

Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19

Acerca de NSI

NORRAG número especial (NSI en inglés) es una publicación de fuente abierta. Busca otorgar relevancia a autores de diferentes países con puntos de vista diversos. Cada número está dedicado a un tema en particular sobre la política global de educación y la cooperación internacional en educación. NSI incluye una serie de artículos concisos de diferentes actores con puntos de vista diversos y con el objetivo de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, así como también el apoyo y la política en el desarrollo internacional de la educación.

NSI es producida por NORRAG y respaldada por la Open Society Foundations (OSF) y la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE). El contenido y las perspectivas presentados en los artículos son las de los autores individuales y no representan los puntos de vista de ninguna de estas organizaciones. Asimismo, nótese a lo largo del número especial, el estilo de inglés (británico o americano) puede variar para respetar el idioma de origen de los artículos.

La versión en español de NSI fue preparada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, en el marco de su cooperación con NORRAG. La editora de la versión en español es Felicitas Acosta, investigadora y profesora de dicha universidad.

Acerca de NORRAG

Fundada en 1986, NORRAG es una red global dedicada a la cooperación y políticas internacionales en materia educativa. Cuenta ahora con cinco mil miembros y su fortaleza y fin principal es producir, divulgar y gestionar conocimientos críticos y construir capacidades en la amplia variedad de actores que constituyen su red. Estos actores dan forma y sustancia a las políticas y prácticas educativas tanto a nivel nacional como internacional, y comparten el compromiso con los principios de justicia social, equidad y calidad en la educación. Con su trabajo, NORRAG contribuye activamente al diálogo crítico sobre los desarrollos globales en el campo de la educación, movilizándolo y difundiendo voces diversas y perspectivas múltiples, datos concretos y evidencias.

NORRAG es un programa asociado del Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales y Desarrollo, Ginebra. En www.norrag.org encontrará más información sobre NORRAG, incluido el alcance de su trabajo y áreas temáticas. Siga a NORRAG en las redes sociales:



@norrag



@norrag.network



<https://vimeo.com/norrag>

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG número especial 06 (NSI 06)

Edición en español, Noviembre de 2022

Edición en inglés (original), Octubre de 2021

Edición en español

Felicitas Acosta

Traducción

Alejandra Rogante

Coordinación / Concepto del diseño

Anouk Pasquier Di Dio

Diseño

Alexandru Crețu

NORRAG se encuentra respaldada por



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Federal Department of Foreign Affairs FDFA
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Education Unit

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Publicado de conformidad con los términos y condiciones de la licencia de Creative Commons: Atribución sin fines de lucro 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19

Editores invitados

Will Brehm,

Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

Elaine Unterhalter,

Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

Moses Oketch,

Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

Prólogo

El COVID-19 ha sacudido - y continúa sacudiendo - los sistemas educativos de todo el mundo en formas que aún no hemos apreciado plenamente, y mucho menos abordado. La pandemia mundial del COVID-19 ha dejado pocas personas, instituciones y sistemas, si es que los hay, que no se han visto afectados. De repente, en 2020, temas que anteriormente habían sido descartados como “Problemas del Tercer Mundo” se convirtieron en una experiencia vivida para muchos que previamente habían sido capaces de ignorarlos si así lo decidían. Los que ya estaban marginados experimentaron el peor sufrimiento.

La pandemia en curso está marcada por continuidades de las desigualdades antes presentes: tanto entre el Norte y el Sur, así como entre “Sures económicos en el Norte geográfico y Nortes en el Sur geográfico.” (Mahler, 2017, p. 1). Desigualdades duraderas, complejas e interconectadas de manera compleja (y las respuestas insuficientes a ellas) se han visto exacerbadas por este shock sistémico adicional. La adopción de medidas inadecuadas para hacer frente a estas cuestiones antes de la pandemia agrava aún más las vulnerabilidades durante la pandemia. Además, cuando los desastres repentinos conmocionan un sistema, se presta menos atención y financiación a los factores estresantes existentes a largo plazo y de combustión lenta. Los shocks relacionados con el COVID-19 continúan teniendo efectos devastadores en los alumnos, maestros y padres, y también en las formas en que podemos pensar sobre los propósitos y las prácticas de la educación - y también sobre la investigación educativa.

Los autores de este NSI argumentan que el mundo necesita nuevas formas de pensar y abordar estas cuestiones de larga data en lugar de “seguir como siempre”, que solo pueden continuar exacerbándolas. ¿Qué formas diferentes de ver y definir los problemas permitirían respuestas apropiadas?. Es fundamental reconocer que los sistemas educativos son totalidades complejamente interrelacionadas abiertas a perturbaciones y factores de estrés externos, y que pueden influir en los sistemas sociales y ambientales más allá de

las puertas de las escuelas. Valorar diferentes sistemas de conocimiento; proporcionar respuestas sensibles al contexto; y la aplicación de conocimientos de otros sectores, así como la contribución de conocimientos de la educación a otros sectores, es importante. Este NSI aborda cuestiones filosóficas, teóricas y empíricas, mostrando las dinámicas locales y globales desde las aulas presenciales y virtuales hasta los gobiernos nacionales y la coordinación internacional.

En este NSI, 29 artículos examinan los actuales estados de emergencia en los que nos encontramos; políticas, prácticas y planificación de respuestas a ellos; y presenta y aplica teorías que permiten a los lectores comprender tanto estos problemas como las posibles soluciones con mayor claridad. Argumentan que COVID-19 no solo ha creado nuevos problemas dentro de los contextos escolares formales e informales; ha exacerbado aún más problemas que ya habían sido identificados como intratables y retrasados para la acción. Dentro de este marco, los autores y editores abordan preguntas sobre la continuidad de la dinámica desigual en la educación a nivel global; la complejidad de las desigualdades digitales; la necesidad simultánea de estados resilientes y solidaridad global; entrelazamientos nuevos y existentes a través del tiempo, el espacio y los sectores; el desafío a las nociones ilustradas de progreso lineal; y la necesidad de reconocer la interrelación (no la separación) de la humanidad y la naturaleza, y las emergencias sociales, sanitarias y ambientales. Por lo tanto, este NSI indica la urgencia e importancia de actualizar las formas existentes de pensar sobre las desigualdades, la enseñanza y el aprendizaje, los sistemas educativos y la vulnerabilidad de la educación frente a asuntos que se originan en otros sectores.

Este NSI se desarrolló a fines de 2020 y principios de 2021, y el fenómeno que aborda aún se está desarrollando conforme avanza hacia prensa a finales de 2021. Will Brehm, Elaine Unterhalter y Moses Oketch han recopilado contribuciones de 63 autores de los cinco continentes para ayudar a los lectores a reflexionar y abordar los estados de emergencia en los que nos encontramos a principios de la tercera década del siglo XXI.

En **la Parte 1** se tratan las decisiones y fuerzas dinámicas desigualadoras, que tienen un efecto en la realidad y que se están exacerbando en todo el mundo, destacando que el conocimiento que sería más útil para abordar el problema permanece en gran medida marginado (ya sea indígena, sensible al contexto, fuera de la educación formal u otro).

La Parte 2 destaca la complejidad y la multiplicidad de las desigualdades digitales que deben abordarse, más allá del acceso por sí solo, y cómo avanzar para permitir la enseñanza y el aprendizaje relevantes, y la autonomía de los datos y los bienes comunes. **La Parte 3** exige tanto la solidaridad mundial como los estados preparados y resilientes: cuanto más resilientes sean los estados, menos resiliencia se exigirá a sus ciudadanos.

Las Partes 4, 5 y 6 desafían la centralidad del pensamiento de la Ilustración para comprender los problemas y diseñar soluciones en y para los sistemas educativos. Reconocer los valores de la Ilustración acerca de las soluciones basadas en la evidencia y el debate democrático tampoco exige asumir una marcha teleológica hacia un tipo de “progreso” ni la primacía de los sistemas de conocimiento occidentales por sí solos. **La Parte 4** nos recuerda que la educación significativa no se ajusta al tiempo del reloj y describe algunos enredos existentes y nuevos con las nuevas tecnologías y los actores, y sus impactos en la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. **La Parte 5** aborda las tensiones sociales

más amplias destacadas por la pandemia de COVID-19 y la naturaleza limitada de las respuestas educativas y sociales. **La parte 6** llama al reconocimiento de la compleja interrelación entre las personas, los problemas y los sectores (en este caso, la educación, la salud y el cambio climático).

El número especial de NORRAG (NSI por sus siglas en inglés) se lanzó en 2018 con la ambición de ser una publicación periódica de código abierto que diera protagonismo a autores de una variedad de países y con perspectivas diversas. En línea con la estrategia de NORRAG y buscando cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, cada número se centra en los debates actuales que enmarcan la política educativa global y la cooperación internacional en educación. El primer NSI fue sobre [*Right to Education Movements and Policies: Promises and Realities*](#), el segundo sobre [*Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies*](#), la tercer edición focalizó sobre [*Global Monitoring of National Educational Development: Coercive or Constructive?*](#), la cuarta edición examinó [*New Philanthropy and the Disruption of Global Education*](#), y la más reciente, NSI 05, aborda [*Domestic Financing: Tax and Education*](#).

Maira V. Faul
Directora Ejecutiva
Ginebra

Contenidos

Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19	08
Will Brehm, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido; Elaine Unterhalter, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido; y Moses Oketch, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido	
Parte 1: Desigualdades	15
01 Desigualdades educativas: Algunas consecuencias del covid-19	16
Frances Stewart, Universidad de Oxford, Reino Unido	
02 Aprender en el cerro: Pandemia, desigualdades educativas y políticas basadas en la comunidad en Perú	22
Kayla M. Johnson, Universidad de Kentucky, Estados Unidos, y Joseph Levitan, Universidad McGill, Canadá	
03 Alteraciones a la escolarización durante la pandemia. Una aproximación desde el estudio de las escuelas de sector estatal y privado en la Argentina	27
Oscar Graizer, Investigador docente Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina; Felicitas Acosta, Investigadora docente Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina	
Parte 2: Tecnología	31
04 Pasar a ser digitales: Cómo el covid-19 cambió el escenario de la educación superior	32
Ulrike Rivett, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica	
05 Visibilización de la desigualdad: Aprendizaje remoto con tecnología durante la pandemia	36
Helen Crompton, Universidad de Old Dominion, Estados Unidos; Katy Jordan, EdTech Hub/Universidad de Cambridge, Reino Unido; Sam Wilson, EdTech Hub/Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI), Reino Unido; y Susan Nicolai, EdTech Hub/Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI), Reino Unido	
Parte 3: Los Estados	39
06 El covid-19, las instituciones y el Estado: Alianzas para la transferencia del conocimiento en pos de la justicia social	40
Adam Habib, Universidad de Londres, Reino Unido	
07 Fortalecimiento de los sistemas educativos después del covid-19: Cómo los Estados pueden, y por qué deben, reconstruir con resiliencia	44
Christopher Castle, UNESCO, Francia; Leonora MacEwen, IIPE-UNESCO, Francia; y Thalia Séguin, IIPE-UNESCO, Francia	
08 La pandemia como oportunidad para transformar la educación en América Latina y el Caribe	48
Mariana Huepe, Amalia Palma y Daniela Trucco, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile	

Parte 4: El progreso	53
09 Repensando el progreso y el tiempo: Los ruiseñores japoneses (uguisu) y el covid-19 en Kioto	54
Keita Takayama, Universidad de Kioto, Japón	
10 Aprendizaje y bienestar de los estudiantes de las escuelas secundarias de Sierra Leona durante el cierre de escuelas por el covid-19	58
Zara Durrani, Oxford Policy Management, Reino Unido; Ayesha Khurshid, Oxford Policy Management, Reino Unido; Ishleen Sethi, Oxford Policy Management, India; Gloria Olisenekwu, Oxford Policy Management, Nigeria; y Sourovi De, Oxford Policy Management, Reino Unido	
Parte 5: Afectos	63
11 La educación y el covid-19 desde la perspectiva del afecto	64
Irving Epstein, Illinois Wesleyan University, Estados Unidos	
12 Sin escuelas por el covid: La capacidad de las EdTech para sostener el bienestar de los estudiantes durante tiempos de crisis	69
Alexander Towne, Universidad de Gales del Sur, Reino Unido	
Parte 6: Naturaleza	73
13 La mejor vacuna: Naturaleza, cultura y el covid-19	74
Jeremy Rappleye, Universidad de Kioto, Japón; Hikaru Komatsu, Universidad Nacional de Taiwán, Taiwán; e Iveta Silova, Universidad del Estado de Arizona, Estados Unidos	
14 Estados de emergencia interrelacionados: La educación en tiempos del covid-19 y la crisis climática	79
Marcia McKenzie, Universidad de Melbourne, Australia, y Universidad de Saskatchewan, Canadá, y Christina Kwauk, Instituto Brookings, Estados Unidos	

Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19

 **Will Brehm**, Profesor Adjunto, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

 w.brehm@ucl.ac.uk

 **Elaine Unterhalter**, Profesora, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

 e.unterhalter@ucl.ac.uk

 **Moses Oketch**, Profesor, Instituto de Educación del UCL, Reino Unido

 m.oketch@ucl.ac.uk

Es solo por una razón que llamamos moderna a nuestra época: en Occidente quedaron tan cautivados y fascinados por sus propios actos, que encontraron el coraje de proclamar que habían creado el mundo por sí solos.
- Peter Sloterdijk (1989/2020, p. 2)

En 2020, lo que pensábamos sobre nuestros grandes actos y la idea de que habíamos creado el mundo nosotros mismos se vieron de pronto confrontados por una proteína S microscópica que, sin demasiados esfuerzos, fusionó un nuevo coronavirus con las células humanas. Creíamos que habíamos aprendido “a crear la naturaleza además de la historia” y “a realizar un proyecto infinito sobre bases finitas” —las ideas se reflejaron y avanzaron en nuestros sistemas educativos—, pero las tasas de mortalidad exponenciales provocadas por la pandemia, las constantes olas de infecciones y las nuevas mutaciones del virus, que obligaron a la población mundial y a sus muy diversos proyectos y sistemas educativos a adoptar distintos estados de distanciamiento social, confinamientos y, para algunos, de histeria negadora o ansiedad, mostraron claramente que la “burbuja de la utopía cinética de la modernidad estalló” (Sloterdijk, 1989/2020, p. 2, 151, 3).

Prácticamente todas las ideas que circulaban sobre la educación se vieron cuestionadas: para qué servía, dónde ocurría, quiénes participaban, cómo se vivía. La escolarización masiva de la modernidad dejó de tener ese gran rol igualador que habíamos pensado que tenía, lo que puso en cuestión los proyectos educativos que se habían basado en la meritocracia y que estaban tan entrelazados con la necesidad de hacer que el futuro fuera mejor que el presente (Sandel, 2020). Nuestras exigencias de igualdad sonaron vacías cuando trabajar y estudiar desde casa quedaron reservados para unos pocos privilegiados que podían acceder a la tecnología, cuando las vacunas fueron

acaparadas por el Norte global y cuando las empresas de tecnología educativa hicieron grandes fortunas proveyendo los medios para sostener algún tipo de oferta educativa, pero a expensas de dejar a millones fuera de las formas vitales de conocimiento. Lo que dábamos por cierto ya no lo era para nada, excepto, claro, la habilidad del capital de encontrar nuevas formas de explotación y renta a pesar (¿o a causa?) de la pandemia. Entonces, ¿cómo podemos hallarle sentido a este estado de emergencia mientras todavía asola el mundo?

Nuestro punto de partida para este número especial de NORRAG NSI 06, fue conceptualizar la emergencia no desde lo singular, sino desde lo múltiple. Si bien **es probable** que el SARS-Cov-2 —que causa la enfermedad por covid-19— haya tenido origen zoonótico, el virus no constituye solamente una emergencia biológica y sanitaria: es también una emergencia política, una emergencia económica y una emergencia social que se entrelazan. Su dinámica y sus formas de emergencia en lo educativo se entraman en estos procesos más grandes, en lo que Kenway y Epstein (2021) llaman “la coyuntura covid-19 global”. Toda esta edición especial de NORRAG señala los modos en que se interconectan estas emergencias en lo relativo a la educación.

Muchos teóricos han enmarcado la emergencia sin puntualizar su relevancia para muchas de las formaciones de la educación. Giorgio Agamben (2020) temía que la pandemia por el covid-19 creara una emergencia política que llamó “estado de excepción”, por el cual iba a prosperar un régimen autoritario a expensas de la soberanía individual y del sistema democrático. David Harvey (2020, párr. 11, p. 55) reconoció una emergencia económica en la “situación de una sociedad burguesa vieja y en colapso”, y vio la formación incipiente de una nueva clase trabajadora “atravesada por el género, la raza y la etnia”, cuyos miembros “cargan dos pesos al mismo tiempo: son

los trabajadores que están más en riesgo de contraer el virus por sus empleos y también de ser despedidos y quedarse sin recursos por los recortes económicos provocados por el covid”. A su vez, Slavoj Žižek (2020, p. 3) identificó la gestación de una emergencia social al inicio de la pandemia, en la que el “distanciamiento corporal” —el comportamiento más antisocial posible en el ser humano— era clave para combatir la propagación del coronavirus. Pero Žižek vio esto como una oportunidad: “es recién ahora, cuando debo evitar a muchos de los que tengo cerca, que experimento completamente su presencia, la importancia que tienen para mí”. Estos intelectuales públicos no estaban del todo equivocados con sus pronósticos, aunque sus expectativas de que hubiera un [resurgimiento de la democracia](#), un colectivismo económico y un [repensar de lo social](#), con repercusiones en la educación, no han llegado a cumplirse y menos en un plano universal.

Las dimensiones políticas, económicas y sociales de la emergencia provocada por la pandemia impactaron en la educación y el desarrollo internacional. En todo el mundo, hubo cierres de escuelas e instituciones de educación superior, lo que en general exacerbó las desigualdades sociales existentes. Algunas escuelas privadas con aranceles económicos cerraron para siempre sus puertas y los estudiantes que asistían pasaron a escuelas más masivas, [lo que sumó presión a los sistemas públicos, que ya estaban exigidos](#). Aunque [resulta difícil calcularla con exactitud](#), la violencia de género aumentó para niñas y adolescentes, que no podían pedir ayuda en sus escuelas. El cierre de los programas de comedores escolares trajo aparejado el [hambre](#) y las enfermedades. Muchas personas finalmente se dieron cuenta de que [los docentes son trabajadores de la primera línea de atención](#), lo que generó discusiones importantes sobre los derechos laborales, la representación y las relaciones locales en el sector educativo. Algunas escuelas recurrieron a la tecnología para proveer formas de enseñanza a sus estudiantes, pero estos esquemas beneficiaron mayormente a las familias y los países ricos. No tener una computadora o acceso a Internet significó para muchos chicos no acceder al aprendizaje escolar (Hossain, 2021). Mientras tanto, se dispararon las ganancias de las compañías del sector tecnológico y, finalmente, muchos de quienes trabajan en la industria hicieron realidad la tan ansiada meta de generar una “disrupción” en el sector educativo (Williamson y Hogan, 2021). El impacto económico de la pandemia obligará a algunos países a recortar el presupuesto destinado a la educación para el corto y largo plazo, aunque existan políticas que buscan proteger la educación (Lennox et al., 2021). Esta dinámica ha provocado diversos estados de emergencia para el futuro de la educación y para quienes trabajan en el sector y con el sector.

Los actores a nivel global, muchos vinculados con las agencias de las Naciones Unidas, y a veces considerados parte constitutiva de una “arquitectura global de la educación” (para

un análisis crítico, ver la [respuesta de Hugh McLean](#) a Beehary, 2021), respondieron a la pandemia de modos que echaron luz sobre algunas tensiones de larga data entre las organizaciones internacionales y los actores nacionales sobre las prioridades a nivel global, nacional y local y su interrelación. Algunas de las líneas divisorias expuestas en torno a la formación del conocimiento y la información en materia de salud pública —y en qué medida la arquitectura global resulta adecuada— también son pertinentes para la educación. Exactamente al mismo tiempo que muchos países de medianos y bajos ingresos necesitaban financiamiento extra para paliar la pandemia en el sector educativo, se estaba proyectando recortar los presupuestos destinados a la asistencia. Algunos organismos donantes, como la Oficina de Relaciones Exteriores y Desarrollo del *Commonwealth* del Reino Unido (FCDO, por su sigla en inglés), reformularon sus prioridades e hicieron declaraciones de políticas clave, sin ninguna mención explícita a compromiso alguno para reducir la pobreza o sostener el aprendizaje continuo (FCDO, 2021). Para las estructuras que articulan a la comunidad educativa global, fue difícil garantizar el flujo de asistencia a los países y personas que más la necesitaban. Es preciso revisar exhaustivamente la arquitectura utilizada para planificar y sostener un cambio transformador durante las emergencias globales, como la provocada por el covid-19, y después de ellas.

Muchas organizaciones que trabajan en el ámbito global han aprovechado la pandemia para avanzar con las prioridades asociadas a la visión limitada que presentan las mediciones de aprendizaje formuladas antes del covid-19 ([ver presentación de Will Smith](#)). Esto puede encontrarse más explícitamente en la idea de una forma medible de la “pérdida de aprendizajes” provocada durante la pandemia por el cierre de escuelas y/o por una enseñanza remota inadecuada. Según este argumento, la mera presencia de un niño en una escuela equivale a aprender, mientras que su ausencia provocaría una pérdida de aprendizajes (Kuhfeld, 2019). Durante la pandemia, este concepto lineal del aprendizaje se vinculó con pérdidas cuantificables en los ingresos durante [la vida laboral de las personas](#). Cuando el aprendizaje se hace conmensurable en todos los sistemas por medio de alguna métrica estándar, resulta fácil asociar la escolaridad con el crecimiento económico y luego utilizar modelos econométricos para determinar qué sistemas producen el mayor “aprendizaje”. Así, la pérdida de aprendizajes es el discurso que más se escucha ahora en educación, un discurso que reduce “los procesos complejos [del aprendizaje] a meros indicadores numéricos y rankings a los fines de administrar y controlar” (Shore y Wright, 2015, p. 22; ver también Gorur, 2016; Unterhalter, 2019; Piattoeva y Boden, 2020). La riqueza del aprendizaje y los [múltiples espacios](#) en los que ocurre, algo tan evidente durante la pandemia, se pierden en estas medidas lineales. Tal como dice [Pasi Shalberg](#), “tenemos que abandonar el mito de que las horas en el aula equivalen a aprender”.

Historizar los discursos sobre educación que surgieron durante la pandemia permite comprender algunas de las tensiones relativas a la educación y el desarrollo internacional como un campo de políticas, prácticas, teorías e investigación empírica. La narrativa en torno a la “pérdida de aprendizajes” está sostenida por muchos actores que proponen un mayor uso de la tecnología y de las evaluaciones estandarizadas en educación (Williamson y Hogan, 2021, p. 8). La idea evoca el discurso de una [crisis global del aprendizaje](#), articulado desde el 2010 aproximadamente (Benavot y Smith, 2020). Delinear los contornos de este discurso, y algunas de las ideas que lo motorizaron, no significa ignorar los importantes desafíos relativos a la calidad y equidad de los sistemas y la oferta educativa para los niños y países más pobres. Sin embargo, las ideas en torno a que el principal problema de la pandemia es la pérdida de aprendizajes fomentan una prioridad que, desde hace mucho, tienen algunos actores del área del desarrollo con respecto a crear y utilizar [métricas globales de aprendizaje](#) como forma de determinar qué sistemas brindan a los estudiantes una educación supuestamente de calidad. Esto contrasta con la conceptualización de la calidad en educación en términos amplios, inclusivos, que abordan no solo la escolarización de los niños, niñas y adolescentes, sino también el aprendizaje permanente orientado a resolver injusticias e inequidades transversales y el apoyo a un desarrollo sostenible (McCowan y Unterhalter, 2021). Esta tensión permea todo el Objetivo de Desarrollo Sostenible referido a la educación (Wulff, 2020).

Muchos analistas han buscado comprender el impacto que tuvo la pandemia en la educación —en especial, en términos de pérdida de aprendizajes— utilizando datos y su visualización. Por ejemplo, los [mapas interactivos](#) mostraban la cantidad de chicos que no asistían a la escuela, el tiempo en que las escuelas estaban cerradas y los lugares donde los docentes tenían prioridad para recibir la vacuna. De muchos modos, estos mapas reflejaban los mapas que mostraban el alcance del covid en tiempo real, desarrollados a los fines de la salud pública por instituciones como la [Universidad Johns Hopkins](#), [Our World In Data](#) y la [Universidad de Oxford](#), que mapeaban los casos, las hospitalizaciones, las muertes, la disponibilidad de vacunas y las respuestas de las políticas públicas. Estos datos y estas visualizaciones de los datos en tiempo real no solo contribuyen a “gobernar según los números” (Rose, 1991), sino que también otorgan a las personas cierto sentido de certidumbre y control en un momento de crisis, además de ser una oportunidad para las compañías de tecnología educativa de beneficiarse con los datos masivos que se producen. Algunos de estos procesos son importantes para que los gobiernos se hagan responsables, y los mapas interactivos pueden resultar útiles para señalar si la pobreza y otras desigualdades se están considerando o no. Pero utilizarlos como la principal fuente de información sobre la pandemia sin tener en cuenta una variedad más amplia de

fuentes de datos y los procesos de discusión y reflexión sobre lo que los mapas muestran plantea cuestiones sobre qué métodos y qué datos se están priorizando y qué tan amplia o estrecha es la perspectiva que ofrecen, de dónde proviene el conocimiento que se valora, qué normas damos por sentadas como universales, si los datos escolares deben mantenerse confidenciales y cómo, y de qué forma debemos comprender las especificidades de lo nacional y lo local. Plantear preguntas sobre estas cuestiones es algo que los académicos del campo de la educación y el desarrollo internacional saben hacer.

