventarnos es la esperanza (Freire 1992, 1997 y 2012), pues sería casi imposible participar en los procesos formativos sin ella. La esperanza como instancia activa es un componente fundamental de la vida misma.

Con la voluntad debilitada, la resistencia desarmada, la identidad puesta en duda, la autoestima hecha pedazos, luchar es imposible. De esta forma, no se lucha contra la explotación de las clases dominantes como no se lucha contra el poder del alcohol, del cigarrillo o de la marihuana. Como tampoco se puede luchar, por falta de coraje, ganas, rebeldía si no se tiene mañana, si no se tiene esperanza. A los “harapientos del mundo” les falta un mañana, tal como les falta a los subyugados por las drogas (Freire, 2012, p. 56).

La esperanza no debería contentarse con la ingenuidad y la pasividad, al contrario, es una fuerza motora de la educación y de lo educativo. Tener esperanza no significa instalarse en un estadio

de aturdimiento que pierde relación con “la realidad”, tampoco significa aguardar a que “algo pase” o mantenerse agazapado mientras “llega el momento”. Tal como Freire lo propone, la esperanza representa un futuro -una promesa- y, al mismo tiempo, es una fuerza presente. En este contexto postpandémico ¿por qué deberíamos reinventar la esperanza? Porque la formación como actividad humana necesita de la esperanza para alimentarse de anhelos y deseos de un futuro digno de ser vivido.

Conclusiones

Al intentar responder las tres preguntas convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura hemos desarrollado algunas reflexiones iniciales sobre las posibles rutas de continuidad y discontinuidad de los sujetos en los sistemas educativos:

- De acuerdo con los planteamientos aquí presentados es necesario y posible dar seguimiento a los procesos educativos para que logren vincular dos principios éticos: la justicia social y la equidad. Sabemos que éstos ya existían antes de la pandemia, pero en estos tiempos de postpandemia es necesario articularlos para suspender los procesos de dominación y opresión social, política y económica que toman a la educación como correa de transmisión.
- Es pertinente desacelerar la tecnificación e instrumentalización de la educación, pues ambos promueven intereses favorables a los sistemas económicos en detrimento de los sujetos y de sus procesos formativos.
- Desarrollar una ética del cuidado no consiste en la autoconservación sino en la procuración de la vida digna de ser vivida, no solo se trata de preservar la condición biológica, sino de visitar aquellos rasgos que nos definen como humanos.

¿Y qué tiene que hacer la escuela? Dejar de privilegiar la tecnificación que se convierte en un mecanismo de dominación social para abrirnos a las experiencias formativas y los saberes construidos en las instancias subjetivas. No se trata de abandonar la tarea propedéutica de la universidad y la especialización de las profesiones, lo que requerimos es reflexionar para qué habríamos de seguir empujando la maquinaria educativa en esa dirección.

Referencias

- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Biesta, J. G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: S.M.
- Cabrera Hernández, Dulce María (2021). “Narrativas neoliberales y modos de subjetivación: sujeto doliente” en Treviño, E. (coord). En *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en*

América Latina. Apuntes para entender sus consecuencias sobre las políticas, las instituciones y los sujetos. México: Universidad Veracruzana

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (agosto, 2020). *Informe CEPAL-UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Naciones Unidas: Santiago. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.* Naciones Unidas: Santiago. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019). *Dirección Adjunta de Desarrollo Tecnológico, Vinculación e Innovación.* Recuperado de <https://conacyt.mx/conacyt/areas-del-conacyt/desarrollo-tecnologico-e-innovacion/>

Freire, P. (1964). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, G. (2000). *La educación es educarse.* Paidós.

Jonas, H. (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Barcelona: Herder.

Meirieu, P. (30 de octubre 2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica.* Conferencia. Ministerio de Educación. Argentina.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento: tres ensayos.* Barcelona: Trotta.

Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus.* Buenos Aires: CLACSO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación: del cierre de la escuela a la recuperación.* Recuperado de <https://www.unesco.org/es/covid-19/education-response>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros.* Naciones Unidas: París.