Para empezar a entender los estados de emergencia que el covid-19 dejó al descubierto en el campo de la educación y el desarrollo internacional, debemos considerar que estas múltiples emergencias están entrelazadas: cada una se desarrolla y refuerza a partir de la otra y se conecta con historias preexistentes. ¿Pero podemos ser más explícitos en lugar de simplemente reconocer las dimensiones políticas, económicas y sociales de nuestra problemática actual? Al organizar el análisis para esta edición especial de NORRAG, identificamos las formaciones cambiantes de la educación asociadas con seis espacios interconectados, todos con dimensiones políticas, económicas y sociales. Estos espacios son la inequidad, la tecnología, los Estados, el progreso, los afectos y la naturaleza, y moldean y a su vez son moldeados por las distintas modalidades de la educación: curricular, pedagógica, organizacional, asociativa y evaluativa. Las condiciones históricas relativas a la posibilidad o imposibilidad de la educación en determinados sitios quedaron expuestas por la pandemia, algo que los artículos de este número especial dejan bien claro. Ordenamos estos espacios interconectados para comenzar con dos áreas sobre las que con mayor frecuencia se discutió durante la pandemia: la desigualdad y la tecnología. Luego, el análisis va hacia temas que, pensamos, fueron menos tenidos en cuenta, pero que son igual de importantes: los Estados, el progreso y los afectos. Finalmente, este número especial termina con una sección titulada “Naturaleza”. Esto nos haría volver adonde empezamos: una emergencia biológica que anticipa o presagia otras emergencias vinculadas con las disrupciones. En este caso, la sección se centra en la emergencia climática y su relación con la pandemia.

El argumento que atraviesa esta edición está organizado de modo tal que cada sección presenta un conjunto de análisis centrados en un tema. Cada parte temática empieza con un artículo especial. Las otras colaboraciones dentro de cada parte tratan los temas presentados en el artículo especial, y cada una comienza desde una perspectiva, una experiencia o un problema en particular. Proponemos este diálogo entre los textos como nuevos espacios dialécticos, de pensamiento y praxis.¹

La Parte 1 aborda las desigualdades. Ciertamente, ya casi es un lugar común decir que la pandemia reveló y aumentó las desigualdades a nivel global, nacional y local. Muchos de los artículos de todo este número especial, cuando tratan temas más amplios, también hacen referencia a la cuestión de las desigualdades. Entonces, tenía sentido para nosotros, como editores, comenzar con este espacio transversal tan importante. La sección presenta un artículo especial de Frances Stewart, quien describe los efectos desiguales que el covid-19 tuvo en la educación y explica que, en el caso de los niños, niñas y adolescentes, esas desigualdades se profundizaron debido a desigualdades preexistentes en relación con los distintos niveles de formación de sus padres. En esa misma línea, Johnson y Levitan ponen de manifiesto la marginación y exclusión de las comunidades indígenas de las zonas rurales del Perú.

La Parte 2 se centra en la tecnología, otro importante espacio que se analiza con frecuencia en la incipiente literatura sobre el covid-19 y la educación. Esta sección inicia con un texto especial de Ulrike Rivett, quien reflexiona sobre su propia experiencia al pasar a la enseñanza online a principios de 2020. La autora cuestiona el sentido de la universidad cuando no tiene una comunidad física. A su vez, en su artículo, Crompton, Jordan, Wilson, y Nicolai señalan que la tecnología se transformó en una nueva causa de desigualdad.

En la Parte 3 el foco está puesto en los Estados. ¿De qué forma y con qué propósito se reconfiguró el Estado durante la pandemia? En muchos países donde los Estados habían abrazado la austeridad y las políticas neoliberales, celebrando el libre mercado durante décadas, se produjo un marcado cambio en el discurso y se adoptó rápidamente la intervención estatal en la vida social y económica. Comenzó a discutirse en forma más generalizada el rol de los bienes públicos, como la salud y la educación, que pasaron a ser centrales en las consideraciones sobre la legitimidad del Estado. En el texto especial de esta sección, y partiendo de esos cambios, Adam Habib señala la necesidad de crear instituciones que brinden soporte a Estados con una justicia social en desarrollo durante la pospandemia. Asimismo, destaca la importancia de la institucionalización por medio de una educación y una investigación que se centren en la contextualización local de cualquier solución desarrollada globalmente. A su vez, Castle, MacEwen y Séguin indagan en el impacto del covid-19 en la educación en distintos Estados y formas institucionales, desde la perspectiva de un órgano internacional que opere con todos los Estados y apunte a una reconstrucción resiliente, lo que evoca contenidos del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015.

La Parte 4 amplía el foco para abordar uno de los supuestos de la modernidad que critica Sloterdijk (1989/2020, p. 2): el progreso. Aquí, Keita Takayama aporta un texto clave para

repensar el tiempo y nuestro deseo de que la educación sea “divisible”, una razón para gobernar según los números. El autor reflexiona sobre las disrupciones provocadas por la pandemia y señala que brindaron momentos de aprendizaje “accidental”, momentos que a menudo se pierden cuando nos empeñamos en lograr algún tipo de progreso lineal. Por su parte, Durrani, Khurshid, Sethi, Olisenekwu y De destacan que las enseñanzas que la epidemia del ébola dejó en Sierra Leona se utilizaron para superar algunos de los desafíos que trajo el covid-19. Claramente, la pandemia puso en cuestión lo que se entendía por progreso, pero es poco probable que esa noción comúnmente aceptada pueda desterrarse por completo de los discursos educativos, y la idea de aprender del pasado o del presente para pensar mejor el futuro es un tema que atraviesa ambos artículos.

En la Parte 5 se trata la pandemia y su impacto sobre la educación desde la perspectiva de los afectos. En su texto, Irving Epstein desarrolla cuatro temas presentes en la teoría del afecto: la intensidad del encuentro, la construcción de sentido, el ensamblaje y la contingencia. Estos temas —explica el autor— lo ayudan a comprender las experiencias difíciles, alteradas que docentes y estudiantes debieron atravesar a causa del covid-19. A su vez, Towne aborda el impacto de la tecnología educativa en el bienestar de los estudiantes en ocho países.

Por último, en la Parte 6, este número especial pone el foco en la próxima emergencia, que ya está aquí con nosotros. La sección se llama “Naturaleza” e indaga en las enseñanzas que nos dejó la pandemia en relación con el cambio climático y las conexiones entre lo aprendido. En su artículo especial, Jeremy Rappleye, Hikaru Komatsu e Iveta Silova postulan que las prácticas culturales que hacen hincapié en el bienestar colectivo antes que en el individualismo demostraron ser exitosas durante la pandemia y que resultarán esenciales para sobrevivir la emergencia climática. Esta sección y este número especial concluyen con un texto de McKenzie y Kwauk que entrelaza elementos de los seis espacios identificados para convocarnos a repensar la educación en tiempos de la crisis climática. Las autoras nos invitan a no contraponer tan bruscamente la ciencia con otras formas del conocimiento y, en cambio, desarrollar un abordaje plural y multidimensional, atento a la complejidad de la educación. Este final es también el comienzo del próximo NSI: La educación en tiempos del cambio climático, con edición de Heila Lotz-Sisika y Eureka Rosenberg.

En su edición en español, NSI 06 contiene doce artículos de veinticinco autoras y autores vinculados con diversas instituciones de todo el mundo, entre ellas, universidades, escuelas, organizaciones comunitarias e instituciones de la sociedad civil y del sector privado. Los textos abordan cada etapa de la educación, desde la educación inicial hasta los

estudios de posgrado. Se centran en una amplia variedad de actores, incluidos los niños, niñas y adolescentes, las familias, las autoridades, la dirigencia institucional y los analistas. En los artículos, se muestran las diversas metodologías empleadas, que, en algunos casos, han permitido reunir datos utilizando formas innovadoras dadas las restricciones a la movilidad y el distanciamiento social en determinadas jurisdicciones. Algunos autores despliegan marcos conceptuales que resultan familiares, mientras que otros consideran la necesidad de desarrollar nuevas formas teóricas. Toda la obra arroja luz sobre lo profundo que han sido los cambios en la educación, sobre lo duro que son los efectos en la vida educativa cotidiana y sobre las formas que adquiere la reflexión acerca de lo que podría ser posible cuando se piensan futuros diferentes.

En su totalidad, los artículos de NSI 06 contribuyen a dilucidar la diversidad y complejidad de los estados de emergencia en la educación y el desarrollo internacional en distintos países y grupos sociales. Aunque todavía es demasiado pronto para saber si las personas y las instituciones encontrarán un camino para superar los desafíos políticos, económicos y sociales que trajo la pandemia, los artículos de esta edición

—a partir de nuevas perspectivas y prácticas educativas— aportan reflexiones formadoras que sugieren que ya se están produciendo cambios discursivos y materiales que resultan clave. Ahora se discute la intervención estatal como algo necesario para crear valor público, no para corregir los fracasos del mercado. Este es un giro fundamental si consideramos las ortodoxias económicas neoclásicas que han predominado en el ámbito de las políticas públicas por más de cuarenta años. Ahora a los docentes se los ve como trabajadores esenciales, que resultan clave para la comunidad y la sociedad; la diferencia con las descripciones anteriores de “déficit” es marcada. En el campo educativo, se discuten abiertamente vulnerabilidades muy extendidas, como la salud mental y la pobreza, y en lugar de culpabilizar individualmente, se exigen atención y acciones colectivas. Esperamos que este NSI 06 de NORRAG inspire a las personas a transformar estas ideas emergentes en teorías sólidas para informar las prácticas, en nuevas experiencias vividas y en instituciones más justas, con la precaución de no repetir el utopismo cinético de la modernidad ni silenciar las experiencias generadas por el covid en la educación.

Agradecimientos

Como coeditores y coeditora, fue un privilegio producir esta edición especial de NORRAG durante el transcurso del año pasado. La idea inicial surgió a partir de la serie de blogs del Centro para la Educación y el Desarrollo Internacional (CEID) titulada [La educación en tiempos del covid-19](#), que había comenzado a publicarse en abril de 2020 y que luego siguió ampliándose a través de un [webinar](#) con el mismo nombre en septiembre de 2020 y con un webinar del centro regional Europa, Asia y el Pacífico de la alianza KIX-NORRAG, en abril de 2021, llamado “¿Qué hizo el covid-19 a la educación y la investigación?”. En ellos se presentaban algunos de los autores y autoras que han contribuido con este número especial de NORRAG.

Agradecemos a los muchos colegas del CEID que hicieron posible la serie de blogs durante los últimos dieciocho meses y a los veinticinco autores y autoras de este número especial de

NORRAG en español, quienes tan gentilmente respondieron a los diversos comentarios hechos mientras se preparaban los artículos para su publicación.

Gracias a Gemma Moss y Jenny Parkes por la revisión de los distintos borradores de nuestra Introducción. Y gracias también a Moira V. Faul, Anouk Pasquier Di Dio, Paul Gerhard, Emeline Brylinski, José Luís Canêlhas y al resto del equipo de NORRAG por su apoyo durante todo el proceso de preparación y producción.

Notas a pie

1. N.del.E. La edición en español contiene una selección del total de artículos de la edición original en inglés. En lo que sigue se mencionan los artículos seleccionados para la presente edición. Asimismo, como en ediciones anteriores, la edición en español incluye dos artículos originales. Uno, incluido en la Parte 1 Desigualdades, aborda la experiencia de escolarización durante la pandemia en escuelas de sector estatal y sector privado en la Argentina. Analiza datos para dar cuenta de nuevas desigualdades. Fue preparado por Oscar Graizer y Felicitas Acosta de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. El segundo se ubica en la Parte 3 Los Estados. Desarrollado por Amalia Palma, Mariana Huepe y Daniela Trucco de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), recoge resultados de un estudio a nivel regional sobre las respuestas de los sistemas educativos durante la pandemia y enfatiza la necesidad de dotar a dichos sistemas de recursos y herramientas para que se tornen más resilientes e inclusivos.

Referencias

Agamben, G. (2020). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. *Positions Politics*.

Beehary, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82.

Benavot, A. y Smith, W. C. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. En A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four* (pp. 238-261). Brill.

FCDO (2021). *Mitigating the impacts on students and staff of the disruptions to higher education institutions during the COVID19 pandemic: a rapid evidence review*. Informe técnico para el Departamento de Educación.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European*

Educational Research Journal, 15(5), 598-616.

Harvey, D. (2020). We need a collective response to the collective dilemma of Coronavirus. *Jacobin*.

Hossain, M. (2021). Unequal experience of COVID-induced remote schooling in four developing countries. *International Journal of Educational Development*, 85.

Kenway, J. y Epstein, D. (2021). The COVID-19 conjuncture: rearticulating the school/home/work nexus. *International Studies in Sociology of Education*.

Kuhfeld, M. (2019, June 6). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*.

Lennox, J., Reuge, N. y Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*.

McCowan, T. y Unterhalter, E. (Eds.). (2021). *Education and International Development: An introduction*, (2.da ed.). Londres: Bloomsbury.

Piattoeva, N. y Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 1-18.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7), 673-692.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's become of the common good?* Reino Unido: Allen Lane.

Shore, C. y Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture rankings and the new world order. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 23(1), 22-28.

Sloterdijk, P. (1989/2020). *Infinite Mobilization: Towards a Critique of Political Kinetics*. Traducción de Sandra Berjan. Cambridge: Polity Press.

Unterhalter, E. (2019). *Measuring the unmeasurable in education*. Londres: Routledge.

Williamson, B. y Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform*. Bruselas: Education International.

Wulff, A. (Ed.). (2020). *Grading Goal Four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. Leiden: Brill Sense.

Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. Nueva York: OR Books.

Parte 1

Desigualdades

Desigualdades educativas: Algunas consecuencias del covid-19

 **Frances Stewart**, Profesora Emérita, Universidad de Oxford, Reino Unido

 frances.stewart@qeh.ox.ac.uk

Resumen

Esta revisión del impacto del covid-19 en las desigualdades educativas demuestra un efecto desigualador dentro de los países y entre ellos. La sustitución de las formas presenciales de enseñanza en respuesta al cierre de las escuelas fue de mejor calidad en los países más ricos y en las mejores escuelas, mientras que la capacidad de aprovechar la enseñanza no presencial fue peor en los hogares más pobres, a causa de un acceso limitado a Internet, a computadoras portátiles y a la televisión, y debido al menor apoyo de los padres. El impacto del covid-19 en las desigualdades educativas puede tener efectos a largo plazo en las posibilidades futuras de los niños, niñas y adolescentes de países y hogares más pobres.

Palabras clave

Desigualdad
Covid-19
Educación
Escuelas
Matrícula

La educación constituye una dimensión especialmente importante de las desigualdades porque no solo es vital en sí misma –un elemento clave para el desarrollo del ser humano–, sino porque también es el medio que permite alcanzar otras capacidades fundamentales. En efecto, la educación aumenta los ingresos y mejora la salud. La desigualdad en materia educativa, es decir, en el acceso a escuelas y universidades, y en la calidad de la educación que en ellas se ofrece, es un factor de suma importancia en la generación y prolongación tanto de desigualdades verticales (entre personas) como horizontales (entre grupos), en relación con el desempleo, los ingresos y muchos aspectos de la salud.

La pandemia tuvo un impacto enorme en la educación. En 2020, las escuelas permanecieron cerradas por seis meses en la mayoría de los países. Se estima que más del 80% de los niños, niñas y adolescentes inscriptos en escuelas de todo el mundo en marzo de ese año se vieron afectados por los cierres y el confinamiento. Se ofrecieron distintas formas de reemplazo de la enseñanza presencial, entre ellas, clases por radio y televisión, clases interactivas y, en ocasiones, el suministro de fichas con actividades.

Mientras que el cierre global afectó a estudiantes en todos los niveles de ingresos, los hogares y países de ingresos bajos fueron los más afectados. En términos generales, el impacto en las desigualdades al interior de los países y entre ellos se dio como consecuencia de lo siguiente:

1. Desigualdades en los recursos necesarios para acceder a formas de sustituir la enseñanza presencial, por ejemplo, Internet y computadoras, teléfonos inteligentes, radio y televisión.
2. Desigualdades en la capacidad de los padres de sostener el aprendizaje en el hogar, que variaba según los distintos niveles de educación de las familias y el tiempo que tenían para ayudar a sus hijos.
3. El covid-19 y el confinamiento tuvieron un impacto negativo generalizado en el empleo y los ingresos, lo que,

a su vez, tuvo un efecto indirecto sobre la educación de los niños. Ello contribuyó a la desigualdad porque el impacto en el empleo y los ingresos fue en sí mismo desigual entre hogares y grupos, y porque cuando se trata de hogares de ingresos bajos –o cercanos a la subsistencia–, la reducción en los ingresos tiene un impacto aún mayor en la educación de niños, niñas y adolescentes.

Aunque estos efectos desigualadores fueron generalizados, sus alcances varían según los países, si se tiene en cuenta la duración de los cierres de las escuelas y la sustitución de las formas presenciales de enseñanza y el apoyo que se les brindó a los estudiantes. Además, los efectos económicos también fueron diferentes en los distintos países según la duración y el rigor de las restricciones impuestas a las actividades económicas, las fuertes repercusiones de la contracción de las economías a causa del covid en otros países y las políticas de los gobiernos (y de las entidades proveedoras de asistencia) para sostener los ingresos. A continuación, se ilustra lo anterior con datos generales y de algunos países en particular.

Revisión de datos globales

Cierres de escuelas

El covid-19 afectó a todos los países del mundo, pero a algunos, mucho más. Una respuesta casi universal fue cerrar las escuelas. Se estima que 1471 millones de estudiantes (el 82,5% de la matrícula) fueron afectados por los cierres hacia fines marzo de 2020, en el momento pico. Luego, las escuelas fueron abriendo gradualmente. Al 24 de mayo de 2021, solo 24 países mantenían las escuelas cerradas en todo su territorio y la cantidad de niños afectados había descendido a 211 millones, aún un número considerable.

Tabla 1. Cierre de escuelas durante la pandemia

Fecha	Cantidad de países con cierres en todo su territorio	Cantidad de niños afectados (en millones)	Porcentaje de niños inscriptos afectados por los cierres
31/03/2020	164	1471	82,5
06/06/2020	107	919	52,5
09/09/2020	40	809	46,2
12/11/2020	23	224	12,8
29/03/2021	40	205	11,7
24/05/2021	24	211	12

Fuente: UNESCO, 2021

Sustitución de las formas presenciales de la enseñanza

Luego del cierre de las escuelas, se adoptaron diversos modos alternativos de enseñanza, incluida la enseñanza interactiva en línea, el uso de la radio o la televisión, y a veces la distribución de materiales didácticos en persona o por correo postal. En países pobres, las escuelas con menos recursos no ofrecieron ningún tipo de sustitución de las formas presenciales de enseñanza (Human Rights Watch, 2020).

Las escuelas con mejores recursos fueron las que principalmente brindaron enseñanza interactiva en línea –el modo más eficaz de sustitución de la enseñanza presencial–, y para acceder a este tipo de enseñanza, los estudiantes requerían una conexión a Internet de alta calidad. En los países de ingresos bajos, el acceso a Internet estuvo limitado a una minoría de estudiantes (16,3%); el segundo modo más eficaz –las clases por televisión– también estuvo restringido a la minoría de hogares que tenían un televisor. Apenas el 19% de hogares contaba con acceso a Internet en el África subsahariana, en comparación con el 89% de América del Norte. Los datos muestran una brecha similar respecto de la posibilidad de tener un televisor (Tabla 2). En esos casos, los niños, niñas y adolescentes de hogares pobres no pudieron acceder a esas formas no presenciales de la enseñanza. Si bien el acceso a la radio en los países pobres es mucho mayor que el acceso a la televisión, muchos de los hogares extremadamente pobres no tienen una radio.

Como consecuencia, el acceso y la calidad de los modos de sustitución de la enseñanza presencial tuvo una distribución desigual tanto al interior de cada país como entre países. Según un estudio sobre cuatro países de la región subsahariana de África —Etiopía, Malawi, Nigeria y Uganda—, durante la pandemia, menos de la mitad de los niños tuvo acceso a la radio, la televisión o aplicaciones móviles de aprendizaje, y el contacto entre estudiantes y docentes cayó al 17% (Josephson et al., 2020). Los niños de Burkina Faso expresaron que no podían estudiar por falta de electricidad (Human Rights Watch, 2020). Se estima que, en América Latina y el Caribe, el 75% de los chicos que asisten a escuelas privadas tiene acceso a la educación no presencial, mientras que solo el 50% de los estudiantes de escuelas públicas puede acceder a esa modalidad (UNICEF, 2020a).

UNICEF estima que, en el caso de los países en desarrollo, más del 70% de los estudiantes que no recibieron educación a distancia se encontraba en el 40% más bajo de la distribución de ingresos, mientras que más del 75% vivía en zonas rurales (UNICEF, 2020b). El análisis sugiere que es muy posible que los niños, niñas y adolescentes de hogares muy pobres —en especial, hogares de inmigrantes y pueblos originarios— no retomen las clases luego de que las escuelas vuelvan a abrir (UNICEF, 2020a). Un informe de Human Rights Watch indica que muchos niños

de la República Centroafricana, Congo y Madagascar no recibieron ningún tipo de enseñanza durante el período de confinamiento (Human Rights Watch, 2020). Las niñas se vieron particularmente afectadas porque temían ir a la casa de los maestros varones y, a menudo, también debían ocuparse de tareas domésticas. En Marruecos, un docente de una zona de ingresos bajos estima que, como mucho, el 10% de los estudiantes participaba de la educación a distancia, la mayoría de ellos con padres con cierto nivel de educación (Human Rights Watch, 2020). Estas desigualdades no se limitan a los países pobres. Según un estudio, en Inglaterra y Gales, el 80% de las escuelas con estudiantes más pobres no tenían “los dispositivos ni el acceso a Internet suficientes para garantizar que todos los alumnos autoaislados continuaran aprendiendo” (Teachfirst, 2020).

En cuanto a las respuestas de los distintos países, un estudio realizado sobre los ministerios de educación de países en desarrollo mostró claras desigualdades (UNESCO et al., 2020).

- En el 90% de los países de ingresos altos, los docentes debieron seguir trabajando durante el cierre de las escuelas, pero ese mismo requisito solo se dio en el 60% de los países de renta media y en el 39% de los países de ingresos bajos.
- Los docentes hicieron un seguimiento del desempeño de sus estudiantes en el 97% de los países de ingresos altos, pero solo en la mitad de los países de ingresos medios y bajos.
- La mayoría de los países de renta media y alta facilitaron el acceso a la educación a distancia, mientras que esto ocurrió solo en el 30% de los países de ingresos bajos.

Educación en el hogar: Apoyo de los padres

Al interior de los distintos países y entre ellos, existen graves desigualdades en el nivel de apoyo de los padres respecto de la educación en el hogar. Una causa importante es la desigualdad en el propio nivel educativo de los padres. En países de ingresos altos, casi todos los padres tienen educación primaria y secundaria completa, pero hay una brecha entre quienes tienen educación terciaria o superior —están mejor preparados para brindar apoyo a los hijos que estén cursando la escuela secundaria— y quienes no poseen ningún título de nivel superior. Es sabido que la desigualdad en la educación de los padres tiene una correlación con la desigualdad de ingresos en el hogar. Por ejemplo, en 2018, en el Reino Unido, las familias más pobres (con hijos que recibían alimentación gratis en la escuela) tenían menos de la mitad de probabilidades de haber ido a la universidad que el resto de la población, y la diferencia se acrecentaba mucho si se aplicaba el índice de privaciones múltiples (UCAS, 2018). La brecha sería considerablemente mayor para la población

Tabla 2. Activos complementarios para acceder a la sustitución de las formas presenciales (por región)

Región	Porcentaje de usuarios de Internet (2018)	Porcentaje (población total) con acceso a la energía eléctrica (2018)	Porcentaje (población rural) con acceso a la energía eléctrica (2018)	Porcentaje de hogares con TV (2000-20003)
África subsahariana	18.7 ^a	47.7	31.5	22.7
Sur de Asia	20.1	91.6	87.6	23.4
Pacífico y Sudeste Asiático	54.9 ^a	98	96.3	75 ^b
Mundo árabe	63.2	89.3	79.2	85.6 ^c
América Latina y el Caribe	72.4	98.3	92.8	73.8 ^d
Unión Europea	81.6	100	100	94.3
Norteamérica	88.5	100	100	98
a. 2017; b. Aproximado; c. Medio Oriente y Norte de África; d. Antiguas colonias españolas				

Fuente: Banco Mundial, Indicadores del Desarrollo Mundial; Nation Master.

adulta en su totalidad, dado que la participación universitaria se ha ampliado a lo largo de las décadas.

En los países de ingresos bajos, existe una proporción considerable de mujeres adultas que no completaron la escuela primaria y, por lo tanto, se encuentran en una posición desfavorable para ayudar en la educación de sus hijos (Tabla 3). Por ejemplo, en 2017, en Senegal, solo el 13% de las mujeres de más de 25 años había completado la escuela primaria. Entre padres y madres, la experiencia educativa muy limitada se concentra en los hogares más pobres, lo que profundiza las consecuencias negativas del covid-19 en materia educativa en los hogares de bajos ingresos. En una encuesta de Human Rights Watch, muchos niños expresaron que les había resultado difícil estudiar en la casa porque nadie de su familia había ido a la escuela (Human Rights Watch, 2020). En un estudio realizado en Bangladesh, la mitad de los padres entrevistados manifestó no haber podido ayudar a sus hijos con temas nuevos (Biswas et al., 2020), mientras que una encuesta de chicos de entre 11 y 17 años, realizada en 46 países, arrojó que el 37% manifestó no haber tenido nadie que los ayudara con sus clases en el hogar (Gordon y Burgess, 2020).

Tabla 3. Proporción de mujeres adultas con educación primaria completa, en algunos países en desarrollo

País	Proporción de mujeres adultas (25+) con educación primaria completa (en %)	Año
Angola	32,9	2014
Bangladesh	54,5	2018
Burundi	13,8	2017
Honduras	60,2	2018
Indonesia	74,9	2018
Mozambique	36,1	2017
Nepal	17,1	2008
Níger	8,9	2012
Pakistán	37,7	2017
Ruanda	31,8	2018
Senegal	13,1	2017
Siria	33,4	2008
Tanzania	58,9	2012
Túnez	65,8	2016

Fuente: Banco Mundial, Indicadores del Desarrollo Mundial.

Estos efectos distributivos que tuvo el covid-19 en la educación surgen de los efectos directos de los cierres de las escuelas y de la sustitución de las formas presenciales de enseñanza. Sin embargo, se estima que, en todo el mundo, un 9% de niños y niñas en edad escolar primaria y un 18% de niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años no estaban matriculados en ninguna escuela (datos de la UNESCO). Resulta obvio que estos chicos no se habrían visto afectados por los cierres de las escuelas.

Otro factor importante es el efecto de la recesión económica provocada por el confinamiento sobre el aprendizaje de los chicos.

Consecuencias económicas

La pandemia tuvo efectos económicos muy adversos en todo el mundo, en primer lugar, por los confinamientos en determinados países y, en segundo lugar, por las repercusiones en los mercados de la caída de la economía en otras partes del mundo. En algunos países, los efectos fueron mitigados por los programas gubernamentales de sostenimiento de las empresas, el empleo y los ingresos. Según el FMI, en abril de 2021, hubo una caída del 3,3% en el PIB mundial, con magnitudes que variaron mucho dependiendo de cómo gestionó la pandemia cada país. En un extremo, se estima que el PIB de China creció 2,3% en 2020,

mientras que a las economías insulares les fue muy mal, con caídas estimadas en un 19% para Fiji y 32% para Maldivas. En las economías avanzadas, el PIB cayó un 4,7%, con descensos especialmente marcados para España (11%) y el Reino Unido (10%). Entre las economías en desarrollo más grandes, se calcula que en Perú el PIB descendió 11%; en Argentina y Filipinas, 10%; en India y México, 8%; y en Sudáfrica, 7%. América Latina y el Caribe presentaron las peores cifras regionales (-7%), mientras que en el África subsahariana, la caída fue mucho menor: -1,9% (FMI, 2021).

El impacto distributivo de la caída económica depende del tipo de confinamiento y de los programas de protección gubernamentales. Durante los confinamientos, los ingresos de quienes pudieron seguir trabajando —muchos en ocupaciones no manuales— fueron los menos afectados. La pérdida de ingresos para quienes su trabajo fue suspendido dependió de esquemas de seguros privados y públicos de las familias, y de programas oficiales específicos que se adoptaron para proteger a las personas durante la pandemia y que brindaron apoyo principalmente a trabajadores del sector formal con contratos de largo plazo. Los hogares que contaban con activos pudieron sostener el consumo gracias a ellos. Los trabajadores del sector informal y los trabajadores eventuales tendieron a verse más afectados porque no tenían ningún tipo de seguro y a menudo no estaban incluidos en la compensación brindada por los programas oficiales de apoyo.

No es posible generalizar sobre el impacto distributivo de la recesión económica porque mucho depende del tipo de confinamiento y de las políticas públicas compensatorias, aunque es probable que haya habido efectos desigualadores en la mayoría de los países (ver, por ej., Chetty et al., 2020). En los países de ingresos bajos, muchas personas fueron empujadas por debajo de la línea de pobreza (FMI, 2021). En enero de 2021, el Banco Mundial estimó que entre 119 y 124 millones de personas fueron llevadas a la pobreza extrema en 2020 (Lakner et al., 2021). Según un estudio de cuatro países africanos, el 77% de la población pertenecía a hogares que habían perdido ingresos a causa de la pandemia. Alrededor de un cuarto de los hogares tuvo dificultades para acceder a medicamentos y alimentos debido a la pérdida de ingresos y esas dificultades debieron ser afrontadas, desproporcionadamente, “por hogares que ya estaban empobrecidos antes de la pandemia” (Josephson et al., 2020, p. 8).

Además de sus efectos sobre las privaciones en general, el aumento de la pobreza tiene implicancias adversas para la educación. El deterioro de la nutrición y la salud de los niños dificulta el aprendizaje, y es posible que a los más grandes (especialmente a las niñas) se les exija cuidar a los hermanos más chicos que no van a la escuela. Algunos incluso han buscado trabajo para sumar ingresos al hogar. Según la encuesta de Human Rights Watch (2020), los niños del África

subsahariana pescaban y vendían pescado o trabajaban en la explotación artesanal de minas y en actividades agrícolas. Los docentes temían que nunca retomaran los estudios.

Una síntesis de los efectos

Al analizar todos estos datos, es posible ver que el covid-19 tuvo efectos desiguales al interior de los países y entre ellos. Esta conclusión se ve respaldada por el trabajo de Human Rights Watch, entidad que llevó a cabo entrevistas en nueve países africanos y que, en su informe (2020, p. 1), concluye: “El cierre de escuelas a causa de la pandemia exacerbó las desigualdades que ya existían, y [...] los niños que tenían mayor riesgo de quedar excluidos de una educación de calidad fueron los más afectados”.

En la Tabla 4 se muestran las desigualdades regionales en el impacto educativo. Los datos fueron extraídos de una encuesta realizada a chicos y cuidadores en más de 46 países.

Tabla 4. Desigualdades regionales en enseñanza sustituta durante la pandemia

Región	Nadie que ayudara en la casa (%)	Sin contacto con docentes (%)	Contacto con docentes una vez a la semana o más
Norteamérica	12	20	46
América Latina y el Caribe	25	24	36
Asia	33	58	15
África Occidental	40	68	10
África Oriental y África del Sur	43	81	10

Fuente: Gordon y Burgess 2020.

Los informes de los países indican el impacto desigual al interior de las naciones. Los estudios hechos sobre el impacto del cierre de las escuelas en países desarrollados muestran una disminución mayor en el aprendizaje entre estudiantes de hogares de bajos ingresos:

- En los Países Bajos, se observó en los exámenes un 55% más de resultados bajos entre los chicos de hogares con menos nivel educativo (Engzell et al., 2020).
- En las escuelas flamencas de Bélgica, la caída de resultados fue mayor cuanto más grande era la proporción de estudiantes en situaciones escolares desventajosas (Maldonado y De Witte, 2020).
- En los Estados Unidos, la reducción en la cantidad de

clases de matemática completadas en la plataforma Zearn fue de más del 70% para los estudiantes del cuartil inferior en la distribución de ingresos, de aproximadamente el 60% para los estudiantes en el cuartil medio y de 30% para los del cuartil superior (Bruyckere, 2020).

- En las escuelas secundarias públicas del Reino Unido, el 64% de los estudiantes del quintil más rico tuvieron algún tipo de ayuda activa con las tareas escolares, en comparación con el 47% del quintil más pobre. En las escuelas privadas, el 82% de los estudiantes recibió ayuda activa. Los chicos de familias con mayores recursos dedicaban un 30% más de tiempo a las tareas escolares que los del quintil inferior (Andrew et al., 2020).

Existen datos similares respecto de los países en desarrollo. Por ejemplo, en Ecuador, un estudio mostró efectos desiguales de la sustitución de la enseñanza presencial en lo que se refiere a desigualdades tanto verticales como horizontales (Tabla 5).

Tabla 5. Educación durante el confinamiento por el covid-19 en Ecuador

	Computadora y acceso a Internet (%)	Más de 4 horas por semana dedicadas a tareas escolares (%)	Sin tareas escolares (%)
Cuartil superior de ingresos	75	45	9
Cuartil interior de ingresos	39	40	19
Mestizos/blancos	62	45	13
Indígenas y otros	44	40	19

Fuente: Asanov et al., 2021.

Asimismo, en Nigeria, el cierre de las escuelas acentuó la desigualdad vertical y horizontal con respecto a estudiantes de hogares con mejores ingresos y padres con mayor nivel de educación, y con mejor acceso a Internet. Además, quienes vivían en el sur del país tenían mucho mejor acceso que quienes vivían en el norte. El estudio concluyó que “los niños de hogares de bajos ingresos y con menor nivel educativo tuvieron graves desventajas, dado que el aprendizaje a distancia se ve perjudicado por la falta de disponibilidad de estructuras y recursos que faciliten la escolarización en el hogar” (Briggs, 2020, p. 50).

Conclusiones

El covid-19 tuvo un impacto negativo sobre la educación en todo el mundo. Este impacto fue desigualador hacia el interior de los países y entre ellos. Aunque aún existan datos incompletos, es posible afirmar que, en los países, las desigualdades fueron tanto horizontales (entre grupos) como verticales (entre personas). Asimismo, hubo desigualdades entre los países. La sustitución de las formas presenciales de enseñanza y el apoyo de parte de docentes y padres para la educación en el hogar fueron desigualadores. El incremento de la pobreza extrema perjudicó el aprendizaje de los estudiantes más pobres. A medida que los países se recuperen de la pandemia, podrán revertirse muchos de estos efectos negativos, pero es probable que la recuperación

sea desigual: los países más desarrollados tienen los recursos para sostener una recuperación más rápida, mientras que los países más pobres sufren a causa de la deuda tomada, lo que les impide recuperarse rápidamente. Es probable que los niños, niñas y adolescentes de los países más ricos y de hogares con más ingresos reciban más asistencia de los gobiernos, escuelas y hogares, lo que les permitirá contrarrestar las falencias educativas causadas por la pandemia. Sin embargo, para muchos chicos de hogares pobres, el impacto del covid-19 en la educación tendrá efectos adversos permanentes, que perjudicarán sus perspectivas económicas y probablemente su salud. Probablemente, esto acentuará las desigualdades en general y repercutirá en las próximas generaciones.

Referencias

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., [...] Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. Institute of Fiscal Studies. Londres.

Asanov, I., Flore, F., Meusmann, M. y Schulte, M. (2021). Remote learning, time-use and mental health of Ecuadorian. *World Development*, 138.

Biswas, K., Asaduzzaman, T. M., Evans, D. K., Fehrler, S., Ramchandran, D. y Sabarwal, S. (2020). *TV-Based Learning in Bangladesh: Is it Reaching Students?*. Banco Mundial.

Briggs, D. C. (2020). COVID-19 The effect of lockdown on children's remote learning experience – parents perspective. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 33(9), 42-52.

Bruyckere, P. D. (2020). *From experience to learning. Some really bad news about learning during this pandemic based on actual data from three different countries*. *The Economy of Meaning*.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M. y The Opportunity Insights Team. (2020). *The economic impact of COVID-19. Evidence from a new public database built using private sector data*. NBER, documento de trabajo 27431. Nueva York.

Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. *SocArXiv paper*.

FMI. (2021 April). *World Economic Outlook*. Washington DC: Fondo Monetario Internacional.

Gordon, M. y Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children's education*. Save the Children.

Human Rights Watch. (2020). *Impact of COVID-19 on children's education in Africa*.

Josephson, A., Kilic, T. y Michler, J. D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries*. Washington DC: Banco Mundial.

Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, G. D., Castaneda Aguilar, R. A. y Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. Blog del Banco Mundial.

Maldonado, J. E. y De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Serie de documentos de debate Dps20.1. Departamento de Economía. Universidad de KU Leuven.

Teach First. (Noviembre de 2020). *84% of schools with the poorest children lack devices to ensure their pupils can study at home if self-isolating*. Comunidad de prensa de Teach First.

UCAS. (2018). *Multiple equality measures (MEM) report*. UCAS.

UNESCO. (2021). *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic*. <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. (2020). *What we have learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID19*.

UNICEF. (2020a). *Education on hold: A generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19*. Recuperado de <https://reliefweb.int/report/mexico/education-hold-generation-children-latin-america-and-caribbean-are-missing-out>.

UNICEF. (2020b). *Are children able to continue learning during school closures?* <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

Aprender en el cerro: Pandemia, desigualdades educativas y políticas basadas en la comunidad en Perú

 **Kayla M. Johnson**, Professora Asociada, Departamento de Estudios sobre Políticas Educativas y Evaluación, Universidad de Kentucky, Estados Unidos

 Kayla.johnson@uky.edu

 **Joseph Levitan**, Profesor Asociado, Departamento de Estudios Integrados sobre Educación, Universidad McGill, Canadá

 Joseph.levitan@mcgill.ca

Resumen

En este artículo, compartimos reflexiones de colaboradores de una comunidad indígena, a las que se suma nuestra experiencia de 17 años de trabajo en la zona rural andina del Perú. Asimismo, mostramos cómo el covid-19 profundizó las desigualdades que enfrentan las comunidades rurales indígenas y cómo respondieron algunas de ellas. Por último, describimos posibles políticas públicas necesarias para abordar las desigualdades en el futuro.

Palabras clave

Covid-19
Perú
Educación
Rurales
Indígenas

Desde hace mucho tiempo, en el Perú, las comunidades rurales indígenas¹ no tienen acceso a oportunidades educativas de calidad (ver, por ej., Levitan, 2015; Cortina, 2017; Levitan y Post, 2017; Sumida Huaman, 2017; Valdiviezo y López, 2018; Kvietok Dueñas, 2019; Levitan y Johnson, 2020; Johnson y Levitan, 2020; Johnson y Levitan, 2021). En marzo de 2020, la pandemia por el covid-19 obligó al cierre de los edificios escolares del Perú durante todo el año académico 2020 y restringió la movilidad en el país. Estas y otras medidas obligatorias de distanciamiento social agravaron mucho las desigualdades ya existentes y generaron nuevas desigualdades. Los estudiantes rurales en las regiones andina y amazónica —cuya amplia mayoría pertenece a comunidades indígenas— enfrentaron más obstáculos para continuar su educación formal que los estudiantes de zonas más urbanas y prósperas. El cierre de escuelas como medida necesaria para hacer frente a la pandemia y las políticas implementadas por las autoridades educativas tuvieron consecuencias en los aprendizajes.

La información y el análisis que aquí presentamos están basados en nuestro trabajo permanente en los Andes peruanos (incluido el período que pasamos en el Perú durante la pandemia) y en relatos de colaboradores indígenas. Analizamos cómo las respuestas al covid-19 exacerbaron las desigualdades educativas en las comunidades rurales. También abordamos los nuevos desafíos que trajo la pandemia y cómo, en los esfuerzos por hacerles frente, allí donde fue posible, las comunidades pusieron en juego sus valores y movilizaron recursos. Las voces y realidades de los miembros de las comunidades rurales indígenas quedan a menudo excluidas de las conversaciones en torno a las políticas nacionales e internacionales. Por eso, hacemos este aporte conjunto para

identificar puntos críticos y fortalezas actuales que permitan lograr cambios basados en la comunidad e implementar políticas educativas para responder a los desafíos relacionados con el covid-19.

Empezamos a trabajar en la región andina del Perú hace más de una década. Antes y ahora, trabajamos en colaboración con comunidades, escuelas, organizaciones sin fines de lucro y grupos de expertos en políticas nacionales para abordar desigualdades sistémicas en educación que sufren las comunidades rurales indígenas, tales como la falta de escuelas cercanas; menos materiales didácticos de calidad (en ocasiones, ni siquiera existen esos materiales); la ausencia de personal calificado en las escuelas; y la falta de programas que honren las culturas, valores e identidades de los estudiantes indígenas. Estas desigualdades contribuyen a que las oportunidades educativas sean menos y de menor calidad y que los resultados educativos sean peores para muchos estudiantes indígenas de zonas rurales, en comparación con estudiantes no indígenas (ver, por ej., Levitan y Post, 2017). Encontramos que los integrantes de comunidades indígenas demuestran una profunda resiliencia antes las desigualdades. Para comprender más cabalmente cómo la pandemia y las políticas que le dieron respuesta afectaron las experiencias educativas en las comunidades rurales indígenas del Perú, es necesario analizar tanto los desafíos como las respuestas de las comunidades.

Políticas educativas del Perú en respuesta a la pandemia

Cuando la pandemia obligó al cierre de escuelas en todo el país, hubo tres políticas públicas que tuvieron un impacto en las oportunidades de las comunidades rurales:

1. El Ministerio de Educación (MINEDU) desarrolló el programa “Aprendo en casa”, una versión ampliada y en formato remoto del plan curricular nacional del Perú. El programa estaba disponible en Internet, radio y televisión, y fue pensado para que la mayor cantidad de estudiantes posible pudieran continuar aprendiendo.
2. Las autoridades educativas regionales solicitaron a los docentes pasar a la enseñanza remota y les otorgó total autonomía pedagógica. Esto les permitió a los docentes tener flexibilidad para adaptarse a los desafíos emergentes, pero los dejó con una estructura u orientación insuficiente en cuanto a cómo debían o podían llevar adelante la tarea.
3. Al principio, se les exigió a los estudiantes que completaran correctamente una determinada cantidad de fichas didácticas para pasar de año. Sin embargo, esta política luego se modificó para habilitar la promoción más allá de los estudiantes habían completado las fichas correspondientes.

Estas políticas son reflejo de las opciones limitadas que tuvieron las autoridades educativas del Perú durante el confinamiento por la pandemia. Cuando se materializaron en el contexto de las inequidades ya existentes y de los desafíos que surgieron a causa del covid-19, las políticas implementadas profundizaron las desigualdades de los estudiantes indígenas de zonas rurales.

Consecuencias de las políticas públicas en las comunidades rurales indígenas

Tal como describe Stewart (en esta edición), los niños, niñas y adolescentes de países de ingresos bajos y medios, como Perú —y de grupos marginalizados en esos países, entre ellos, las comunidades rurales indígenas— enfrentan mayores desigualdades a la hora de acceder a la educación y continuar educándose. La pandemia agravó las desigualdades existentes. A continuación, las clasificamos en cuatro áreas, con ejemplos de los desafíos que se presentaron y de cómo respondieron las comunidades.

Infraestructura y acceso a la tecnología insuficientes

Muchas comunidades rurales no cuentan con la infraestructura ni la tecnología necesaria para acceder a la educación remota. En la zona montañosa arriba del Valle de Urubamba (una zona de los Andes relativamente próspera y urbanizada), la mayoría de las comunidades rurales no tiene conexión estable de Internet, celular, radio ni televisión. En 2019, solo el 41,5% de los hogares rurales tenía acceso a Internet (Statista, 2021). De acuerdo con el Banco Mundial (2021), el 100% de los hogares se encuentra dentro del alcance de la señal de telefonía celular, pero la señal de datos móviles en zonas rurales sigue siendo inestable, poco confiable o inexistente. Incluso cuando hay algún tipo de señal estable, muchos estudiantes rurales no tienen acceso: solo el 44,1% de los hogares rurales posee un teléfono inteligente (OSIPTEL, 2020).

Los docentes se valían de las tecnologías que resultaban familiares, como el teléfono celular y la radio. Sin embargo, con una conectividad limitada tanto para ellos como para los estudiantes, la enseñanza se vio restringida al intercambio de mensajes mediante aplicaciones gratuitas (por ej., WhatsApp y Facebook Messenger) y al envío de fichas didácticas en archivos PDF de baja resolución. Los estudiantes tenían que bajar o subir aún más la montaña caminando varias horas para conseguir señal y recibir los mensajes. Muchos llamaban “Aprendo en el cerro” al programa Aprendo en casa. Llegaban cansados, con un almuerzo que se había enfriado durante el viaje —si es que habían podido llevar comida— y se sentaban bajo el sol o la lluvia durante horas para acceder a las clases y la tarea. Sin computadoras ni impresoras, los estudiantes tenían que copiar las fichas de actividades a mano y luego completarlas. Los que no tenían celular ni radio se sentaban alrededor de los que sí para poder acceder el material.

Algunas familias (a menudo las madres) decidían no respetar las medidas nacionales de confinamiento y viajaban hasta el pueblo más cercano para imprimir las tareas de los estudiantes de toda la comunidad. Algunas madres o padres viajaban todas las semanas a comunidades más alejadas para dejar las nuevas tareas y llevarse las que ya estaban hechas. Aun así, los estudiantes no siempre podían acceder a los materiales de cada día, ni tampoco subir con regularidad las actividades completadas, por lo que la tarea se acumulaba, y mucha no llegaba a terminarse.

Apoyo insuficiente a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los alumnos de comunidades rurales —y sus docentes— recibieron un apoyo insuficiente. Con frecuencia, quienes enseñan en comunidades rurales viven en ciudades más grandes. Cuando las escuelas cerraron y se restringió la movilidad, muchas comunidades no tenían docentes calificados para dar apoyo a los estudiantes. Algunos docentes, desafiando también el confinamiento, viajaban hasta las comunidades rurales para brindar apoyo extra. Aun así, no hubo un nivel suficiente de enseñanza formal. Los docentes trabajaban en determinados horarios y solo estaban disponibles para ayudar a los estudiantes en ciertos momentos durante el día. Entonces, las opciones eran limitadas para los alumnos a la hora de resolver dudas o problemas. Los que tenían acceso a Internet podían buscar respuestas en línea, pero para los demás, las preguntas quedaban sin responder. Cuando podían, los padres o madres brindaban apoyo escolar, pero dado que, en las comunidades rurales, las generaciones más grandes tienen poca experiencia en el uso de la tecnología y poca educación formal (muchos son analfabetos tanto en español como en la lengua materna), estaban limitados a la hora de apoyar el aprendizaje de sus hijos. Los hermanos mayores y con educación formal —con sus propias tareas escolares por hacer— pasaron a ser la fuente de apoyo escolar más confiable.

Los docentes no tuvieron el apoyo que necesitaban para enseñar eficazmente de modo remoto. Utilizaron tecnologías básicas que ya tenían y conocían, aunque muchos tenían poca experiencia o ninguna con la tecnología. La mayoría no contaba con capacitación formal o experiencia en la didáctica en formato remoto. Si bien había oportunidades de desarrollo profesional en línea, resultaban inaccesibles para los docentes de zonas rurales.

Responsabilidades y valores en pugna

Para los estudiantes indígenas de zonas rurales, estar “en casa” trae aparejadas expectativas, roles y responsabilidades importantes. El aprendizaje a distancia —en el que el hogar se constituye en el lugar principal de la escolarización— entró en conflicto con los roles y las responsabilidades hogareñas que suelen asumir los estudiantes (en especial, las chicas) indígenas de zonas rurales, tales como el pastoreo,

el cultivo, las tareas domésticas y el cuidado de los más chicos. El confinamiento nacional también forzó el cierre o afectó gravemente a muchas industrias que son el sostén de las comunidades rurales, como los mercados locales. Las comunidades dependían de una agricultura de subsistencia, con el apoyo de más trabajo por parte de los jóvenes. Durante el año académico 2020, los chicos y chicas pasaron significativamente más tiempo atendiendo los cultivos de sus familias que en años anteriores. Por fortuna, realizar prácticas culturales relevantes, como cultivar y estar con los mayores, contribuye a mantener los saberes comunitarios. Sin embargo, estas responsabilidades extra redujeron el tiempo que los estudiantes podían dedicar a sus estudios, en especial, en comparación con estudiantes de zonas urbanas y con expectativas familiares diferentes.

Diseño curricular problemático

El programa Aprendo en casa, al igual que el diseño curricular nacional en el que está basado, sigue sin tener una contextualización significativa en la diversidad cultural del Perú y refleja la colonialidad histórica del sistema educativo y de la oferta educativa del país. El Perú reconoce la educación intercultural bilingüe como un derecho (Kvietok Dueñas, 2019), pero el paso repentino a la educación remota limitó aún más el acceso de los estudiantes a materiales y aprendizajes anclados en lo cultural. Cuando los estudiantes no pueden verse a sí mismos, ni a sus comunidades, ni a sus valores reflejados en la currícula, entonces, los resultados y el compromiso se ven afectados.

Políticas basadas en la comunidad para la revitalización y el aprendizaje en la pospandemia

Tanto padres como educadores consideran que el año académico 2020 fue un “año perdido” para los estudiantes indígenas de zonas rurales del Perú. Estos estudiantes ahora se enfrentan a una montaña aún más alta. Tal como expresa Stewart (en esta edición), las desigualdades cada vez más profundas que se dieron como consecuencia del covid-19 implican que los chicos de familias indígenas tienen un mayor riesgo de no retornar a la escolarización formal luego de la pandemia. Los que sí regresen se van a encontrar con escuelas faltas de recursos, docentes con un apoyo insuficiente, y propuestas curriculares y expectativas de aprendizaje que no están bien alineadas con sus realidades y valores culturales. La pandemia colocará a los estudiantes rurales aún más “atrás” de sus pares de las zonas urbanas. Es necesario prestar más atención a cómo se abordan las desigualdades —las emergentes y las que ya existían— de los niños, niñas y adolescentes indígenas. Ofrecemos aquí tres recomendaciones para la aplicación de políticas basadas en la comunidad que se centren más adecuadamente en los valores, objetivos y necesidades de las comunidades rurales indígenas.

1. Invertir en infraestructura, recursos y capacitación

actualizada para las comunidades rurales indígenas. En gran parte debido a la falta de una conexión a Internet estable y de alta velocidad y de dispositivos para acceder a la educación remota, el programa Aprendo en casa no se tradujo en aprendizajes en el hogar para los estudiantes indígenas de zonas rurales. Recientemente, el Ministerio de Educación del Perú invirtió en tablets con wifi y tecnología 3G para casi la totalidad de estudiantes del país. Sin embargo, como la movilidad aún está restringida, la distribución de esos dispositivos ha sido dificultosa, y sin una conexión a Internet estable o sin señal de celular, las tablets poco servirán para abordar las necesidades de los estudiantes. Los docentes y los padres de estas comunidades no están preparados para brindar un apoyo adecuado y eficaz a los estudiantes mediante el uso de estas tecnologías. Las políticas futuras deberían satisfacer necesidades de infraestructura básicas —electricidad, Internet, dispositivos con conexión a Internet— e incorporar una amplia capacitación en el uso y mantenimiento de la tecnología para el aprendizaje como parte de las mejoras en la infraestructura.

2. Reconocer formalmente el valor educativo del aprendizaje no formal dentro de la comunidad.

Las evaluaciones reflejan valores. Al evaluar solo los aprendizajes formales, es decir, lo que los estudiantes aprenden “en la escuela”, quienes diseñan las políticas públicas transmiten a las comunidades indígenas que el conocimiento que ellos cultivan “en casa” no tiene ningún valor educativo. Subestimar los aprendizajes no formales ha perpetuado la narrativa vigente en el Perú de que este año “estuvo perdido” para la educación. Sin dudas, los estudiantes indígenas aprendieron mucho dentro de sus comunidades. La recuperación poscovid es una oportunidad para repensar qué es la educación y qué “cuenta” como aprendizaje. Reconocer formalmente los aprendizajes que se dan en el hogar —no solo en la cantidad de fichas didácticas que completan los estudiantes— podría contribuir a un mayor acceso a oportunidades educativas y laborales para los estudiantes indígenas de zonas rurales, y a una mayor autosuficiencia y bienestar. Volver a poner el foco solo en los aprendizajes formales en el año académico 2021 significaría desperdiciar una oportunidad y empeorar la situación.

3. Aprovechar el tiempo dentro de la comunidad como

oportunidad de desarrollo de la currícula. Aun cuando en los últimos veinte años ha habido un desarrollo de la educación intercultural bilingüe, el diseño curricular nacional del Perú necesita una mayor contextualización en las culturas y valores de los pueblos indígenas rurales. Los estudiantes indígenas están más tiempo en sus comunidades, y tienden a hacer tareas agrícolas junto a los mayores, por lo que se encuentran en una posición única para adquirir saberes importantes. Implementar procesos para reunir y compartir estos saberes puede sentar las bases para diseñar ofertas curriculares

ancladas en lo cultural, lo que permitiría alinear mejor la educación con las realidades sociales, culturales y económicas de las zonas rurales; generar mayor participación de los estudiantes y una recuperación más rápida y eficiente; y recibir el legado de la resiliencia de las comunidades indígenas.

Conclusiones

Las investigaciones sobre políticas educativas coinciden plenamente en que cuando los estudiantes acceden a infraestructura y recursos educativos básicos y de calidad, y tienen docentes preparados y diseños curriculares que valoran las identidades culturales, es más probable que continúen con su escolaridad, se gradúen, encuentren un buen trabajo y vivan una vida sana. Por lo tanto, implementar políticas basadas en la comunidad no solo es algo beneficioso para los estudiantes indígenas de zonas rurales y sus comunidades, sino también para todo el Perú.

Agradecimientos

Dr. Alex Alvares, PhD., Gloria Bravo, Yessenia Loayza y Nohemi Orihuela nos compartieron sus experiencias y reflexiones y aportaron información e ideas para este artículo. Cualquier error u omisión es responsabilidad de los autores.

Notas a pie

1. Utilizamos la palabra “indígena” como significante demográfico etnolingüístico para referirnos a miembros de comunidades que se autoidentifican como indígenas y que hablan una lengua indígena (por ej., quechua, aymara, asháninka) o personas con familiares directos o ancestros indígenas.

Referencias

Banco Mundial. (2021). Mobile network coverage, % pop. (Perú). [Banco Mundial](#).

Cortina, R. (2017). How to improve quality education for Indigenous children in Latin America. En R. Cortina (Ed.), *Indigenous education policy, equity, and intercultural understanding in Latin America*. Palgrave Macmillan.

Johnson, K. M. y Levitan, J. (2021). Exploring the identities and experiences of rural first-generation Indigenous students using photo-cued interviewing. *SAGE Research Methods Cases*.

Johnson, K. M. y Levitan, J. (2020). Identity, culture, and iterative curriculum development: Collaborating with girls from Indigenous communities to improve education. *International Journal of Student Voice*, 7.

Kvietok Dueñas, F. J. (2019). Youth bilingualism, identity and Quechua language planning and policy in the urban Peruvian Andes. [Publicly Accessible Penn Dissertations](#). 3293.

Levitan, J. (2015). More than access: Overcoming barriers to girls' secondary education in the Peruvian Andes. En S. Baily y S. Stacki (Eds.), *Educating adolescent girls around the globe: Challenges and implications*. Routledge Research.

Levitan, J. y Johnson, K. M. (2020). Salir adelante: Collaboratively developing culturally grounded curriculum with marginalized communities. *American Journal of Education*, 126(2), 195-230.

Levitan, J. y Post, D. (2017). Indigenous student outcomes and education policies in Peru and Ecuador. En R. Cortina (Ed.), *Indigenous education policy, equity, and intercultural understanding in Latin America*. Palgrave Macmillan.

Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (OSIPTEL). (2020). Análisis del estado de la demanda de los servicios públicos de telecomunicaciones: 2015-2019. [Documento de trabajo N.º 47](#).

Statista. (2021). Share of households with internet access in Peru in 2018 and 2019, by urbanity. [Statista](#).

Sumida Huaman, E. (2017). Indigenous Rights Education (IRE): Indigenous Knowledge Systems and transformative human rights in the Peruvian Andes. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1).

Valdiviezo, L. A. y Lopez, D. (2018). The education and development of Peruvian youth: Opportunities, challenges, and possibilities. En *Adolescent Psychology in Today's World: Global perspectives on risk, relationships, and development. Volumen 1: The Americas* (Vol.1, pp. 240-258).

Alteraciones a la escolarización durante la pandemia. Una aproximación desde el estudio de las escuelas de sector estatal y privado en la Argentina

 **Oscar Graizer**, Investigador docente Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

 ograizer@campus.ungs.edu.ar

 **Felicitas Acosta**, Investigadora docente Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

 facosta@campus.ungs.edu.ar

Resumen

El artículo presenta resultados de una encuesta representativa en el ámbito nacional a directores y docentes de escuelas secundarias en la Argentina realizada en el marco de una investigación con financiamiento de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica entre ocho centros académicos (Proyecto PISAC-COVID 19 – 00023) durante 2021. Se analizan las distintas posibilidades de las escuelas de sector estatal y privado para estructura la enseñanza durante la pandemia.

Palabras clave

Escuelas secundarias
Sector de gestión
Pandemia
Contexto de transmisión

El artículo recupera parte de los resultados de una investigación sobre la educación secundaria en la Argentina durante 2020 y 2021 titulada “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” (PISAC-COVID 19 – 00023). Esta investigación indagó sobre las transformaciones en las condiciones de la escolarización en la educación secundaria en el marco de las medidas de Aislamiento Social Preventivo (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo (DISPO) con foco en las dinámicas de la desigualdad educativa. Persiguió el objetivo de identificar las alteraciones de las formas de escolarización ligadas a la suspensión de la actividad presencial y el retorno a las aulas, las configuraciones institucionales resultantes y las desigualdades emergentes.

La investigación incluyó la realización de un estudio de panel simple (2020-2021) en convenio con la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación, que había realizado una encuesta en 2020 como parte de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP). El estudio brindó información sobre las formas de escolarización en educación secundaria durante la emergencia sanitaria, incluyendo la vuelta progresiva a la presencialidad desde marzo de 2021 hasta el momento de la implementación de una nueva encuesta, entre mediados de mayo y junio de ese año. Esta encuesta se realizó a 1.880 directivos y 6.747 docentes de nivel secundario a partir de algunas de las dimensiones consideradas en la ENPCP realizada por la SEIE en mayo 2020 e incorporó algunas nuevas orientadas a brindar información sobre continuidades y rupturas acontecidas entre 2020 y 2021. La muestra fue construida por la SEIE

para el relevamiento de 2020; tomó como unidad de análisis establecimientos de nivel secundario del universo registrado en el Relevamiento Anual 2019 (RA). Se trató de una muestra de establecimientos aleatoria y estratificada por jurisdicción, sector de gestión y ámbito.

El análisis para el estudio de panel se realizó, por un lado, considerando una selección de atributos de las principales dimensiones del proyecto de investigación: i) recursos materiales (dispositivos y conectividad, condiciones y recursos del hogar, servicios a la comunidad); ii) condiciones político organizacionales (condiciones institucionales y caracterización del hogar, condiciones del trabajo de directivos y docente) y iii) condiciones pedagógicas (organización pedagógica —agrupamientos, temporalidad, propuestas de actividades de enseñanza, condiciones de las y los estudiantes para la escolarización). Por otro lado, el análisis incorporó el cruce de los resultados según i) sector de gestión (estatal-privado); ii) ámbito (rural-urbano); iii) tamaño de la escuela, sobre los datos del Relevamiento Anual 2019 del Ministerio de Educación de la nación (RA) y iv) dos índices: Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) e Índice de Situación de Trayectorias Escolares de Educación Secundaria (ISTE-ES)¹.

Las medidas de aislamiento, en sus diversas formas, implicaron una disrupción de los atributos de las formas de escolarización. Así como en pandemia hubo escuelas que debieron suspender por completo sus actividades, en otras se alteró la transmisión escolar con una extensión del espacio/tiempo (Serra, 2022). Por otra parte, el análisis de las formas de escolarización en pandemia también supone algo distinto, en particular en las disposiciones personales (no presencialidad) e institucionales (no edificio escolar, recursos digitales). Podrían promover entonces otro tipo de sujetos y de relación social. La ampliación del contexto de transmisión (Bernstein, 2000) caracterizaría las alteraciones en las formas de escolarización durante la pandemia. Se propone que la ampliación del contexto de transmisión supone una nueva combinación de las características del tiempo y el espacio escolar, dentro o fuera de la simultaneidad presencial, en un ritmo, más intenso o más débil y en relación con unos recursos materiales y simbólicos.

Organización de la enseñanza frente a la ampliación de contexto de transmisión: comunicación y entornos de trabajo con estudiantes

En base a los datos obtenidos en el estudio realizado, a continuación, se presentan datos en relación con actividades de enseñanza simultánea como encuentros sincrónicos durante el ASPO, el tipo de soportes utilizados para las actividades asincrónicas y la organización del retorno a la actividad presencial. La información obtenida

muestra que hubo una heterogeneidad de modalidades de enseñanza, el diseño del estudio permite mostrar diferencias por sector de gestión y ámbito.

Durante la pandemia las vías de comunicación con estudiantes y los entornos de trabajo con los cuales se dio continuidad a la actividad escolar fueron de gran relevancia. Este tema formó parte del estudio realizado, particularmente en la comparación entre la primera toma de la encuesta realizada en 2020 y la segunda en 2021. Se pudieron identificar diferencias por sector de gestión, estatal o privado, que no están directamente asociadas al carácter administrativo de la clasificación, sino a otros aspectos que configuran una relación compleja entre las características institucionales, las condiciones de trabajo y el perfil de docentes y estudiantes. Estos aspectos dan cuenta de la configuración del contexto de transmisión en pandemia, vinculados a los modos de la comunicación pedagógica, a las relaciones entre las escuelas y los hogares, a la disponibilidad y tipos de recursos en los diversos espacios involucrados y de los actores intervinientes, así como a la organización del trabajo en la vuelta a la vuelta a la presencialidad en 2021.

Los momentos de ASPO y DISPO requirieron de diversas formas de comunicación y entornos virtuales con el fin de organizar la continuidad de la oferta escolar y sostener la enseñanza: el uso de plataformas y vías de comunicación tradicionales y más recientes, como las redes sociales y el WhatsApp adquirieron un rol central. En este sentido, los directivos del sector estatal destacaron para 2020 el uso de las llamadas telefónicas por medios diferentes y las plataformas. Sin embargo, en 2021 se redujo de manera notable el uso de plataformas mientras que se mantuvo de manera muy elevada el uso del teléfono: 50 puntos porcentuales menos para plataformas entre 2020 y 2021. No ocurrió lo mismo en el sector privado donde, desde la perspectiva de los directivos, se mantuvo la llamada telefónica como el medio más utilizado al tiempo que el uso de plataformas y el correo electrónico sostuvieron niveles importantes de uso. Pareciera que en el sector privado fue posible integrar las nuevas modalidades de trabajo y comunicación de manera más estable como parte de la ampliación del contexto de transmisión.

Según las respuestas de los equipos directivos en 2020, un

Cuadro 1. Encuesta a directivos. Medios de comunicación con estudiantes por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Es-tatal	Pri- vado		Es-tatal	Pri- vado
Llamada portélé- fono (fijo – celular- SMS, WhatsApp, etc.)	95	98	88	85	91	74
Correo electróni- co/mail	65	58	80	37	25	63
Redes sociales: Facebook/Twitter/ Instagram	47	53	36	27	34	15
Plataforma / Campus	78	70	95	36	21	66
Radio comuni- taria/repetidora local de radio	6	8	2	4	5	1

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC-COVID 00023)

78% de las escuelas secundarias utilizaron plataformas virtuales para organizar sus actividades de enseñanza. Los demás, un 22%, informaron que no utilizaron entornos virtuales. La situación presenta diferencias según el sector: siempre según lo manifestado por directivos, el 30% de las escuelas estatales no utilizó entornos virtuales frente al 5% de las de gestión privada. El 63% de los directivos informó que se utilizaron plataformas creadas por las escuelas, a partir del desarrollo de blogs institucionales o de

adaptaciones de prestaciones de alguna empresa. Un 13% dijo utilizar plataformas provistas por una empresa privada, situación que alcanzó al 30% de directivos de escuelas de gestión privada.

Además de los entornos de comunicación, se indagó sobre la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad en el entorno virtual: sincrónica o asincrónica. Las respuestas de los docentes indican que un 43%, mayoritariamente de escuelas estatales, no realizó actividades sincrónicas en plataformas como Zoom, Meet o similares en 2020, cifra que se redujo 13 puntos en 2021 (30%). La distribución por sector de gestión indica que en el 2020 sí realizaron encuentros sincrónicos vía Zoom o similares el 49% de docentes que reportaron por escuelas de gestión estatal frente a 83% del sector privado; el porcentaje se incrementó en 2021 manteniendo la preponderancia de la modalidad de uso sincrónica entre los docentes de escuelas privadas: 65% en escuelas estatales y 88% en privadas.

El uso de redes sociales, según las respuestas de docentes, como vía de intercambio para la realización de actividades escolares también marca una diferencia en el tipo de entornos que sostuvieron la actividad escolar. Se advierte la variación entre 2020 y 2021: según los directivos, en 2020, 84% de escuelas estatales utilizaron las redes para organizar el trabajo de enseñanza contra 54% de privadas, y en 2021 72% de escuelas estatales mantuvieron esa vía frente a un 34% según directivos de escuelas privadas.

Cuadro 2. Tipos de intervenciones docentes en el marco del desarrollo de propuesta pedagógica. Docentes, total y según sector de gestión. Años 2020 y 2021. En porcentaje

		2020			2021		
		Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
			Estatal	Privado		Estatal	Privado
Propongo encuentros sincrónicos (videollamadas por Zoom, Jitsi, Meet, Hangouts, por ejemplo) como clases en vivo]	Lo incorporé a mi propuesta	57%	49%	83%	70%	66%	88%
	No lo incorporé a mi propuesta	43%	51%	17%	30%	34%	12%
Intercambio con los estudiantes vía redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, por ejemplo) o teléfono/WhatsApp.]	Lo incorporé a mi propuesta	77%	84%	54%	65%	72%	34%
	No lo incorporé a mi propuesta	23%	16%	46%	35%	28%	66%

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC-COVID 00023)

Un último dato significativo sobre las modalidades de organización de la enseñanza se vincula con la actividad virtual: en 2021 un 15% de directivos de escuelas estatales responde que sólo realizaron actividad de manera virtual, frente a sólo un 6% de escuelas privadas. Para algunos fue más difícil volver al edificio escolar como unidad de distribución.

Las diferencias por sector de gestión expresan desigualdades en las condiciones de los sujetos para la escolarización (capital físico, escolar), las condiciones de la oferta institucional y de los docentes y directivos para organizar la enseñanza. Éstas se expresan en posibilidades también diferentes para dar forma a los principios que regulan el contexto de transmisión, como el espacio-tiempo de la actividad, el ritmo de la enseñanza y los recursos. En un escenario de ampliación del contexto de transmisión como la pandemia, estas diferencias se agudizan: se produce una nueva combinación de las características de tiempo y espacio escolar (entornos), con ritmos más débiles o más intensos y con una demanda diferente de recursos materiales y simbólicos conforme las condiciones institucionales. Así se evidencia en la encuesta 2021 del estudio: el 54% de docentes de escuelas estatales respondió que una de las principales dificultades en el desarrollo de su tarea fue la comunicación y seguimiento de los estudiantes, frente a un 30% del sector privado.

Conclusiones

La pandemia altera las formas de escolarización porque presenta un nuevo escenario: la posibilidad de extender la enseñanza más allá de los límites temporales y edificios de la forma de escolarización regular previa a la pandemia. Es en este sentido que se sostiene la idea ampliación del contexto de transmisión y la variación de los valores de los principios que lo regulan. La estructuración de la enseñanza tuvo un punto extremo: la interrupción plena de la actividad escolar. En instancias de continuidad cabe distinguir y combinar entre actividad sincrónica y sus diferentes intensidades según la frecuencia y la cantidad de tiempo de trabajo escolar (alta/media/baja) y actividad asincrónica en función del grado de estructuración de la actividad y el seguimiento de las tareas de estudiantes (alto/medio/bajo) (Acosta y Graizer, 2022).

En relación con la economía política de la transmisión, el ritmo establecido puede ser de mayor o menor intensidad. Los recursos materiales y simbólicos se definen en función de los requerimientos de la enseñanza (grado de intensidad y estructuración). En cada caso varían los recursos materiales y simbólicos requeridos, por parte de las personas (docentes - estudiantes) y los contextos (escuela - hogar).

En términos del modelo de análisis a utilizar en el futuro, la combinación de las escalas serviría para caracterizar formas de escolarización emergentes: i) una forma escolar clásica que continua con la distribución y diferenciación de tiempo y

espacio simultánea presencial; ii) una forma escolar ampliada, en la cual los espacios y tiempos exceden la clásica y requieren de unos recursos de la institución y de los hogares, así como recursos simbólicos (autonomía, saberes digitales) de las personas; iii) una forma escolar reducida donde el tiempo y espacio se ven disminuidos y los recursos son precarios. Cada una de ellas podría asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria: ya no la segmentación de la oferta institucional sino de las formas de escolarización.

Referencias

Acosta, F. y Graizer, O. (2022). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Revista Propuesta Educativa*. En prensa.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.

Serra, M. S. (2022). Elogio al confinamiento. *Revista Del IIICE*, 51, 19-30.

Notas a pie

1. El Índice de Situación de Trayectorias Escolares de escuelas secundarias (ISTE-ES) fue construido específicamente para el uso en el proyecto PISAC - COVID19 -00023, con el fin de caracterizar a las escuelas de la muestra a partir de indicadores que aproximan a las trayectorias estudiantiles.

Parte 2

Tecnología

Pasar a ser digitales: Cómo el covid-19 cambió el escenario de la educación superior

 **Ulrike Rivett**, Profesora, Departamento de Sistemas Informáticos, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica

 ulrike.rivett@uct.ac.za

Resumen

Un denominador común que define la experiencia del sector educativo con el covid-19 es que la práctica educativa y la tecnología se combinaron repentinamente. A partir de mi experiencia en la docencia durante 2020, intento comprender la resiliencia del sector educativo y el papel de la tecnología como facilitadora de la enseñanza en un entorno cambiante e incierto.

Palabras clave

Enseñanza remota
Aprendizaje en línea
Educación superior
Covid-19
Tecnología educativa

Poco tiempo después del inicio de la pandemia y de los cambios implementados para reducir la densidad de estudiantes o incluso cerrar las universidades por completo, se publicaron varios artículos académicos donde se destacaban las experiencias y el impacto de la enseñanza y el aprendizaje remotos. Se estableció una distinción entre la enseñanza remota de emergencia y un entorno de enseñanza en línea, ya que la primera refleja la poca preparación y la velocidad de implementación, mientras que el segundo define un concepto de enseñanza bien diseñado y planteado (Hodges et al., 2020). En 2020, los docentes debieron “hacer malabares” para adaptarse al nuevo entorno, lo que implicó volcar todos los materiales a plataformas en línea, en circunstancias muy poco favorables (Hedding et al., 2020). Hubo artículos que se enfocaron en la experiencia de los estudiantes durante la pandemia, pero los estudios mundiales a gran escala aún se encuentran en progreso (Aristovnik et al., 2020; Crawford et al., 2020). Un trabajo muy esclarecedor sobre la experiencia sudafricana en numerosas instituciones de educación superior ofrece una reflexión sobre 15 universidades públicas (Czerniewicz et al., 2020). Un rasgo común entre estas instituciones es que la desigualdad se hace visible cuando desaparece el entorno del campus universitario, lo que indica que las instituciones de educación superior se ven frente al hecho de que ya no es posible hacer de cuenta que “no pasó nada” y regresar a la “normalidad”. Paradójicamente, la pandemia dio lugar a un cambio de políticas positivo en relación con la enseñanza en línea, algo imposible de imaginar en el pasado (Czerniewicz et al., 2020).

“Remoto” vs. “en línea”: ¿Cuál es la diferencia?

Como profesora de Sistemas Informáticos en una facultad de informática en la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT), trabajo en un entorno donde los estudiantes y el personal académico tienen experiencia con tecnologías digitales y se sienten cómodos usándolas. Dentro del departamento y el grupo en el que enseño, los estudiantes y el personal académico tienen acceso a equipamiento como computadoras portátiles, teléfonos inteligentes, software,

redes privadas virtuales, conectividad de datos. Cuando fue necesario, la Universidad proporcionó equipamiento y conexión a Internet. La Universidad cerró por completo en marzo de 2020 y volvió a abrir sus puertas a partir de marzo de 2021 para interacciones presenciales limitadas. Nuestra interacción con los estudiantes pasó a la virtualidad, y la institución brindó acceso a varias plataformas y herramientas para este fin. Un pequeño grupo de estudiantes experimentó considerables desafíos de infraestructura, que se abordaron durante el primer mes de enseñanza remota. Ya habíamos comenzado a utilizar una plataforma de aprendizaje en línea hacía algunos años para facilitar un enfoque didáctico semipresencial. La plataforma les ofrece a los estudiantes acceso a contenido digital, calificaciones, tareas en línea, evaluaciones y cuestionarios, y grabaciones de clases.

Las plataformas de enseñanza en línea requieren una infraestructura considerable, desde hardware y software hasta equipos de asistencia informática; el entorno educativo debe adaptarse al nuevo escenario. La EdTech, o tecnología educativa, es un nuevo sector de la industria, que evolucionó a lo largo de la última década y se benefició ampliamente durante la pandemia. En este sector, suelen ofrecerse soluciones “llave en mano” un tanto optimistas y los equipos de venta prometen opciones tercerizadas para administrar cualquier entorno. Muchos factores impulsan esta industria, sobre todo la rentabilidad. Para acceder a la tecnología y la infraestructura que implica, las instituciones educativas deben reestructurar presupuestos a fin de destinar una parte a costos recurrentes anuales en tecnología. En la mayoría de las organizaciones, se debe crear un nuevo departamento de asistencia informática y se deben implementar los cambios necesarios para adoptar estas tecnologías, que afectan al personal y los estudiantes. En Sudáfrica y otros países, ¿son sostenibles estas prácticas en un sector educativo con recursos limitados?

Cuando se inició la cuarentena, la comunidad de mi Universidad decidió utilizar el término “enseñanza remota de emergencia” en lugar de “enseñanza en línea”. El término “emergencia” reflejaba nuestra respuesta a una situación excepcional y sin precedentes. De alguna forma, expresaba que la situación era finita. No estábamos adaptando el modelo de enseñanza de la Universidad a una nueva dinámica de manera permanente. El término implicaba que esta no era una experiencia en línea perfecta en absoluto. Era una solución temporal con todos los desafíos que conllevan las medidas de emergencia.

“Remota” hacía referencia al acceso de los estudiantes a los materiales didácticos de forma remota en lugar del aprendizaje mediante un curso diseñado “en línea”. No podíamos pretender que los estudiantes asistieran a clases de manera sincrónica debido a las condiciones de

desigualdad en cuanto al acceso a la conectividad y la energía eléctrica. La práctica educativa se planificó por completo para ser asincrónica. Se enviaron copias impresas de los materiales a los estudiantes que vivían en zonas alejadas y de bajos recursos. Era evidente la diferencia entre la enseñanza y los materiales didácticos diseñados en línea y los creados en circunstancias inusuales en un breve período. No había tiempo para rediseñar los cursos, crear sitios intuitivos y aplicar las investigaciones más recientes sobre aprendizaje en línea en nuestros sitios de cursada. Fue una respuesta de emergencia a un escenario sin precedentes.

La tecnología fue un punto clave. Para diseñar la experiencia de enseñanza remota, intentamos crear un entorno que representara el campus de la UCT para cada uno de los estudiantes, más allá de su ubicación. Todos los docentes aportaron contenido, clases y material de apoyo en la plataforma en línea. Se crearon grupos de asistencia por WhatsApp y se implementaron muchas iniciativas fantásticas en poco tiempo.

Como era de esperarse, también hubo caos, pánico y experiencias de fracaso con la tecnología. Sin embargo, en términos generales, el personal y los estudiantes aunaron esfuerzos y reconocieron la emergencia de la situación. Es poco probable que hubiéramos logrado un progreso similar en un período tan breve en cualquier otra circunstancia. El personal y los estudiantes tuvieron que arreglárselas. Esto representó una oportunidad increíble para adoptar un entorno digital. En la segunda mitad de 2020, pudimos responder con más calma, y en el primer semestre de 2021, la mayoría del personal y los estudiantes pudieron interactuar de forma productiva en el espacio digital.

Después de los primeros meses, cuando quedó claro que la enseñanza remota de emergencia se prolongaría, ajustamos los materiales e interactuamos de forma diferente. Diseñamos más puntos de conexión digitales con los estudiantes. Nos reunimos en línea y creamos tutoriales en conjunto. Invitamos a los estudiantes que vivían en zonas muy remotas a regresar al campus y acceder a Internet y alojarse en las residencias de forma segura. Sin embargo, por más que no hubiera fallas en la tecnología y todos activáramos el micrófono en el momento adecuado, la experiencia nunca era tan satisfactoria como una clase o tutorial presencial. ¿Cuál era el problema?

La respuesta es simple: la tecnología no pudo reemplazar o crear la experiencia del campus. Un campus representa más que un conjunto de edificios con aulas para las clases. Estar físicamente en el campus crea comunidad, una red social no digital, una sociedad que enseña y aprende en conjunto. La conexión es invisible a los ojos; aun así, crear el entorno de enseñanza y aprendizaje sin ella es una tarea

difícil. En nuestras interacciones digitales, perdemos puntos de contacto y nos resulta imposible comprender a los estudiantes y evaluar de forma intuitiva el estado de ánimo en el ambiente. Un estudiante, en un semestre común, pone el foco en “estar en el campus”. Estar en un campus digital es completamente diferente. Más allá de lo bien diseñado que esté el campus virtual, incluso con la mayor velocidad de conexión y la mejor experiencia del usuario, la pandemia nos demostró que, sin un campus físico, es imposible reemplazar un aspecto central de la enseñanza: la interacción. El concepto del campus se condice con el de una sociedad unida por un objetivo común de adquirir conocimiento. Una experiencia de aprendizaje individualizada tiene el respaldo del acceso a las instalaciones y estructuras. Aún debemos encontrar la forma de abordar la cohesión social de una comunidad de estas características mediante la tecnología.

Crear, enseñar y transmitir conocimiento son acciones que, para los estudiantes, ocurren dentro de los límites de un campus mediante interacciones visibles y no visibles. A su vez, el docente encuentra allí lineamientos y una estructura. No pudimos traducir esa experiencia del campus a un espacio en línea, dado que la tecnología no permite brindar esa integración y nosotros, como docentes, no estamos capacitados para abstraer la experiencia de la enseñanza al nivel digital necesario. La tecnología afecta la pedagogía y, en consecuencia, regula lo que es posible en función de nuestro nivel de habilidades y la infraestructura digital a la que tenemos acceso. Para brindar encuentros pedagógicos en un espacio digital, no solo debemos traducir lo que hacemos en el entorno físico, sino también diseñar este proceso para ese fin específico.

La pandemia nos dio la oportunidad de concebir nuevamente un sistema de educación futuro. Hace tiempo que las clases se distinguen como un aspecto sin atractivo de la vida diaria en el campus, con cada vez menos asistencia y más cantidad de clases grabadas. Los grupos que trabajan en la cuestión de la asistencia a clases resaltan la falta de buenos motivos para mantener a los estudiantes en el aula.

La pandemia representó una oportunidad para observar lo que ocurría sin dictar clases presenciales durante un período prolongado. ¿La tecnología nos permitió reemplazar o incluso mejorar el papel de las clases como un punto de contacto importante con los estudiantes? Aprendimos que las clases son más que una mera presentación de conocimientos. La noción de “dar una clase” para un curso quedó superada por una comprensión más clara de la “enseñanza” y los métodos pedagógicos necesarios para usar el período de clases y los materiales adecuados como una interacción constructiva para transmitir conocimiento y trabajar con el curso. Por lo general, una clase representa un punto de partida para conectar a un estudiante con un tema específico. A continuación, tiene lugar un proceso de intensificación

de los saberes mediante el estudio individual, evaluaciones formativas e interacción práctica con el material. La clase sienta las pautas para un recorrido de aprendizaje.

Cuando adoptamos el entorno en línea, la primera interacción con el material se reemplazó por un video o un texto en línea que el estudiante debía visualizar. Este método funcionó para los primeros videos. A partir de la revisión de estadísticas de descargas de videos a lo largo del tiempo, el porcentaje de descargas de videos disminuyó considerablemente en comparación con el porcentaje de asistencia a clases en todos mis cursos.

Sabemos que los estudiantes asisten a clase para adquirir saberes. Tal como resaltaron en mis evaluaciones del curso, los estudiantes extrañaban muchísimo las clases presenciales porque añoraban “sentarse en el aula”. La posibilidad de interactuar con el o la docente luego de la clase, de participar de un debate, de hacer una pregunta y conversar con otros estudiantes son beneficios intangibles de la comunidad educativa.

Por supuesto que el contenido en línea es útil para acompañar el estudio, pero no puede reemplazar el primer punto de contacto que se facilita mediante las clases. La habilidad docente para “leer” el aula y determinar si los estudiantes comprenden la explicación, para profundizar el tema con una pregunta o interactuar a través de un ejemplo diferente, se ve afectada en un entorno en línea. Nuestro disfrute al enseñar en un espacio presencial desaparece. Ya no experimentamos el entusiasmo y la energía en tiempo real que nos brinda la interacción con los estudiantes, la gratificación cuando se comprende un concepto difícil. Sí, podemos diseñar mejor los videos de nuestras clases o brindar mejores plataformas para interactuar, pero hay un cambio profundo en el recorrido de la enseñanza digital. En una carta abierta, docentes de Sudáfrica señalaron que el beneficio de aprender en una universidad no proviene de las clases, sino de los encuentros en el campus (Pikoli, 2020). La clase es la primera instancia donde se dan esos encuentros. Si quitamos la instancia de la clase, perdemos el encuentro y el punto de partida para la interacción.

Conclusiones

La pandemia del covid-19 tuvo un impacto profundo y duradero en la educación. Nos vimos en la obligación de modificar nuestra modalidad de enseñanza y adaptarnos a un espacio en línea muy rápidamente, con poca preparación. Debimos transferir el material didáctico a plataformas en línea. Aprendimos a utilizar nuevo software, creamos videos y realizamos tutoriales en línea.

Nada de esto hubiera sido posible sin la tecnología. Aprendimos que nuestro sistema educativo puede beneficiarse ampliamente de la interacción digital. Sin

embargo, también nos dimos cuenta de que, en cierta medida, para los estudiantes, la oportunidad de interactuar, conectarse y crear una trayectoria de aprendizaje se pierde en el espacio digital. A fin de preparar la interacción en línea para el futuro, deberemos reflexionar con más profundidad sobre cómo deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje en el espacio en línea.

El 2020 fue un año estresante para el personal educativo. Nos estresa tener la responsabilidad de brindar conocimiento sin tener el poder de influir en el proceso. Para influir en la educación y reducir el estrés, debemos reflexionar sobre nuestra experiencia, crear contenido en línea significativo y diseñar encuentros pedagógicos con nuestros estudiantes que se ajusten a las necesidades correspondientes.

Referencias

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). *Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher Education students: A global perspective. Sustainability*. Suiza, 12(20), 1–34.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20.

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M. [...] y Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946–967.

Hedding, D. W., Greve, M., Breetzke, G. D., Nel, W. y van Vuuren, B. J. (2020). COVID-19 and the academe in South Africa: Not business as usual. *South African Journal of Science*, 116(8), 8–10.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). [The difference between emergency remote teaching and online learning.](#)

Pikoli, Z. (14 de diciembre de 2020). [Academics reject claims that 2020 has been a success for universities. Maverick Citizen.](#)


Visibilización de la desigualdad: Aprendizaje remoto con tecnología durante la pandemia

 **Helen Crompton**, Profesora Asociada de Tecnología Docente, Universidad de Old Dominion, Estados Unidos

 crompton@odu.edu

 **Katy Jordan**, Investigadora Asociada, EdTech Hub/Universidad de Cambridge, Reino Unido

 klj33@cam.ac.uk

 **Samuel Wilson**, Asistente de Investigación, EdTech Hub/Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI), Reino Unido

 samuelwilson@edtechhub.org

 **Susan Nicolai**, Directora de Investigación, EdTech Hub/Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI), Reino Unido

 susan@edtechhub.org

Resumen

En este artículo, exploramos las desigualdades que quedaron al descubierto por la fuerte dependencia de la tecnología para sostener el aprendizaje durante la pandemia por el covid-19. A partir de revisiones sistemáticas, analizamos estrategias de mitigación e identificamos vacíos en la comprensión de la cuestión.

Palabras clave

Desigualdad

Igualdad

Revisión sistemática

Pérdidas en el aprendizaje

Covid-19

El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas describió la pandemia por el covid-19 como “la peor crisis humanitaria y económica de nuestros tiempos” (ECOSOC, 2020, p. 2). El covid-19 alteró todos los aspectos de la vida y afectó a los estudiantes de todo el mundo, que perdieron la contención del contexto familiar de las instituciones educativas. La UNESCO (2020a) informa que se alteró la educación del 94% de los estudiantes en los países en vías de desarrollo y del 99% de los estudiantes en países desarrollados, lo que generó una pérdida impresionante de aprendizajes.

Estas consecuencias pueden ser tan perjudiciales como el propio covid-19. Save the Children estima que, luego del covid-19, aproximadamente 24 millones de estudiantes nunca regresarán a la escuela (UNESCO, 2020b). Si bien la magnitud del impacto que tuvo esta pandemia no tiene precedentes, las oportunidades de interactuar fueron más favorables que en cualquier otra pandemia documentada en la historia gracias a la tecnología digital. Aunque muchos docentes y estudiantes implementaron la tecnología y aprovecharon su potencial para el aprendizaje, también quedaron en evidencia las desigualdades digitales. Rivett (en esta edición) muestra un proceso de “visibilización” de la desigualdad. ¿Qué cuestiones surgen, entonces, para las estrategias de mitigación y las posibilidades de la educación en la pospandemia?

La desigualdad digital es compleja y tiene múltiples variables

El covid-19 expuso y acentuó la cruda realidad de estar desconectado en un mundo ampliamente conectado. La desigualdad digital se extiende más allá de la división digital dicotómica entre quienes tienen a la tecnología y quienes no. Las desigualdades digitales se relacionan con los siguientes aspectos:

- El acceso a la tecnología (tener hardware/software propios, antigüedad y nivel de calidad, tiempo en dispositivos compartidos)
- Infraestructura de Internet (conexión continua, acceso estable a Internet de alta velocidad para realizar tareas en tiempo y forma)
- Alfabetización digital (autonomía para utilizar la tecnología)
- Libertad digital (elección sin restricciones para utilizar la tecnología y acceder al contenido)
- Género (igualdad en el acceso sin importar el género)
- Asistencia técnica (contacto con pares que brinden asistencia en el uso de la tecnología)

Esta lista no exhaustiva de desigualdades implica muchos aspectos binarios, pero también destaca cómo se combinan las desigualdades. Por ejemplo, es posible que los estudiantes que tienen menos acceso que sus pares a hardware en su casa también tengan menos habilidades digitales debido a su experiencia limitada. La falta de tecnología también puede vincularse con una infraestructura de Internet limitada; el 49% de los niños, niñas y adolescentes del África subsahariana no tiene acceso al aprendizaje digital y por transmisión remota (UNICEF, 2020). Si un estudiante tiene problemas con la conexión o los servicios de Internet, puede recibir ayuda por teléfono, pero es posible que sea más difícil acceder a esa asistencia y resolverlo sin contar con habilidades avanzadas de tecnología.

Si bien las escuelas intentan mitigar estas desigualdades, algunas son más difíciles de superar. Las desigualdades digitales están presentes en la cultura, la economía, la educación y el contexto social. Un estudio realizado en Palestina demostró que la población no valoraba el aprendizaje en línea; por lo tanto, había una gran resistencia a continuar estudiando a través de esta modalidad (Shraim y Crompton, 2020). Además, muchas de las niñas de Palestina tenían prohibido usar Internet sin un adulto presente.

Estrategias de mitigación

El grupo [Building EdTech Evidence and Research](#) (BETER), fundado por EdTech Hub, evidencia los descubrimientos académicos sobre el aprendizaje remoto mediante la tecnología en los tiempos del covid-19. Se realizó una revisión sistemática de la literatura académica sobre el aprendizaje de los estudiantes y la asistencia para los docentes (Crompton et al., 2021a; Crompton

et al., 2021b). La revisión analizó la accesibilidad relacionada con los dispositivos, Internet, almacenamiento electrónico y espacio de estudio, el nivel de alfabetización digital y la preparación para trabajar en línea. Como resultado, surgió una estrategia de mitigación centrada en desarrollar alianzas. En el Líbano, Palestina y Jordania, donde el acceso a Internet era limitado, se registró el uso de tecnologías no digitales, como servicios básicos de televisión y radio. La mayoría de los estudios se realizaron en el hemisferio norte, con poca información que pudiera brindarles soluciones a las partes interesadas del hemisferio sur. Jordan (2020) realizó un análisis temático sobre la “literatura gris”, donde se examinaron publicaciones de blogs, artículos de interés, resúmenes informativos y revisiones breves de literatura. El acceso fue el tema predominante con un foco en la conectividad a hardware, Internet y la desigualdad digital.

En la literatura, las desigualdades se reconocen y analizan con frecuencia, pero pocos estudios buscan abordar este problema directamente y proponer cambios. Es necesario recopilar más información desde muchas perspectivas, incluidas las de organizaciones multilaterales y bilaterales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con el respaldo de las empresas y las personas.

Referencias

- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K. y Wilson, S. W. G. (2021a). Learning with technology during emergencies: A systematic review of K-12 education. *British Journal of Educational Technology*, 52(4).
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K. y Wilson, S. (2021b). Support provided for K-12 teachers teaching remotely with technology during emergencies: A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16.
- ECOSOC, (2020). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe del Secretario General*. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.
- Jordan, K. (2020). View of COVID-19 school closures in low- and middle-income countries: Emergent perspectives on the role of educational technology. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 399-415.
- Shraim, K. y Crompton, H. (2020). The use of technology to continue learning in Palestine disrupted with COVID-19. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 1-20.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (COVID-19)*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?* UNESCO.
- UNICEF. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?* UNICEF.

Parte 3

Los Estados

El covid-19, las instituciones y el Estado: Alianzas para la transferencia del conocimiento en pos de la justicia social

 **Adam Habib**, Profesor y Director, Escuela de Estudios Africanos y Orientales, Universidad de Londres, Reino Unido

 ah130@soas.ac.uk

Resumen

La enseñanza que nos dejó la pandemia por el covid-19 es que tenemos el desafío transnacional de unirnos si es que queremos sobrevivir como especie. Esto requiere una nueva metodología respecto de las alianzas globales con base en las instituciones. A su vez, es necesaria una enseñanza conjunta, diseños curriculares compartidos, becas de movilidad internacional y el financiamiento y la titularidad conjunta de centros de investigación en países en desarrollo entre universidades del Norte y del Sur.

Palabras clave

Conocimientos
Alianzas internacionales
Equidad
Justicia social
Agencia

Vivimos tiempos interesantes pero peligrosos. Hoy nuestro mundo es tan desigual como lo era antes de las dos guerras mundiales. En lo político y en lo social, nos estamos polarizando cada vez más, tal como sucedía en ese entonces. Los partidos populistas y nacionalistas de derecha acosan nuestras tierras, profundizando las divisiones en nuestras comunidades, tanto a nivel nacional como internacional. Las élites políticas y económicas están paralizadas y no saben qué hacer o no han podido liderar la voluntad para llevar adelante lo que hace falta hacer.

Y, sin embargo, sabemos lo que debemos hacer. En el corazón de la crisis está la falta de justicia social. Hemos sacado a millones de la pobreza, pero todavía quedan otros millones atrapados en la miseria. Si pensamos en nuestro futuro colectivo, hay algo tan importante, o incluso más amenazante, y es la desigualdad. Son tantos los que tienen tan poco porque son muy pocos los que tienen demasiado. Esta es la materialización popular de nuestros tiempos y es la razón por la cual la globalización se ve atacada. Los partidos populistas nacionalistas han logrado movilizarse sobre la base de ese resentimiento. Pero, por supuesto, no tienen soluciones y nos impulsan a volver a un nacionalismo y patrioterismo que adopta distintas formas.

Estas circunstancias son, en muchos sentidos, el resultado de un giro clave en la naturaleza del Estado en los últimos cuarenta años. Siguiendo a Max Weber (1919-2015), un Estado es una entidad política que tiene el monopolio sobre el uso legítimo —cuando no indiscutido— de la violencia. Sin embargo, construye su hegemonía a través de otros medios que no son la violencia, en lo que Louis Althusser llamó el aparato ideológico (Ferretter, 2006, p. 85). Pero tal como señalan algunas concepciones más recientes, el Estado no es un mero instrumento de la clase gobernante (Jürgen Habermas, citado en Andrew, 2014, pp. 5-6), sino que puede ser un actor autónomo (Skocpol, 1999) o, al menos, mostrar relativa autonomía (Poulantzas, 2014) y actuar de manera independiente de los intereses inmediatos de la élite económica, aun cuando asegure los intereses a largo plazo de esa élite garantizando la reproducción de la forma privada

del régimen de acumulación. Quizá la muestra reciente más dramática de esto han sido las intervenciones de los Estados en el manejo de la recesión económica posterior al 2008 y de los efectos de la pandemia en 2020 y 2021.

La evolución del Estado durante los mandatos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan permitió la implementación de políticas sociales y económicas neoliberales a lo largo de los siguientes treinta años. Esto ha tenido una relevancia particular en la educación, dado que se introdujo la competencia, el cobro de aranceles y las especializaciones, y hubo un efecto general de marquetización. En especial, la educación superior adquirió también una forma transnacional, con aranceles diferenciados para los estudiantes extranjeros, y se produjo una mercantilización generalizada de la formación universitaria. Pero esta mercantilización se articula en un lenguaje ligado a las alianzas y la solidaridad, lo que oculta sus efectos reales y el hecho de que da lugar a la desigualdad tanto en las naciones como en todo el mundo.

El efecto neto ha sido una profundización de las diferencias al interior de las naciones y entre ellas, lo que pone en peligro a la comunidad humana. El cambio climático, la salud pública, las fuentes de energía, la desigualdad y la polarización política y social son desafíos transnacionales que nos exigen unión, actuar en consenso. Solo construyendo puentes de solidaridad podremos sobrevivir como especie. Esa es la principal enseñanza que nos deja la pandemia, lo que pone el principio de justicia social en el centro de la conversación global. Al hacerlo, se abre la posibilidad —y es solo una posibilidad— de generar las condiciones para construir una de las plataformas para la solidaridad humana que es tan necesaria en nuestro mundo.

Pero esto no es inevitable. Ciertamente, la pandemia dejó a la vista tanto nuestra fuerza colectiva como nuestra principal debilidad. Nuestra fortaleza está en nuestro ingenio, reflejado en la revolución científica y tecnológica actual, que ha permitido el desarrollo de múltiples vacunas en un lapso de tiempo brevísimo, nunca antes visto. Sin embargo, el covid-19 también reveló nuestra mayor debilidad humana, que se manifestó en la cruda respuesta de “nosotros estamos primero”, que dio lugar al nacionalismo en la procuración y distribución de las vacunas. Eso sucedió a pesar de las repetidas recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y de especialistas en salud pública: la clave para controlar la pandemia es la distribución equitativa de las vacunas en todo el mundo. Si algunos países siguen estando asolados por la pandemia, nadie en nuestro mundo está seguro. O derrotamos este virus colectivamente, o sucumbimos a sus devastadoras consecuencias sociales y económicas. Cómo hacerlo es una de las cuestiones decisivas de nuestra era. Y es tan pertinente para la educación superior como para otras áreas de la existencia humana.

Existe un fundamento científico importante para actuar colectivamente y se ve reflejado en el trabajo de Tania Douglas (2018), quien falleció en marzo de 2021 y fue profesora de Innovación e Ingeniería Biomédica en la Universidad de Ciudad del Cabo. En su [charla TED](#) “Para diseñar mejor tecnología hay que entender el contexto”, expresa su tristeza por la distribución de tecnologías inadecuadas desde el mundo industrializado hacia el mundo en desarrollo. Su trabajo señala la necesidad de pensar una innovación que sea pertinente al contexto. Comprender el contexto exige comprender las características sociales, políticas y económicas de una sociedad. Douglas destacaba la necesidad de un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario y la importancia de considerar a los grupos marginalizados, cuyos intereses y preocupaciones a menudo son ignorados. Solo entonces podremos abordar sosteniblemente nuestros desafíos transnacionales y avanzar en la justicia social para nuestro mundo.

Formular y/o adaptar las tecnologías a las circunstancias del contexto del mundo en desarrollo es una responsabilidad de todos, pero requiere del liderazgo de las instituciones del Sur. Esta es solo una parte del desafío, que también exige establecer una infraestructura institucional y desarrollar las capacidades necesarias en materia de recursos humanos. Necesitamos más inventores, científicos, especialistas en tecnología, actores sociales, académicos y estudiantes, es decir, más innovadores. Para que esto suceda, necesitamos entornos que lo propicien. Necesitamos universidades y escuelas de formación profesional de excelencia académica y con los recursos suficientes para educar, investigar e innovar; compañías que tengan espíritu emprendedor; incubadoras que nutran nuevas tecnologías y fondos de capitales que apoyen estas iniciativas.

Hay un nivel en el que reconocemos eso. Nuestras políticas en el mundo desarrollado y en desarrollo hablan de la importancia de una educación justa, inclusiva y de calidad. Sin embargo, institucionalmente nos manejamos de un modo tal que se profundizan las desigualdades y las brechas institucionales. Las alianzas internacionales, las becas y la movilidad en todo el mundo son características de la era de la globalización. Aun así, el éxodo de científicos y profesionales no solo persiste, sino que ha escalado drásticamente, lo que debilita a las instituciones en muchas partes del mundo en desarrollo.

Esta dinámica no es el único factor causal del debilitamiento de muchas universidades africanas. Sufrieron un daño irreparable a causa de las políticas estructurales de ajuste en los ochenta, cuando las agencias internacionales de desarrollo exigieron que se priorizara la educación primaria y secundaria, y como resultado, el financiamiento de las universidades fue insuficiente. La idea era que la educación superior se localizara en el mundo desarrollado. Esta política

se revirtió parcialmente en las décadas siguientes, pero el daño ya estaba hecho. Nuestro modelo de alianzas globales no cambió mucho desde la década del ochenta y está basado en el otorgamiento de becas directas a personas con talento, que residan en el mundo en desarrollo y que deseen formarse en el nivel superior en Europa y Norteamérica. El supuesto es que esos estudiantes volverán a sus países. Pero la evidencia de las últimas décadas demuestra que no es así. Cuando los estudiantes se mudan, la vida ocurre. Se enamoran, forman una familia, consiguen un empleo y se quedan en el Norte global. En una conferencia sobre la diáspora africana a la que asistí en el marco del foro de la [Unión Africana en Addis Abeba, en 2019](#), Abdoulaye Gueye (2019) mostró que más del 80% de los estudiantes no regresan a sus países. Esto es habitual en gran parte del mundo en desarrollo, incluidas la India y China. Solo recientemente China ha podido revertir esta tendencia.

El resultado en el mundo en desarrollo es que las instituciones se han debilitado, no se desarrollan las capacidades de los recursos humanos y el desarrollo inclusivo se ve comprometido. Algunos de nosotros hablamos de “circulación” en lugar de “fuga” de cerebros, y de la importancia del envío de fondos al mundo en desarrollo. Pero, si somos sinceros, debemos reconocer que estas son contratendencias que, en lo fundamental, no cambian las dinámicas institucionales y estructurales que acompañan esa fuga.

Debo señalar que este no es un problema solo para el mundo en desarrollo: también lo es para el mundo desarrollado. A medida que se reducen las capacidades de los recursos humanos en el mundo en desarrollo, también disminuye nuestra capacidad de abordar los desafíos estructurales de nuestro tiempo. Todos nuestros desafíos tienen una índole transnacional. El cambio climático, la desigualdad, la salud pública, la polarización política y social, todos tienen consecuencias globales. El ejemplo más dinámico es el coronavirus, que se convirtió en una pandemia. Necesitamos la infraestructura institucional y los recursos humanos tanto en el mundo en desarrollo como en el mundo desarrollado para ir a la raíz de estos desafíos, en cualquier lugar donde surjan. Sin embargo, las metodologías que aplicamos a nuestras alianzas globales atentan contra ello, en la práctica, cuando no en las intenciones.

No propongo un retorno autárquico al nacionalismo, a la soberanía o a la etnicidad. No creo que eso sea posible, y soy de quienes piensan que el espíritu humano tiene tanto el impulso de deambular y explorar —de globalizar— como el espíritu de identificarse y familiarizarse —de localizar—. No son propósitos que se excluyan entre sí, tal como tienden a sugerir los partidos populistas y nacionalistas. Podemos amar a nuestra familia y las redes comunitarias que formamos y, aun así, practicar la solidaridad humana. Es posible ser

local y global a la vez. Y, en efecto, esto resulta clave para sobrevivir como especie.

Propongo, entonces, una nueva metodología para las alianzas globales, una metodología que esté más arraigada en las instituciones que en los individuos. En la educación superior, implicaría contar con programas colaborativos de enseñanza, diseños curriculares compartidos y becas de movilidad internacional que permitieran a los estudiantes adquirir conocimientos científicos, desarrollar una conciencia global, tener acceso a nuevos equipamientos y redes de financiación y, a su vez, seguir vinculados a las instituciones de los países en desarrollo para que estos conocimientos y habilidades se desplieguen luego dentro del contexto local. Lo anterior puede requerir una financiación y titularidad conjunta de institutos y centros de investigación entre múltiples universidades en el Norte y Sur. Esta metodología permitiría también que los estudiantes del mundo desarrollado tuvieran la oportunidad de visitar y comprender los contextos del mundo en desarrollo, y poner en juego habilidades y conocimientos que sean más universalmente aplicables.

Esto va en contra de los planes estratégicos de algunas universidades del mundo desarrollado. Algunas de las instituciones más prestigiosas consideran que se produciría una dilución de su marca si tuvieran una agenda educativa en común con otras instituciones, y que su misión es formar a los científicos y agentes del conocimiento de nuestro mundo. Pero en realidad son estas instituciones las que se diluyen a sí mismas. Más allá de los logros científicos, y por más reconocidos y talentosos que sean sus estudiantes y cohortes, sus aportes se ven limitados por la arrogancia institucional, según la cual ellas importan más que otras instituciones. Socavan su propia misión por el deseo legítimo de la competitividad y por una protección exacerbada de la marca institucional. Se han olvidado de que, para tener un impacto, la ciencia grande necesita estar acompañada de la comprensión del contexto.

Las élites económicas que se encuentran en Davos, o los investigadores que se sientan con sus computadoras portátiles en los cafés de algún pueblo cercano a las grandes universidades del mundo desarrollado, no pueden —por sí solos— resolver los desafíos de nuestro tiempo. Necesitan una comprensión del contexto del mundo desarrollado. Esto solo es posible si se reúnen equipos internacionales de investigadores e instituciones, si se despliegan el conocimiento colectivo, las habilidades y la comprensión que permita desarrollar tecnologías que sean relevantes al contexto y soluciones que aborden los desafíos de nuestro tiempo. Necesitamos una alianza global equitativa de instituciones ancladas en la diversidad de la comunidad humana, que se despliegue en todos los países. Esta es una agenda global más equitativa, socialmente justa, sostenible y universalmente relevante para nuestra época.

Pero es una agenda que no resulta viable con los modelos de negocios que sostienen a la educación pública en el mundo anglosajón, atrapados en la política y el carácter de algunos Estados-nación. Algunos de los sistemas de educación superior más sólidos se basan en un modelo de negocios en el que los estudiantes extranjeros, en su mayoría de países en desarrollo, de alguna manera subsidian los costos de formar a los estudiantes nacionales. Este modelo no solo es insostenible, sino que engendra y profundiza las desigualdades institucionales y sociales que erosionan las capacidades colectivas globales para abordar los desafíos universales.

Es preciso repensar profundamente la educación superior y los modelos de negocios que la sostienen si es que se pretende estar a la altura de los desafíos actuales. Esto exige una grandeza política y una solidaridad social de parte de los Estados-nación, la clase política y las élites económicas que no siempre han mostrado. Aun así, hay esperanza. Se han generado colaboraciones entre ARUA —una alianza de universidades africanas dedicadas a la investigación—, el ente público británico UKRI y la Sociedad de Universidades Europeas de Investigación (“The Guild”). En un documento de posición redactado hace poco en conjunto, ARUA y The Guild solicitaron a la Unión Europea que destine el 10% del presupuesto en desarrollo de la Unión Africana a promover alianzas universitarias y de investigación entre universidades africanas y europeas. Este podría ser el principio de un esfuerzo pionero por rediseñar las alianzas globales en educación superior, para que sean más equitativas y estén más ancladas en la formación de una intelectualidad global.

Propongo una academia del pueblo. Durante siglos, hicimos de cuenta que la ciencia no tenía fronteras. Sin embargo, todos los días fijamos límites institucionales y nacionales que restringen la ciencia, el conocimiento y la innovación. Necesitamos romper esos límites, aprender mutuamente de un modo colaborativo e igualitario. Los aprendizajes y las innovaciones desarrolladas en determinados contextos podrían generar cambios en el resto del mundo. Es necesario crear una academia del pueblo para que comprendamos colectivamente que la innovación puede tener un rol en la creación de un mundo más inclusivo.

Abordar los desafíos transnacionales de nuestro tiempo —el covid es apenas una de las manifestaciones más recientes— nos proveerá una base social y política para sobrevivir como comunidad global. Es un puente de esperanza entre un pasado y un presente desigual y fracturado, y un futuro colectivo, para que el que necesitamos espacios que habiliten la deliberación. Necesitamos tener el coraje de hacernos las preguntas difíciles sobre nuestras prácticas y mejorarlas allí donde podamos. Tenemos los recursos intelectuales en las distintas disciplinas e instituciones que pueden asistirnos en pensar más profundamente la innovación,

para garantizar que esta sea inclusiva y esté anclada en el contexto. Al hacerlo, estaremos abordando genuinamente las desigualdades y los desafíos de nuestro tiempo, y gracias a ello, estaremos creando un mundo más humano y socialmente inclusivo.

Referencias

Abdoulaye, G. (13 y 14 de noviembre de 2019). *From brain drain to brain gain: Countries engaging their diasporas*.

Andrew, E. (2014). *The philosophy of Habermas*. Nueva York: Routledge.

Douglas, T. (3 de mayo de 2018). *To design better tech, understand context*.


Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. Londres: Routledge.

Poulantzas, N. (2014). *State, power, socialism*. Londres: Verso.

Skocpol, T. (1999). Bringing the State Back In. En P. Evans, D. Rueschemeyer y T. Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 3-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, M. (1919/2015). Politics as a Vocation. En T. Waters y D. Waters (Traductores y editores), *Weber's rationalism and modern society* (pp. 129-198). Nueva York: Palgrave.

Fortalecimiento de los sistemas educativos después del covid-19: Cómo los Estados pueden, y por qué deben, reconstruirlos con resiliencia

 **Christopher Castle**, Jefe de Sección de Salud y Educación, División de Paz y Desarrollo Sostenible, UNESCO, Francia

 c.castle@unesco.org

 **Leonora MacEwen**, Especialista en Programas, IIEP-UNESCO, Francia

 l.macewen@iiep.unesco.org

 **Thalia Séguin**, Especialista Asociada en Programas, IIEP-UNESCO, Francia

 t.seguin@iiep.unesco.org

Resumen

Sobre la base de la experiencia de la UNESCO en el apoyo a los Estados frente al covid-19, describimos aquí de qué forma estos pueden —y por qué deben— robustecer sus sistemas educativos para que sean más resilientes a las crisis. Incluimos ejemplos de acciones y medidas concretas que los países tomaron, tanto a nivel nacional como transnacional, para fortalecer la resiliencia por medio de iniciativas de respuesta a las crisis.

Palabras clave

Resiliencia

Gestión de riesgos y crisis

En todo el mundo, la pandemia por el covid-19 provocó enormes pérdidas en el aprendizaje, lo que exacerbó las disparidades existentes y redujo las oportunidades de educación para las poblaciones más vulnerables. La situación es crítica: si se la aborda de forma inadecuada, esta crisis educativa podría transformarse en una “catástrofe generacional” (Naciones Unidas, 2020).

El covid-19 nos señala la importancia de fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Con la pandemia, se ha reafirmado la importancia de garantizar que los Estados, y sus sistemas educativos, sean capaces de superar la adversidad y sean resilientes a los riesgos que surjan. Tal como destaca Habib (en esta edición), existe la necesidad de un reconocimiento colectivo de que los desafíos transnacionales —el cambio climático, la salud pública, la desigualdad, los desplazamientos forzados y la polarización política y social— exigen a los Estados unión y trabajo en conjunto para garantizar un futuro. Fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos es crucial por dos razones: 1) permitirá que los Estados respondan al desafío inmediato de reabrir las escuelas de forma segura; y 2) permitirá que anticipen y mitiguen el impacto de futuras crisis globales, ya sea que se trate de una emergencia sanitaria, una pandemia u otros riesgos. Sobre la base de la experiencia de la UNESCO en el apoyo a los Estados frente al covid-19, describimos aquí de qué forma estos pueden —y por qué deben— robustecer sus sistemas educativos para que sean más resilientes a las crisis. Ofrecemos recomendaciones concretas para que los Estados construyan sistemas educativos resilientes, con

ejemplos de países que han tomado medidas para mejorar la resiliencia a través de iniciativas de respuesta a las crisis.

Consideraciones para mejorar la resiliencia de los sistemas

Para ser resilientes a posibles emergencias sanitarias, pandemias y otros riesgos, los Estados deben asegurar que la gestión de los riesgos y las crisis esté institucionalizada en los sistemas educativos. Deben comprender y abordar las necesidades de las poblaciones vulnerables ante las crisis y brindar oportunidades para involucrar a una amplia variedad de partes interesadas en la toma de decisiones, entre ellas, docentes, estudiantes y familias. A fin de mejorar la resiliencia de los sistemas educativos, los ministerios de educación y las partes involucradas deben centrarse en realizar acciones interconectadas (Naciones Unidas, 2020):

1. reforzando las capacidades para gestionar crisis y riesgos en todos los niveles del sistema educativo;
2. abordando las desigualdades y exclusiones del sistema; y
3. garantizando la consulta y la coordinación, tanto al interior como hacia afuera del sector educativo.

Refuerzo de las capacidades para gestionar riesgos y crisis en todos los niveles del sistema educativo

Institucionalizar la gestión de riesgos y crisis garantiza que estos conceptos se integren y sostengan en todos los elementos del trabajo de los ministerios de educación, en lugar de abordarlos como actividades que se realizan una sola vez o como parte de una respuesta a una crisis específica. Robustecer esas capacidades implica asegurar que los datos sobre posibles riesgos estén disponibles para dar soporte al monitoreo y a la toma de decisiones sobre la base de evidencia. Fortalecer el sistema de información sobre la gestión educativa (SIGE) para garantizar que se reúnan datos y se los analice periódicamente, y generar una buena coordinación intersectorial, por ejemplo, con los ministerios de salud, también pueden facilitar una respuesta rápida y focalizada en caso de emergencias.

El Ministerio de Educación de Guyana (trabajo en prensa) ha hecho esfuerzos por fortalecer las capacidades institucionales desarrollando una estrategia nacional de gestión de riesgos para el sector educativo. Este Ministerio buscará reforzar las capacidades organizacionales para la gestión de riesgos mediante la conformación de un equipo especial con personal educativo que tenga la tarea específica de gestionar riesgos y actuar ante una crisis. Además, se hará hincapié en las capacidades regionales. A su vez, los abordajes transnacionales para reforzar las capacidades en este sentido también brindan a los Estados formas de abordar los riesgos existentes. En respuesta a los riesgos

de desastres naturales y vulnerabilidad a los efectos del cambio climático, la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) estableció una Unidad de Resiliencia al Cambio Climático y los Desastres Naturales para brindar soporte a los Estados miembro en el abordaje proactivo de desafíos interconectados relativos a la gestión de riesgos provocados por el cambio climático y los desastres naturales. Las intervenciones incluyen el fortalecimiento de las políticas públicas y la legislación, el desarrollo de capacidades, la concientización y la gestión del conocimiento (OECS, s.f.)

Abordaje de la exclusión y la desigualdad estructural

Habib (en esta edición) señala que la desigualdad representa una amenaza para el futuro colectivo de los Estados. Trabajar para superar los patrones de desigualdad y exclusión es un imperativo moral. La educación tiene un rol importante que cumplir en el abordaje sostenible de los desafíos y las desigualdades transnacionales, aumentando la cohesión social y mejorando la justicia social tanto a nivel nacional como internacional. Hay patrones específicos de desigualdad y exclusión que se asocian con diferentes crisis. Las partes interesadas del sector educativo deben buscar llegar a todos los estudiantes, comprender las necesidades específicas de los grupos vulnerables y adaptar las respuestas y acciones de recuperación. Es necesario ofrecer la posibilidad de recuperar aprendizajes y contar con programas de salud y nutrición en las escuelas, además de un apoyo específico para los estudiantes más vulnerables, incluidas las niñas y adolescentes, estudiantes con discapacidades, refugiados y personas desplazadas dentro del mismo país. Algunas acciones concretas incluyen la distribución de productos de higiene femenina para que las chicas permanezcan en la escuela, la provisión de materiales didácticos en formatos adaptados y el abordaje de las necesidades de aprendizaje para las zonas de más difícil acceso. Una reconstrucción igualitaria del sistema es clave para una reconstrucción resiliente.

Las iniciativas transnacionales también pueden brindar un impulso importante en pos de abordar las desigualdades. En la región de África oriental, por ejemplo, la Autoridad Intergubernamental para el Desarrollo (IGAD, por su sigla en inglés) tuvo un rol clave en la promoción de los derechos de los refugiados, siguiendo el impulso global para generar la inclusión de refugiados en los sistemas educativos nacionales a través del Marco de Respuesta Integral a los Refugiados y el Pacto Global sobre los Refugiados. La Declaración de Djibouti comprometió a siete de los Estados miembro¹ del bloque para incluir a los refugiados en las estrategias, programas, planes de acción y políticas educativas nacionales. Para muchos Estados miembro de la IGAD, este proceso ya tiene como resultado una mayor consideración y reflexión sobre las necesidades de las poblaciones de refugiados.

Mecanismos de consulta y articulación dentro y fuera del sector educativo

Garantizar que existan mecanismos de consulta y una sólida articulación entre las partes interesadas, entre ellas, otros sectores como el de la salud y el medio ambiente, sienta bases que serán sostenibles antes, durante y después de una crisis, lo que contribuye a la resiliencia general del sistema. Para los ministerios de educación, esto significa involucrar a las partes en todos los niveles del sistema educativo — facilitando la participación de docentes, estudiantes, familias y autoridades escolares en la toma de decisiones— y mejorar la colaboración en el nivel global compartiendo aprendizajes dentro y fuera de cada Estado.

En el nivel nacional, por ejemplo, el plan educativo de respuesta al covid-19 de la República Democrática Popular Lao incluye la meta de “garantizar una respuesta coordinada entre el gobierno y los socios para el desarrollo, en la prevención y control del covid-19 en el sector educativo, en articulación con otros sectores” (Ministerio de Educación y Deporte de Laos, 2020). Señala la importancia de las intervenciones integradas y coordinadas, las acciones colectivas en distintos sectores, en particular, en línea con los protocolos de salud e higiene. Son varios los principios estratégicos que sustentan el plan, y uno de ellos es lograr una mejor reconstrucción del sistema aumentando la resiliencia de las comunidades escolares.

Apoyo a los abordajes nacionales y transnacionales para una reconstrucción con resiliencia

Durante la pandemia por el covid-19, la UNESCO brindó apoyo a los Estados para mejorar su resiliencia en la respuesta a los desafíos existentes y para construir sistemas educativos más robustos. Conociendo las implicancias transnacionales de la pandemia, la UNESCO estableció la Coalición Mundial para la Educación, que ofrece una plataforma para la colaboración y el intercambio a más de 175 socios institucionales, incluidas las organizaciones pertenecientes a las Naciones Unidas, la sociedad civil, la academia y el sector privado. La Coalición apunta a proteger el derecho a la educación y garantizar que los aprendizajes nunca se detengan. Desde su formación, ha llevado adelante acciones en cien países, brindando apoyo a docentes y sosteniendo el desarrollo de habilidades y el acceso a la conectividad (UNESCO, 2021a). Ha servido como un mecanismo importante para el intercambio entre los encargados de la toma de decisiones en los distintos países. A fines de marzo de 2021, a un año de la pandemia, la Coalición celebró una reunión de alto nivel entre ministros para repasar las enseñanzas extraídas, los riesgos que debe enfrentar la educación y las estrategias para que ningún estudiante quede atrás.

Asimismo, la UNESCO mantuvo un monitoreo en tiempo real de los cierres y reaperturas de escuelas en todo el mundo. Los relevamientos para comprender el impacto de los cierres

de escuelas sirvieron de orientación a los responsables de la toma de decisiones sobre cómo hacer una transición hacia modalidades de aprendizaje a distancia y cómo mejorarlas. La UNESCO publicó una serie de notas temáticas que cubren los principales temas relacionados con la respuesta de la educación al covid-19, a fin de compartir datos sobre buenas prácticas, recomendaciones prácticas y referencias clave. En una nota titulada “Reconstrucción resiliente: Cómo pueden prepararse los sistemas educativos para prevenir y responder a las emergencias sanitarias y a las pandemias”, se presenta una serie de opciones programáticas para las partes interesadas del sector educativo con el fin de mejorar la resiliencia del sistema de educación (UNESCO, 2021b).

En el nivel de los países, la UNESCO y su Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) también proveyeron soporte técnico a autoridades educativas durante la respuesta a la pandemia y la recuperación. En Jordania, la UNESCO brindó apoyo al Ministerio de Educación para abordar las necesidades de planificación estratégica durante el curso de la pandemia, lo que implicó analizar el impacto de la crisis en el sistema educativo y la respuesta del Ministerio y sus socios en materia de educación. Este análisis servirá de guía al Ministerio durante la revisión de medio término de su plan educativo estratégico 2018-2022, lo que ayudará a comprender de qué forma la pandemia afectó el avance hacia indicadores de ejecución clave. Los resultados de este análisis informarán la planificación del Ministerio para los próximos años, con inclusión del fortalecimiento de las capacidades de gestión de riesgos.

Mirar hacia adelante: Trabajo conjunto para construir sistemas educativos más fuertes y sostenibles

La educación es un derecho humano fundamental y un factor impulsor clave del desarrollo sostenible. En todo el mundo, será un desafío dejar atrás la pandemia: además del abordaje de la contracción económica y las pérdidas en los aprendizajes, la recuperación después del covid-19 requerirá que los sistemas educativos den una respuesta a las necesidades —nuevas y en permanente evolución— de estudiantes, docentes y sociedades. Algunas pueden abordarse dentro de cada país, tal como Habib (esta edición) señala, pero siempre que haya países asolados por la pandemia, ninguno en el mundo estará seguro.

Cabe destacar el vínculo que existe entre el covid-19 y las crisis que en el futuro los Estados deberán afrontar. Las iniciativas implementadas para responder a la pandemia y lograr la recuperación deben fortalecer las estrategias locales para sostener la capacidad de respuesta y la participación. Haciendo inversiones estratégicas ahora, por ejemplo, en las instalaciones sanitarias y la ventilación de las escuelas, en los programas escolares de salud y nutrición, en el

fortalecimiento de la articulación con otros sectores como el de la salud, o tomando medidas para salvar la brecha digital y asegurar la continuidad de la educación, los Estados contribuyen a lograr mejoras en el más largo plazo. Esto ayuda a la prevención de futuras crisis —y la preparación para enfrentarlas— y brinda una gran oportunidad para una mayor colaboración e intercambio entre los Estados, algo vital para responder a los desafíos transnacionales del mundo de hoy.

Aumentar la resiliencia de los sistemas educativos es un esfuerzo de mediano y largo plazo. El covid-19 no será la última crisis que deba afrontar el mundo, pero marca una oportunidad para que los Estados comprendan mejor cómo responder, adaptarse y recuperarse de una crisis, protegiendo los derechos fundamentales de todos los estudiantes y construyendo sistemas educativos que sean más fuertes, más equitativos y más sostenibles, y que estén mejor preparados.

Referencias

Ministerio de Educación de Guyana. (De pronta publicación). *Guyana national education risk management strategy*.

Ministerio de Educación y Deporte de la República Democrática Popular Lao. (2020). *Lao PDR education COVID-19 response plan*. Ministerio de Educación y Deporte.

Naciones Unidas. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. Naciones Unidas.

OECD. (s.f.). *About us*. CCDRMU.

UNESCO. (2021a). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe: Report of UNESCO online conference*. UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Building back resilient: How can education systems prevent, prepare for and respond to health emergencies and pandemics?* Nota temática 1.3, enero de 2021. UNESCO.

Notas a pie

1. Djibouti, Etiopía, Kenia, Somalia, Sudán del Sur, Sudán y Uganda..

La pandemia como oportunidad para transformar la educación en América Latina y el Caribe¹

 **Mariana Huepe**, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile

 mariana.huepefollert@cepal.org

 **Amalia Palma**, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile

 amalia.palma@cepal.org

 **Daniela Trucco**, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile

 daniela.trucco@cepal.org

Resumen

La pandemia del COVID-19 ha significado una prolongada crisis económica y social en América Latina y el Caribe, con profundas consecuencias en el bienestar de la población y un impacto silencioso y devastador en la educación. La abrupta transición a la educación a distancia, con uno de los cierres escolares más prolongados del mundo, ha tenido un efecto desigual, poniendo de relieve las brechas preexistentes en la región. Además, la crisis ha supuesto el quiebre de ciertos paradigmas, innovaciones y aprendizajes en experiencias de adaptación a la educación a distancia, que dificultan la vuelta atrás y obligan a la reestructuración de los sistemas educativos para que sean más resilientes e inclusivos.

Palabras clave

Cierre de escuelas
Brecha educativa
Resiliencia
Inclusión

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha generado una crisis sanitaria, económica y social a nivel mundial sin precedentes. Una de las primeras medidas tomadas por los países para abordar la emergencia sanitaria fue el cierre de los establecimientos escolares, poniendo en suspenso los procesos de educación presencial en casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe por períodos extensos de tiempo. De acuerdo con datos oficiales publicados por la UNESCO, en promedio, los países de la región interrumpieron las clases presenciales total o parcialmente por 70 semanas lectivas en el período de febrero 2020 a marzo 2022; es decir, lo equivalente a más de un año y medio académico e incluso alcanzando hasta dos años académicos en algunos países². Esto representa un período bastante extendido, sobre todo considerando que la medida afectó a alrededor de 150 millones de estudiantes de preprimaria a secundaria alta en la región y que el promedio global fue de 41 semanas.

Las alternativas y capacidades para continuar los estudios desde el hogar no se distribuyeron de manera homogénea en la población, y la pandemia amenaza con ampliar las brechas educativas preexistentes. Este artículo destaca la oportunidad que representa la pandemia para acelerar los avances de las últimas décadas e implementar innovaciones que permitan transformar los sistemas educativos de la región. La transformación educativa es urgente y necesaria no solo para poder cumplir con los compromisos asumidos para 2030, sino también para reconocer y fomentar el rol

fundamental que cumple la educación en la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y cohesionadas, y para desarrollar los conocimientos, capacidades y valores que respondan adecuadamente a los complejos desafíos del mundo contemporáneo.

1. Avances y desafíos pendientes en la educación escolar de América Latina y el Caribe

Previo a la pandemia, América Latina y el Caribe enfrentaba un desafío educativo doble: (i) acelerar los avances en las tasas de cobertura y finalización de los distintos niveles educativos y (ii) mejorar la calidad de la educación impartida. Si bien las tasas de cobertura y conclusión del nivel primario habían alcanzado niveles cercanos a la universalidad, las desigualdades en la educación de la primera infancia, y en el nivel secundario y superior seguían siendo muy amplias e incluso, en muchos casos, habían estado sostenidos por procesos de diversificación y segmentación que contribuyeron a reproducir la desigualdad social estructural (Acosta, 2022). A las desigualdades según nivel de ingresos, se suman las que se generan por condición étnico-racial y aquellas relacionadas con el territorio donde viven los estudiantes, situación de discapacidad y estatus de migrante y refugiado, todos ejes de la matriz de la desigualdad en la región, cuyas dimensiones se combinan y entrecruzan para generar nudos críticos que obstaculizan el avance en indicadores clave de la inclusión social y la reducción de la desigualdad (CEPAL, 2016).

Simultáneamente, los resultados de distintas evaluaciones estandarizadas implementadas con anterioridad a la pandemia muestran un panorama extremadamente preocupante para América Latina y el Caribe. En concreto, tanto los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019 (ERCE 2019) para estudiantes del nivel primario (3° y 6° grado) como los del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos de 2018 (PISA 2018) para el nivel secundario (estudiantes de 15 años), muestran que la mayoría de las niñas, niños y adolescentes de la región no estaban adquiriendo durante la etapa escolar los conocimientos y competencias necesarios para desarrollarse como ciudadanos plenos y productivos. Además de las importantes brechas de resultados según nivel de ingresos, las evaluaciones también destacan las diferencias de resultados según territorio, condición étnico-racial y otros ejes de la matriz de desigualdad social de la región. Más aun, al comparar los resultados de ambas evaluaciones con los obtenidos en rondas previas, no se evidencian avances significativos en la mayoría de los países (OCDE, 2019; UNESCO OREALC, 2021).

En suma, la crisis asociada al virus del COVID-19 representa una crisis dentro de otra crisis que ya enfrentaba la región con anterioridad a la pandemia.

2. Profundización de las brechas educativas como resultado de la pandemia

El cierre de los centros educativos como medida para prevenir y controlar la expansión del virus del COVID-19 conllevó la implementación de distintas estrategias de educación remota para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, se develaron importantes desigualdades y necesidades insatisfechas que se manifestaron en las distintas posibilidades que tuvieron los estudiantes de la región para mantener procesos de aprendizaje autónomo en el hogar y usar las nuevas tecnologías de manera eficiente.

Las profundas desigualdades en el acceso a Internet de los hogares no solo responden a los distintos contextos nacionales, sino que también se estructuran en torno a los ejes de la matriz de la desigualdad social. Previo a la pandemia, se evidenciaban graves brechas de acceso a Internet según nivel de ingresos y entre hogares urbanos y rurales, las que sin duda obstaculizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje remoto de los estudiantes. Por ejemplo, según los datos disponibles en el Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG) de la CEPAL, el 93% de los hogares con niños, niñas y adolescentes (de 5 a 20 años) pertenecientes al quintil de mayores ingresos en la región contaba con acceso a Internet previo a la pandemia, mientras que este porcentaje caía a 53% para los hogares pertenecientes al primer quintil³. Además, los datos muestran que, en todos los países con información disponible, los hogares rurales siempre contaban con niveles significativamente menores de conexión a Internet que los hogares urbanos, destacando negativamente, además de la situación del Estado Plurinacional de Bolivia (en donde 1,4% de los hogares rurales contaba con conexión a Internet), los niveles de conexión de los hogares rurales del Perú, el Paraguay, El Salvador y Guatemala: en todos ellos menos del 10% de los hogares rurales contaba con conexión a Internet previo a la pandemia⁴.

El nivel de ingresos del hogar no sólo está asociado con la ausencia o presencia de conexión a Internet de calidad, sino también con el acceso a dispositivos que permitirían hacer efectiva tal conexión para todos los integrantes del hogar. En promedio, el número de niños y niñas en los hogares de menores ingresos de la región cuadruplica el número promedio de niños y niñas pertenecientes a los hogares de mayores ingresos, lo que implica que los hogares de menores ingresos requieren contar con un mayor número de dispositivos y asumir un mayor costo relativo a sus ingresos para lograr la conectividad efectiva de cada uno de sus integrantes (pudiendo llegar a representar hasta el 33% del ingreso promedio de los hogares de los quintiles más pobres) (CEPAL, 2021a). Además, la encuesta Kids

Online -implementada en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay en niñas, niños y adolescentes de 9 a 17 años en 2016-17- muestra que la conexión a Internet a través de un dispositivo celular era la modalidad predominante en la niñez y adolescencia de la región previo a la pandemia, siendo este el dispositivo menos propicio para el desarrollo de competencias digitales y para participar de manera provechosa en el ambiente digital (Trucco y Palma, 2020).

Incluso en situaciones en las que se contó con los medios para asegurar la conectividad, la pandemia evidenció que muchos estudiantes no contaban con las competencias necesarias para sostener el aprendizaje autónomo en medios digitales. Este conjunto de competencias incluye habilidades socioemocionales, como la capacidad de gestionar los propios tiempos, la disciplina y la motivación, entre otras, y habilidades digitales. Respecto a las segundas, previo a la pandemia, la evidencia es clara en señalar su distribución heterogénea entre los estudiantes de los distintos países de la región y al interior de ellos, siendo el nivel socioeconómico un factor explicativo importante tras estas diferencias. A esto se suman las desigualdades materiales que impidieron contar con espacios de estudio adecuados en el hogar o disponer de conexión eléctrica en la vivienda, y las desigualdades de apoyo para facilitar los procesos de aprendizaje por parte de los padres y cuidadores, relacionados directamente con sus años de escolaridad, habilidades y disponibilidad de tiempo, factores que también se vinculan con los ejes estructurantes de la matriz de desigualdad de la región.

Finalmente, es importante destacar las desigualdades que se originan en la oferta educativa, en particular, la falta de preparación con la que contaron algunos docentes para adaptar sus métodos pedagógicos al ámbito virtual (CEPAL, 2021b). Sin duda hubo docentes que innovaron y adaptaron sus métodos, sin embargo, lo que se puede desprender de los relatos de estudiantes durante los períodos de confinamiento e interrupción de la educación presencial, es que la institucionalidad del sistema educativo no estaba suficientemente preparada para abordar la transición hacia una educación virtual o híbrida (Acosta, 2022). Lo que terminó ocurriendo, entonces, fue una ampliación de las brechas de desigualdad que estructuran las sociedades latinoamericanas: a mayor disponibilidad de recursos y capacidades, mejor respuesta al proceso de cambio (Acosta, 2022).

3. Una oportunidad para transformar la educación en la región

Dadas las importantes brechas prepandemia y la profundización de estas como resultado del cierre prolongado de los centros educativos, la recuperación educativa requiere impulsar una transformación profunda que aborde los factores estructurales que contribuyen a la deuda y desigualdad educativa de la región. Volver a la

situación prepandemia no resulta suficiente para alcanzar los compromisos de cara al 2030.

Dentro de las medidas inmediatas para asegurar la recuperación de los aprendizajes sin dejar a nadie atrás se encuentra apoyar el bienestar socioemocional de los estudiantes y la comunidad educativa; retomar y fortalecer la implementación de evaluaciones diagnósticas y formativas; establecer medidas remediales para la recuperación de aprendizajes; e implementar estrategias focalizadas en estudiantes en mayor riesgo de desvinculación y abandono escolar. En el proceso de recuperación de los aprendizajes, es importante asegurar que todas las escuelas y centros educativos impartan procesos de enseñanza al nivel adecuado. Esto puede involucrar la simplificación del plan de estudios priorizando contenidos; la modificación de los calendarios académicos; la suspensión de los exámenes finales; la inclusión de tutorías en grupos pequeños en periodos escolares o extraescolares y/o de programas de tutorías en línea; y la implementación de sesiones individuales de orientación o de apoyo psicológico para abordar las necesidades socioemocionales o pedagógicas de determinados estudiantes.

Por otra parte, es urgente que la región implemente acciones para afrontar las desigualdades educativas y asegurar el derecho a una educación inclusiva y de calidad a todos sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esto implica, entre otras medidas, aumentar el financiamiento de la educación de la mano de instituciones fortalecidas, con el fin de asegurar la sostenibilidad financiera de las políticas educativas; reorganizar las condiciones institucionales para universalizar el acceso a la educación preprimaria y secundaria con una mirada de inclusión; y una mayor articulación de la educación con otros sectores de política pública, como la protección social, salud e infraestructura, para asegurar las condiciones materiales necesarias para la escolarización. Además, un desafío urgente en la región es la articulación del sector educativo con el mundo del trabajo para disminuir los descalces de competencias y fomentar la transformación productiva de determinados sectores estratégicos para el desarrollo. Asimismo, una deuda importante que aun arrastra la región es abordar la desigualdad de género en sus sistemas educativos. Para ello, se requiere una mayor articulación intersectorial con políticas de cuidado, salud, género, transporte, entre otras, para cambiar prácticas institucionales y culturales que afectan las oportunidades y alternativas de desarrollo de las estudiantes desde edades tempranas.

La transformación de los sistemas educativos de la región implica no volver a la situación previa a la pandemia, sino construir sobre los aprendizajes de la experiencia reciente. Se deben fomentar espacios de flexibilidad y creatividad en todas las capas de los sistemas educativos, promoviendo el

desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, y fomentando el rol de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto cambiante. La pandemia evidenció que la tecnología puede ser una herramienta al servicio de la escuela, por lo que los países deben fortalecer con medios digitales los procesos de aprendizaje y enseñanza, y sus sistemas de información para la gestión. Finalmente, es urgente que la región fortalezca el rol estratégico y central que cumple la educación para el desarrollo sostenible, lo que implica cimentar una cultura de colaboración entre los actores de la comunidad educativa, públicos y privados, orientada a la calidad y pertinencia de la educación, mediante un nuevo pacto social por la educación, amplio y con una mirada de largo plazo⁵.

Notas a pie

1. ©Naciones Unidas 2022. Todos los derechos reservados.

Este texto está basado en el documento “Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe”, Serie de Políticas Sociales N°243 (LC/TS.2022/149), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022, ©Naciones Unidas 2022.

Las opiniones expresadas en este artículo, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de su autora y pueden no coincidir con las de la CEPAL o la de los países que representa.”

2. El año lectivo va entre 38 y 42 semanas dependiendo del país.
3. Datos de acceso corresponden al promedio ponderado de 13 países de América Latina y el Caribe (véase gráfico 10 en Huepe, Palma y Trucco, 2022)
4. Datos de acceso corresponden al promedio simple de 15 países de América Latina y el Caribe (véase gráfico 9 en Huepe, Palma y Trucco, 2022)
5. Para un desarrollo más detallado de esta y otras recomendaciones, véase Huepe, Palma y Trucco (2022).

Referencias

Acosta, F. (2022), “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

CEPAL (2021a), Innovación para el desarrollo: la clave para una recuperación transformadora en América Latina y el Caribe (LC/CCITIC.3/3). Santiago. Publicación de las Naciones Unidas.

____ (2021b), Panorama Social de América Latina 2020, (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1). Santiago. Publicación de las Naciones Unidas. Disponible [en línea] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>.

____ (2016), “La matriz de la desigualdad social en América Latina”. Primera Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022), “Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe”, *serie Políticas Sociales*, N° 243 (LC/TS.2022/149), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

OECD (2019), “PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed”, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), “Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, Documentos de Proyecto (LC/TS.2020/18/REV.1). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNESCO OREALC (2021), “Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen Ejecutivo”.

UNESCO OREALC/UNICEF/CEPAL (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), “La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030”. Disponible [en línea] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

Parte 4

El progreso

Repensando el progreso y el tiempo: Los ruiseñores japoneses (uguisu) y el covid-19 en Kioto

 **Keita Takayama**, Profesor, Escuela de Posgrado en Educación, Universidad de Kioto, Japón

 takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

Resumen

Este relato personal analiza el modo en que las disrupciones ocasionadas por el covid-19, junto con el canto de los ruiseñores japoneses, crearon un momento de reflexión sobre la lógica temporal de la modernidad. Presenta el concepto de “márgenes de las clases”, como un recordatorio de que, para lograr una educación significativa, se debe romper con la lógica lineal y progresiva del tiempo.

Palabras clave

Covid-19
Modernidad
Futuridad
Progreso
Ruisseñores japoneses

“¿Tiene algún consejo sobre cómo podemos mantenernos productivos durante la pandemia de covid-19?” Alguien que parecía estar dando sus primeros pasos en el campo de la investigación le hizo esta pregunta a un panel de presentadores, entre quienes me encontraba, en una conferencia virtual que tuvo lugar en abril de 2020. Antes de ese evento, yo había estado enfermo durante poco más de tres semanas. Fue una experiencia profundamente preocupante, pues tenía algunos de los síntomas típicos del covid, pero no eran lo bastante graves para ameritar una prueba diagnóstica. Eso significaba que no había forma de saber si mi enfermedad se debía al covid-19 (y, al día de hoy, aún no sé qué fue). Después de un prolongado período de autoaislamiento en casa, apenas logré recuperarme lo suficiente para participar del panel. “No creo que podamos. Y quizá, tampoco deberíamos estar intentándolo”, o algo por el estilo, dije en respuesta a la pregunta. La “productividad de la investigación” era la última de mis preocupaciones cuando posiblemente estuviera en peligro, no solo mi salud, sino también la de toda mi familia.

Apenas comencé el autoaislamiento en casa, noté, una mañana, el hermoso canto del ruiseñor japonés (*uguisu*). No sé en realidad cuántos había por la zona. Tal vez se trataba de un solo pájaro, que cada diez segundos nos encantaba con su fascinante piar. Me sorprendió gratamente, pues no pensé que habitaran nuestro vecindario, ubicado en el norte de Kioto. ¿Cómo es que no lo noté antes? ¿Acaso estuvieron cantando todas las mañanas desde que nos mudamos a Kioto, seis meses atrás? ¿O será que, ahora que mi vida se desaceleró lo suficiente, le presto más atención al entorno y oigo su canto? ¿O será que la reducción de las actividades humanas ha hecho regresar la naturaleza a la ciudad, por lo que más pájaros y animales se sienten más seguros en un espacio urbano? Sin dudas, el covid-19 cambió completamente el aspecto de esta antigua capital de Japón, un destino turístico de fama internacional. Los habitantes locales dicen que hemos regresado a la Kioto de hace unos treinta años, cuando aún era agradable y tranquila.

No fueron solamente el canto de los ruiseñores y la vida ralentizada lo que noté a causa de la pandemia, pues también afectó la experiencia misma del tiempo. Como explicó alguna

vez el sociólogo estadounidense Peter Berger (1977, p. 104), uno de los cinco dilemas que la modernidad le impone a la vida humana es la futuridad, “un profundo cambio en la estructura temporal de la experiencia humana, en la que el futuro se convierte en una orientación primaria tanto para la imaginación como para la actividad”. La noción moderna del tiempo, o la “hora del reloj”, está basada en la linealidad progresiva; el tiempo se concibe como algo “preciso, medible y que, al menos en principio, está sujeto al control humano” (Berger, 1977, p. 104). Los dispositivos tecnológicos de uso cotidiano, con sus variadas aplicaciones de organización y gestión del tiempo, fomentan aún más esta tendencia, e imponen “una conceptualización funcional del tiempo como algo divisible, lineal, que tiene un único propósito y que se puede poseer” (Mazmanian *et al.*, 2015). Nos ayudan a calcular y coordinar cada segundo de nuestra vida privada y profesional en pos de obtener certezas a futuro.

Esta lógica de la futuridad quedó completamente destrozada a causa del covid-19, aunque de manera momentánea. Al no saber en cuánto tiempo se lograría controlar la pandemia y cuánto se había propagado el virus, nos vimos en la obligación de pasar día tras día en casa con una profunda sensación de incertidumbre sobre el futuro, sin más alternativa que tener la esperanza de que las cosas fueran mejorando. Pronto perdimos la percepción del tiempo, pues nuestras rutinas semanales quedaron interrumpidas. Ya no había futuridad, pues el futuro ya no estaba garantizado, ya no era previsible. Todas las reuniones, conferencias y viajes programados para los siguientes meses quedaron eliminados de mi calendario y, de pronto, todos los plazos perdieron importancia.

En respuesta a la pandemia, las universidades de todo el mundo se pasaron a la modalidad de enseñanza en línea. Fue el intento desesperado de las universidades de volver a tener en su día a día una sensación asegurada de futuridad. La universidad es, sin dudas, una institución absolutamente moderna: la futuridad es una parte definitiva de su funcionamiento. El “pan de cada día” temporal de la universidad es la compartimentación de la enseñanza y el aprendizaje en períodos, dentro de los cuales se les enseña a los estudiantes, implícitamente, a desarrollar sus habilidades y predisposiciones respecto de la gestión del tiempo. Los planes de cursada se presentan con los resultados planificados de aprendizaje claramente detallados antes del comienzo del período. Las actividades intelectuales ponen su énfasis en cubrir, semana a semana, diferentes temas de manera progresiva, lo que termina en una serie de tareas y actividades que los estudiantes deben completar en un tiempo determinado.

Todas estas medidas reguladoras de lo temporal se utilizan para que el proceso de aprendizaje sea lineal y predecible. Estas medidas pueden eliminar la “debilidad” esencial de la

educación, que es precisamente lo que hace que la educación sea digna de ese nombre, o sea, el concepto de la educación en tanto subjetivación, al decir del filósofo de la educación Gert Biesta (2013). En vista de una “crisis de aprendizaje” ocasionada por la pandemia, muchos terminamos enseñando en línea como si todo siguiera su curso normal, sin interrumpir la normatividad temporal de la educación universitaria.

Berger (1977) nos recuerda que el rechazo romántico de la futuridad no resulta práctico en esta vida completamente modernizada. En efecto, muchas instituciones modernas, desde las políticas macroeconómicas al transporte público, deben operar sobre la base de la futuridad para asegurar la conveniencia y seguridad modernas. Pero ¿qué hay de las universidades? Históricamente, las universidades desempeñaron un papel fundamental en la introducción de la hora del reloj en muchas partes del mundo (Rappleye y Komatsu, 2015). Hoy en día, esta forma hiperintensificada de la lógica temporal moderna domina la vida cotidiana de la universidad, dado que el ranking mundial de universidades condiciona poderosamente nuestros lugares de trabajo intelectual (Shahjahan *et al.*, 2017). Algunos estamos profundamente preocupados por las nefastas repercusiones que esto tiene sobre la naturaleza del conocimiento que producimos y sobre cómo lo abordamos (Shahjahan, 2015), y por las implicaciones que acarrea sobre el potencial de la educación para los gobiernos democráticos (Biesta, 2013). De regreso a la pregunta inicial, ¿cómo es posible que a un investigador novel le parezca sensato hablar acerca de la investigación en cuanto a “productividad”, o sea, en cuanto a los rendimientos cuantificables medidos en un marco temporal definido? Y lo más perturbador es que esto sucedió cuando toda la humanidad vivía temerosa de la pandemia. Por lo tanto, tal vez debamos preguntarnos, en las palabras de Berger (1977, p. 106), ¿“de qué manera y en qué áreas” de la universidad “sería posible prescindir de relojes y calendarios”?

Si el covid-19 me ha dejado alguna enseñanza, sería acerca de la ubicuidad de la lógica temporal moderna, así como de sus límites y fragilidades. La pandemia nos obligó momentáneamente a despegarnos del concepto progresivo y moderno del tiempo y a experimentar cómo sería vivir “sin relojes ni calendarios” (Berger, 1977, p. 106). La falta de futuro sin duda generó una angustia considerable entre nosotros, pero suele olvidarse la oportunidad que nos ha brindado de imaginar de otra manera. ¿Y si capitalizáramos la “crisis de aprendizaje” que generó la pandemia en la educación superior para explorar alternativas a la futuridad de la educación universitaria, en las que la “trashumancia” y la “disrupción” sean reconocidas como puntos centrales de la educación de calidad (Takayama, 2020)? ¿Cómo se vería eso? ¿Cómo podemos enseñar dentro de la estructura del tiempo autorizada institucionalmente y, a la vez, rechazar la lógica de la futuridad y linealidad que convierten a la educación en

algo excepcional? ¿Acaso la enseñanza en línea nos permitiría aplicarlo o reforzaría aún más la lógica temporal moderna?

En un momento en que pensaba justamente en esto, me topé con una pequeña columna del periódico local. Con el título “Los márgenes de las clases” (Jugyō no yohaku) (Yamada, 2020), la columna planteaba inquietudes sobre las consecuencias involuntarias de utilizar videoconferencias para las clases universitarias. Los márgenes de las clases son esos momentos de aprendizaje accidental, como cuando los profesores se van del tema y, aun así, terminan hablando de algo más significativo para los estudiantes que la clase cuidadosamente secuenciada. También comprenden los debates que los estudiantes entablan fuera del entorno educativo, tal vez en cafés y bares, sobre libros y argumentos presentados durante las clases formales, momento en que comparten entre sí obras y artículos relacionados para estudiar de manera independiente. La columna incluía relatos de estudiantes universitarios de hoy en día, que daban cuenta de la desaparición de los momentos fortuitos de aprendizaje, puesto que, en las universidades japonesas, el aprendizaje en línea reemplazó completamente el aprendizaje presencial y cara a cara. ¿Cómo podemos garantizar que la modalidad de aprendizaje en línea esté estructurada de manera tal que permita amplios “márgenes” —o “debilidad”, en palabras de Biesta— para que sigan produciéndose formas de aprendizaje accidentales y, sin embargo, profundamente significativas?

Si adelantamos el reloj, en este momento estamos en la segunda semana de enero de 2021. El covid-19 aún sigue con nosotros en Kioto. La semana pasada se declaró un estado de emergencia en respuesta al pico reciente de casos. En estos momentos, sin embargo, pareciera que la gente de por aquí se ha acostumbrado tanto a vivir en pandemia que los informes ocasionales de brotes en Kioto y en las zonas aledañas ya no nos sorprenden demasiado. El covid-19 ya está completamente aceptado como parte de la normalidad, y las mascarillas se han convertido virtualmente en una extensión de nuestro cuerpo. Por desgracia, la normalización del covid-19 trajo aparejada la normalización de la futuridad en mi vida cotidiana: mis horas están llenas de reuniones en línea una detrás de la otra, y tengo algunas reuniones internacionales programadas muy por fuera de mi horario laboral; el calendario de 2021 que compré hace poco ya se llenó con numerosos compromisos y plazos, entre los que se incluye el plazo de esta contribución. Y me entristece mucho informar que ya no oigo el hermoso canto de los ruiseñores japoneses por la mañana. ¿Es que aparecen en nuestro vecindario solo durante la primavera? ¿O acaso su desaparición se debe al hecho de que mi vida cotidiana recuperó su normalidad temporal y perdió “márgenes”?

Si bien los ruiseñores ya no me acompañan, la reflexión que originaron ha tenido un impacto perdurable en mí, y esto ya

se ve en mi actual enseñanza en línea. Para crear márgenes en mi curso, siempre comienzo y termino las clases semanales con una conversación informal sobre cualquier tema que me venga a la mente, e invito a los estudiantes que opinen sobre mis ideas y sensaciones. Me la paso desviándome del plan de cursada, y les permito a mis alumnos que hagan lo mismo. Esto significa que tengo que alterar constantemente el plan de cursada y proponer lecturas diferentes, dependiendo del rumbo que tomen nuestros debates semana a semana. Toda sensación de progresión temporal y de linealidad que sostenía mi plan original quedó eliminada. Y lo más emocionante (y vergonzoso) de todo es el hecho de que ni siquiera supe, hasta las últimas semanas del período, cuántas horas debía durar mi clase semanal ni cuántos seminarios debía impartir. Después de trabajar en la Universidad de Kioto durante dos años, me enteré sobre estos asuntos “de relojes y calendarios” cuando un miembro del personal administrativo, con cierta perplejidad, corrigió mi solicitud de horarios para el próximo año académico, y me explicó que mi seminario de posgrado debía durar una hora y media por clase (en lugar de las dos horas que yo pedía), en un período de quince semanas. Como se imaginarán, no me enorgullezco de mis habilidades organizativas y administrativas. Probablemente mis alumnos no quisieron avergonzarme señalando mis errores evidentes. Pero cuando les pregunté en la clase por qué no me corrigieron, se rieron del hecho de que me había llevado tanto tiempo darme cuenta de mis errores, y luego me dijeron que para ellos no tenía importancia. Ahora que reflexiono sobre ese momento, me doy cuenta de que tal vez fue algo bueno, pues me da a entender que, con mis estudiantes, logramos crear una experiencia de aprendizaje en la que los relojes y calendarios no fueron tan importantes.

Referencias

Berger, P. (1977). *Facing up modernity: Excursions in society, politics, and religion*. Nueva York: Penguin Books.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. Nueva York: Paradigm Publishers.

Mazmanian, M., Erickson, I. y Harmon, E. (2015). Circumscribed time and porous time: Logics as a way of studying temporality. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, 1453-1464.

Rapleye, J. y Komatsu, H. (2015). Living on borrowed time: Rethinking temporality, self, nihilism, and schooling. *Comparative Education*, 52(2), 177–201.

Shahjahan, R. (2015). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501.

Shahjahan, R., Ramirez, B. y Andreotti, V. (2017). Attempting to imagine the unimaginable: A decolonial reading of global university rankings. *Comparative Education Review*, 61(S1), 51–73.



Takayama, K. (2020). An invitation to negative comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79-95.

Yamada, N. (8 de agosto de 2020). Jūgyō no yohaku [Los márgenes de las clases]. *Kyoto Shinbun (The Kyoto Times)*, 7.

Aprendizaje y bienestar de los estudiantes de las escuelas secundarias de Sierra Leona durante el cierre de escuelas por el covid-19

 **Zara Durrani**, Asesora Sénior en Educación, Oxford Policy Management, Reino Unido
 zara.durrani@opml.co.uk

 **Ayesha Khurshid**, Asesora Auxiliar, Oxford Policy Management, Reino Unido
 ayesha.khurshid@opml.co.uk

 **Ishleen Sethi**, Asesora Auxiliar, Oxford Policy Management, India
 ishleen.sethi@opml.co.uk

 **Gloria Olisenekwu**, Asesora en Educación, Oxford Policy Management, Nigeria
 gloria.olisenekwu@opml.co.uk

 **Sourovi De**, Responsable de Práctica Educativa, Oxford Policy Management, Reino Unido
 sourovi.de@opml.co.uk

Resumen

El estudio Back to School, de metodología mixta, brinda datos a nivel nacional sobre los resultados en el aprendizaje y sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las escuelas secundarias de Sierra Leona. Fue llevado a cabo inmediatamente después de que las escuelas abrieron sus puertas, en octubre de 2020, tras haber estado cerradas durante seis meses a causa del covid-19. Si bien no se detectó una baja significativa en los resultados de aprendizaje, los niveles generales de aprendizaje permanecen muy bajos. Existe evidencia de inequidades de aprendizaje cada vez más marcadas basadas en el género, los ingresos familiares y la ubicación de la escuela. En el estudio también se analiza el modo en que Sierra Leona utilizó su experiencia histórica con el ébola y aplicó esos conocimientos para administrar la respuesta al covid-19 en materia educativa.

Palabras clave

Pérdida en el aprendizaje
Cierre de escuelas
Covid-19
Seguridad en la escuela
Sierra Leona

En Sierra Leona, las escuelas cerraron el 31 de marzo de 2020, después de que se confirmó el primer caso de covid-19 del país, y se volvieron a abrir seis meses más tarde, el 5 de octubre. Durante ese tiempo, casi dos millones de alumnos de los niveles inicial y primario, 450.000 estudiantes de secundaria inferior (JSS)1 y 300.000 estudiantes de secundaria superior (SSS) dejaron de asistir a la escuela (MBSSE, 2019). Esto no es algo nuevo en Sierra Leona: entre 2014 y 2015, las escuelas estuvieron cerradas casi nueve meses a causa del ébola. Los datos parecen indicar que el costo del cierre de las escuelas para la educación y el bienestar de los niños fue alto, y más marcado para las niñas y para los estudiantes más pobres. En respuesta al covid-19, el Ministerio de Educación Secundaria Básica y Superior de Sierra Leona (MBSSE) y la Comisión de Servicios Docentes (TSC) lanzaron un programa educativo por radio, distribuyeron raciones a los alumnos de las comunidades más pobres y concientizaron a las comunidades para mantener a salvo a las niñas. El objetivo era proteger a los niños, niñas y adolescentes, y promover la recuperación de aprendizajes cuando las escuelas reabrieran.

El estudio Back to School (BTS), o “Regreso a la escuela”, ofrece una oportunidad única de utilizar evidencia cuantitativa y cualitativa en cuanto al aprendizaje y el bienestar de los estudiantes para guiar las prioridades de la recuperación de aprendizajes en Sierra Leona tras el covid-19. El estudio BTS brinda datos estimados del impacto que tuvo sobre el aprendizaje y el bienestar infantil el golpe que el covid-19 le asestó al sistema de educación de Sierra Leona.

Los materiales educativos a los que los estudiantes podían acceder y con los que más familiaridad tenían antes de que las escuelas cerraran fueron los más utilizados durante el cierre. Estos comprendían las notas de clases de maestros y amigos, libros de textos, manuales escolares y cuestionarios de exámenes anteriores.

El programa de radio fue presentado como un recurso educativo a distancia durante el cierre de escuelas a causa de la pandemia. Alrededor del 30% de los estudiantes usaron el programa educativo por radio durante el cierre de escuelas, y en las conversaciones se mencionó que esa no era una actividad regular (solo se accedía una o dos veces por semana). Más varones informaron haber escuchado las clases por radio, en comparación con las niñas (32% frente al 25%), y hubo una mayor proporción de estudiantes de hogares con ingresos altos que informaron haber escuchado el programa, en comparación con estudiantes pobres (41% frente al 15%). En general, hubo dificultades para acceder al programa educativo por radio, ya que solo un tercio de los alumnos mencionó tener acceso a una radio. También hubo dificultades con las baterías, la señal y la frecuencia, sobre todo para quienes residían en zonas más rurales y remotas. El programa de radio salía al aire por la mañana y por la tarde, cuando muchos estudiantes estaban ocupados en quehaceres domésticos dentro del hogar o en el mercado.

Los resultados del BTS confirman que el nivel de aprendizaje de los estudiantes secundarios de Sierra Leona sigue siendo demasiado bajo. Para la mayoría de los alumnos hay una gran brecha entre las habilidades reales y las expectativas curriculares. Además, la mayoría tiene un rendimiento muy inferior respecto del grado que cursan. En matemática, solo el 3% de los estudiantes del tercer año de la escuela secundaria inferior (JSS3) pueden demostrar habilidades esperables de un alumno de JSS3 (es decir, tienen un desempeño acorde a su año), mientras que ningún alumno del tercer año de la escuela secundaria superior (SSS3) puede demostrar habilidades en matemática acordes al nivel secundario superior. El 9% de los estudiantes de SSS3 tienen un desempeño en matemática acorde a JSS3 (es decir, se retrasaron tres años).

A medida que van pasando de año, los estudiantes muestran muy poca evolución en sus resultados de aprendizaje de matemática. La mayoría —el 61% de estudiantes de JSS3 y el 53% de estudiantes de SS3— tiene un desempeño en matemática acorde al nivel que se espera de un alumno de sexto grado de primaria (P6) o inferior. Si bien son más los estudiantes de SSS3 que obtienen puntajes más altos, en comparación con los de JSS3, el 80% de los de SSS3 se han retrasado hasta cinco años (o sea, están a un nivel de JSS1 o inferior). De hecho, ninguno de los estudiantes de SSS3 pudo demostrar habilidades en matemática por encima del nivel de JSS3.

En promedio, los varones tuvieron un mejor desempeño que las mujeres en ambos grados y en las materias cubiertas en el estudio BTS. La brecha de desempeño entre varones y mujeres se amplía sustancialmente de JSS3 a SSS3. Es probable que la diferencia de género se vea impulsada por el hecho de que una proporción significativamente mayor de varones (81%) informó haber estudiado al menos tres días por semana durante el cierre de las escuelas en comparación con las mujeres (70%). Casi el doble de la proporción de mujeres respecto de los varones (el 48% contra el 26%, respectivamente) informó haber tenido trabajo adicional en el hogar mientras las escuelas permanecieron cerradas. De las conversaciones mantenidas con los encuestados se desprende que las niñas y adolescentes tendieron a dedicarse al “pequeño comercio” durante el cierre de las escuelas, por lo que estuvieron más expuestas y fueron objeto de acoso sexual.

Hubo diferencias significativas en el comportamiento de los estudiantes durante el cierre de las escuelas, entre las escuelas menos remotas y las más remotas. Una mayor proporción de alumnos de escuelas menos remotas informó haber estudiado a diario (cinco o más veces por semana). También tendieron más a utilizar fuentes de aprendizaje alternativas, como Internet o clases particulares, y a recibir ayuda mientras estudiaban, en general, de parte de miembros de su familia.

Los estudiantes de familias con mayores ingresos muestran mejor desempeño que los de familias más pobres. Los ingresos familiares y la participación y educación de los padres tienen un papel significativo en cuanto a determinar el desempeño del alumno. La brecha de desempeño entre los estudiantes de las familias más ricas y los de las más pobres se mantuvo en los distintos grados y en las distintas materias. La brecha de desempeño más grande entre las familias ricas y las pobres se observó en los alumnos de matemática de SSS3.

Una mayor proporción de estudiantes de familias con altos ingresos informaron haber estudiado durante el cierre, y haber estudiado todos los días. Los alumnos de familias con ingresos más altos también tendieron a tener acceso a recursos y apoyo mientras estudiaban, como la ayuda de un padre/madre o de un hermano, un profesor particular o acceso a una radio para escuchar los programas educativos que se transmitían. Por otra parte, los estudiantes de las familias más pobres informaron tener que enfrentar desafíos económicos, dificultades al estudiar durante el cierre de escuelas y la falta de acceso a ciertos recursos —como electricidad, instalaciones sanitarias y de higiene, y la tecnología necesaria para aprender—, lo cual perjudicó la cantidad y calidad del tiempo utilizado para estudiar.

Casi la mitad (45%) de los estudiantes encuestados expresaron que habían sufrido algún tipo de dificultad

durante el cierre de escuelas, como dificultades económicas, tareas domésticas adicionales, violencia y explotación, estrés emocional y abuso físico y sexual. Los estudiantes mayores (SSS) tendieron significativamente más a informar dificultades en comparación con los más jóvenes (JSS). Las niñas y los estudiantes de las familias más pobres sufrieron más: casi el doble de proporción de niñas informó haber tenido tareas adicionales en el hogar, en comparación con los varones; y muchos más alumnos de familias pobres sufrieron dificultades económicas y falta de acceso a recursos básicos. Estas dificultades no solo afectaron directamente la salud y el bienestar de los estudiantes, sino que también influyeron en su capacidad para aprender durante el cierre de escuelas.

En algunos casos, estos desafíos tuvieron un impacto duradero en la asistencia y deserción escolar cuando las escuelas volvieron a abrir, en octubre de 2020. La cuarentena y las restricciones de movilidad asociadas, el cierre de escuelas y el golpe económico que sufrieron las familias interrumpieron la rutina y las interacciones sociales de los estudiantes, y los expusieron al riesgo de abuso. Las niñas corrieron riesgos de sufrir violencia y explotación por parte de diversos perpetradores, tanto en su propio hogar como en la comunidad.

Algunas niñas sufrieron abusos en la propia casa donde vivían. Si no era el tío, era la tía, el primo o el vecino... No importa si son ricos o pobres o si viven en la zona más remota del país. A todos les sucede lo mismo. (Miembro del Comité de Administración Escolar, escuela secundaria inferior, Área Occidental).

Algunos chicos viven con padres o cuidadores que son muy malos... Les dicen que lleven dinero [vendiendo], y si no, se tienen que ir de la casa... Eso hace que los chicos salgan a la calle, sobre todo las chicas, y cuando lo hacen, aparecen unos hombres grandotes y tantos que les preguntan: "¿cuál es el problema?". Después de escuchar la explicación del problema, les piden sexo a las chicas a cambio de ayudarlas. (Alumna de JSS3, Provincia del Noroeste).

Las dificultades económicas y las frustraciones domésticas aumentaron el riesgo de violencia y abuso físicos contra niños, niñas y adolescentes. Algunos padres de alumnas les buscaron pretendientes o dieron su mano en matrimonio por la fuerza como resultado de la incertidumbre sobre la continuidad de la escuela, los problemas económicos y el temor de los padres por la seguridad de sus hijas en caso de que quedaran embarazadas sin estar casadas. Los varones, especialmente en las localidades más céntricas o urbanas, se enfrentaron a un mayor riesgo de influencia negativa de sus compañeros y de explotación. Hay muchos paralelismos aquí con la experiencia de Sierra Leona respecto del ébola. La violencia física y sexual contra los niños se incrementó, junto con un aumento sustancial en las tasas de embarazo

adolescente, vinculadas, por lo general, con la violación o el sexo transaccional con el fin de proveerse de productos y servicios básicos.

En general, los chicos prefieren hablar sobre las dificultades para lograr un bienestar o buscar ayuda de familiares o amigos; sin embargo, esto se vuelve más complicado cuando los responsables del abuso pertenecen al círculo inmediato de adultos de confianza. Si bien un número significativo de estudiantes está al tanto de los sistemas formales de asistencia, en particular de los centros médicos comunitarios locales y de las dependencias de apoyo a las familias, no se recurre tanto a ellas como a otros servicios de apoyo comunitario.

Muchos niños padecieron el hambre y la escasez de alimentos durante el cierre de escuelas. El MBSSE distribuyó raciones secas entre las familias de algunas comunidades. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes, las dificultades económicas y la pérdida de las comidas gratuitas de la escuela llevaron a que no pudieran asegurarse una alimentación suficiente, sobre todo en las regiones provinciales. Esto afectó tanto su bienestar físico como su concentración y motivación para estudiar. Al parecer, este "virus del hambre" fue más terrible que el propio covid-19, y tuvo consecuencias persistentes a pesar de la reapertura de las escuelas. Algunos alumnos padecían la falta de comida en su hogar y se les ordenaba ir a la escuela con el estómago vacío. Como consecuencia, no tenían la energía necesaria para participar en clase y aprender. Las autoridades escolares entendían a los estudiantes y se solidarizaban con ellos, pero por lo general no podían hacer mucho para cambiar de manera tangible su situación.

Asegurar la reapertura segura y el regreso de los alumnos a las escuelas es una clara prioridad por toda la cadena de agentes en el sistema de escuelas secundarias de Sierra Leona, pero existe una brecha entre las intenciones y la acción. Se desarrollaron exhaustivos documentos y protocolos de orientación y se compartieron con las escuelas. Sin embargo, existen desafíos en cuanto a su implementación y cumplimiento, sobre todo en un sistema educativo donde la mayoría de las escuelas ya tienen dificultades y carecen de recursos suficientes, más allá del covid-19. Estas exigencias adicionales generan más dificultades para las autoridades de las escuelas, pero el compromiso de mantener a los niños a salvo continúa firme.

Los niños recordaron las dificultades respecto de su bienestar emocional durante el cierre de escuelas. Con la falta de la rutina y estructura diaria de la escuela, la limitada socialización con amigos y el hecho de que el aprendizaje se redujera a escuchar una voz distante por la radio, los chicos contaron que experimentaron sensaciones de "estrés", "ansiedad", aislamiento y depresión, que vincularon con

la falta de contacto con su comunidad escolar. Esto nos recuerda a Takayama (en esta edición) y su repensar “la propia experiencia del tiempo” cuando las estructuras externas de “relojes y calendarios” quedan eliminadas de la vida cotidiana: por un lado, la desorientación, y por el otro, la carrera inmediata y desconcertante por seguir sintiéndose productivos y continuar con “lo de siempre” a través de programas de radio educativos para completar el programa de exámenes.

La importancia del tiempo histórico es muy real en relación con esta pandemia. La experiencia de Sierra Leona con el ébola, entre 2014 y 2015, tiene similitudes con la reciente experiencia con el covid-19, y revela áreas en las que el sector educativo, en particular, aprovechó esos aprendizajes para abordar la gestión de la pandemia. Con esto en mente, el MBSSE lanzó una respuesta proactiva e inmediata para proteger a los estudiantes y su educación durante los cierres de escuelas. Esto comprendía:

Clases por radio: Con base en los programas de radio utilizados durante el brote de ébola para que los niños, niñas y adolescentes continuaran conectados con el aprendizaje, durante la primera semana comenzaron a transmitirse clases por radio llamadas “On Air” (“Al aire”), cinco días a la semana.

Apoyo dirigido a los estudiantes más vulnerables: Los diez meses de ausencia obligada en las escuelas y la orfandad causada por las muertes por ébola habían llevado a una serie de consecuencias sociales y económicas no deseadas: mecanismos de defensa en las interacciones sociales, acoso sexual y embarazos de adolescentes, que aumentaron a casi el cuádruple de casos en comparación con el promedio previo al ébola. Para proteger la seguridad y el bienestar de los estudiantes durante el cierre de escuelas por el covid-19, se organizaron programas de concientización acerca de la seguridad de las niñas y, entre las comunidades más vulnerables, se distribuyeron raciones secas para llevar.

Al poco tiempo de que las escuelas reabrieron, y mediante el estudio Back To School, el MBSSE evaluó el grado de pérdida de aprendizajes e identificó las áreas que debían corregirse. Las lecciones aprendidas por Sierra Leona tras lidiar con el impacto educativo de la pandemia de ébola no solo han servido de base para su propia respuesta nacional al covid, sino que también aportaron reflexiones y enseñanzas valiosas, además de conocimientos relevantes, para otros países que debieron lidiar con los cierres de sus sistemas educativos debido a la pandemia del covid-19.

Referencias

Ministerio de Educación Secundaria Básica y Superior de Sierra Leona. (2019). Censo escolar anual. Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Sierra Leona (MBSSE).


Reconocimientos

Esta investigación fue llevada a cabo como parte del Secondary Education Improvement Programme (Programa de Mejora de la Educación Secundaria, o SSEIP) de Sierra Leona, un programa de cinco años (2016-2021) financiado por UK Aid, con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar en inglés y en matemática en las escuelas secundarias, implementado por Mott MacDonald y Oxford Policy Management. Los puntos de vista y las opiniones expresadas no reflejan necesariamente los de la Oficina de Relaciones Exteriores y Desarrollo del Commonwealth del Reino Unido, del Ministerio de Educación Secundaria Básica y Superior de Sierra Leona, de Mott MacDonald o de Oxford Policy Management.

Parte 5

Afectos

La educación y el covid-19 desde la perspectiva del afecto

 **Irving Epstein**, Profesor Emérito de la Cátedra Ben & Susan Rhodes de Paz y Justicia Social, Illinois Wesleyan University, Estados Unidos

 iepstein@iwu.edu

Resumen

Las teorías del afecto destacan las ambigüedades y las dificultades que se vivieron durante la pandemia. Aquí analizo cuatro temas presentes en estas teorías: la intensidad del encuentro, la construcción de sentido, el ensamblaje y la contingencia; además, comento sobre su relevancia actual. Estos temas ponen de relieve las tensiones sociales más fuertes que desenmascaró la pandemia, su naturaleza compleja y contradictoria, y ubican la práctica educativa dentro de un contexto social más amplio. De esa manera, dan testimonio de los problemas que debieron enfrentar los educadores a la hora de intentar satisfacer las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, y las respectivas familias, y reiteran las formas en que las limitaciones de nuestras respuestas educativas reflejan prácticas y tendencias sociales más amplias.

Palabras clave

Afecto

Construcción de sentido

Contingencia

Ensamblaje

Intensidades del encuentro

Está de moda predecir en qué se centrarán los académicos y los historiadores cuando reflexionen sobre la época del covid-19 con respecto al impacto que produjo sobre la práctica educativa. Algunos comentaristas ya han opinado que las deficiencias estructurales del sistema vinculadas con la prestación de servicios educativos, evidentes en diversos contextos mundiales y nacionales, se han puesto de relieve de maneras tan drásticas en el marco de la crisis del covid-19 que esos efectos nocivos quizá permanezcan visibles incluso después de que el brote del virus remita (Carvalho y Hares, 2020; Save the Children International, 2020; Naciones Unidas, 2020). Otros pronostican que la educación, especialmente la educación superior, ya no volverá a ser la misma después de la pandemia y que gran parte de las modificaciones que se realizaron para abordar las exigencias contemporáneas pasarán a ser permanentes (Witze, 2020). Este pronóstico es valioso porque se basa más en lo que expresa sobre cómo percibimos actualmente nuestra experiencia docente en el marco de la pandemia del covid-19 que en la capacidad y la precisión para hacer predicciones en tiempos de tanta incertidumbre. Sin embargo, incluso si reconocemos que la inclinación a predecir, así como la necesidad de hacerlo, es un resultado natural —incluso terapéutico— de la precariedad a la que nos exponemos, considero que quizás sea más útil analizar lo que no es posible codificar o explicar fácilmente y lo que las generaciones futuras tal vez no logren apreciar acerca de las respuestas que ofrecimos a la pandemia.

El supuesto de que siempre se puede “conocer” el pasado es un concepto que pocos estarían dispuestos a defender, dadas las distintas funciones de la memoria histórica, personal, colectiva y social, las limitaciones respectivas, así como los diferentes contextos en los que se expresan. A partir de las perspectivas que se sostienen en la distancia temporal, con frecuencia no se suele comprender la urgencia, la intensidad ni la fragmentación propias de tantas experiencias contemporáneas. Por este motivo, muchas personas han recurrido al poder de la metáfora para comunicar de manera más convincente las distintas realidades vividas durante la crisis del covid-19. En este sentido, se ha “redescubierto” La peste, de Albert Camus (1948), como una crónica elegante de toda la variedad de la experiencia humana que se manifiesta

en un tiempo imprevisto, incontrolable y catastrófico (de Botton, 2020; Illing, 2020). Si bien la alegoría de Camus pretendía hacer referencia a la Segunda Guerra Mundial y a la proliferación del fascismo, las reacciones de los personajes de la novela, es decir, su resistencia, consentimiento, indiferencia, y lo insuficiente de las respuestas concretas, ensombrecidas por la imprevisibilidad que acompaña la evolución y el desenlace de la peste, aluden a la sensibilidad contemporánea.

Para quienes analizamos las cuestiones vinculadas con la educación durante la pandemia, pareciera que tenemos dos opciones para guiar nuestro análisis. Podemos identificar las dificultades actuales en un intento por problematizar y resolver problemas, mediante la reflexión sobre las fortalezas y las debilidades de nuestro trabajo como educadores para abordar las necesidades fundamentales de nuestros niños, niñas y adolescentes, junto con las reglas y los rituales institucionales que han obstaculizado o favorecido esta tarea, y después negociar para lograr las mejoras necesarias. Gran parte de los comentarios presentes en esta edición reflejan este punto de vista. Otra posibilidad sería hacer el intento de profundizar, de manera más integral, sobre las formas en que los temas vinculados con la educación participan en la configuración de la experiencia humana en tiempos de catástrofe y reflexionar sobre las ambigüedades y las contracorrientes que marcan esa experiencia. Esta identificación no demanda ni exige el tipo de praxis que se asocia con la reforma educativa. Sin embargo, efectivamente reconoce la naturaleza polimorfa del proceso de enseñar y aprender incluso en las mejores circunstancias y, además, señala el dolor, la lucha y la indeterminación que se han reflejado en las diferentes formas de compromiso educativo durante los últimos 18 meses. Aun cuando nuestra comprensión de la naturaleza de la interacción educativa y de nuestros encuentros cotidianos con la pandemia evoluciona, creo que es necesario identificar la complejidad y la ambigüedad antes de comenzar a imaginar posibilidades futuras. Considero que este último punto de vista puede alcanzarse mejor si se aplica la perspectiva del afecto a la investigación (Epstein, 2020).

Las teorías del afecto son un elemento que contribuye a una perspectiva poshumanista más amplia que cuestiona los supuestos influenciados por la Ilustración que identifican el excepcionalismo humano con la conciencia y la racionalidad (Carney y Madsen, 2021). Cuestionan los límites del concepto de ser humano, teniendo en cuenta las relaciones que desarrollamos con entidades inanimadas (como las que se expresan en la cibernética, la inteligencia artificial, la genética y el uso de prótesis), y el modo en que influyen nuestras interacciones recíprocas. La teoría de los afectos incluye cuatro conceptos particularmente relevantes: la intensidad del encuentro, la construcción de sentido, el ensamblaje y la contingencia (Epstein, 2019). Cada uno cumple una función

a la hora de definir la sensibilidad general que se deriva de vivir en el siglo XXI y alude a algunas de las realidades que enfrenta una existencia en el marco del covid-19.

Deleuze y Guattari (1987) popularizaron el concepto de “intensidades del encuentro”. Inspirados en los escritos de Spinoza y Bergson, se sostiene que las interacciones afectivas que experimentamos con los cuerpos que nos rodean son dinámicas, más que fijas. Todos los elementos del mundo natural manifiestan cualidades vinculadas con la revelación y la potencialidad. La intensidad del encuentro plantea la interconexión como elemento clave de nuestra existencia en oposición a las nociones individualistas y autónomas del ser. En muchos sentidos, no hay mayor prueba del impacto que ejercen las entidades no humanas sobre nuestra experiencia vivida que el virus del covid-19, una entidad no viva, incapaz de sobrevivir por sí misma hasta el momento en que invade el cuerpo humano. Sin embargo, considero que nuestras interacciones educativas concretas, influidas por la pandemia, son especialmente ilustrativas de las intensidades del encuentro vividas.

En un plano, la “intensidad del encuentro” se relaciona directamente con cuestiones vinculadas con el aprendizaje a distancia y el cierre de escuelas. Cada vez son más los estudiantes, los padres y los maestros que han descubierto que la performatividad integrada a las tecnologías de la educación a distancia es un sustituto cuestionable de las interacciones interpersonales que constituyen las actividades habituales del aula. El micrófono de Zoom silenciado por defecto para que se oiga la voz de otro y la estructuración de la discusión del grupo centrada en el profesor crean una artificialidad que reconfigura la comunicación y la percepción de los estudiantes y el profesor. Los estudiantes, cuya presencia y participación en clase están mediadas por la pantalla de la computadora, comprenden la superficialidad de una relación controlada por estructuras tecnológicas que interfieren con el contacto directo y auténtico, tanto a través de encuentros sincrónicos como asincrónicos. Appadurai y Alexander (2020) describen una era globalizada en la que el fracaso sin consecuencias ni responsabilidades no solo se tolera, sino que incluso se aplaude, como una fuerza que impulsa la sensibilidad neoliberal. Consideran que el comportamiento financiero global, que cosifica el asumir riesgos en pos del beneficio económico personal, al tiempo que minimiza las consecuencias del fracaso económico y las pérdidas, repercute en el ámbito cultural, social y tecnológico. Y además mencionan concretamente nuestra predisposición a desestimar las consecuencias del atraso digital o los problemas de almacenamiento en la memoria intermedia o búfer, como el precio que estamos dispuestos a pagar a cambio de los beneficios que ofrece el acceso a Internet. Adoptamos medidas similares como parte de nuestro compromiso de enseñar durante la pandemia y aceptamos

la falta de naturalidad implícita en las “relaciones de Zoom” como un inconveniente necesario de estos tiempos, sin pensar demasiado en las consecuencias negativas.

Evidentemente, la reestructuración de las interacciones interpersonales en el ámbito educativo trasciende las opciones tecnológicas que permiten el aprendizaje a distancia. Las interacciones en persona, cuando se han producido, se vieron inevitablemente mediadas por el uso de mascarillas y el distanciamiento físico, lo cual ha creado barreras menos sofisticadas, pero sin dudas también poderosas para la interacción interpersonal. Por supuesto, nos referimos a los afortunados que disponen de los medios necesarios para acceder a Internet o asistir a clases presenciales. El 31% de la población estudiantil mundial se ha visto imposibilitada de participar en cualquier tipo de aprendizaje a distancia por falta de recursos en los hogares o de conexión wifi (UNICEF, 2020). Es decir, para muchos, la intensidad es la intensidad del desencuentro sistemático, la de ser ignorado y menospreciado, a causa de su posición dentro de la brecha digital. El reconocimiento del poder que supone la intensidad del encuentro nos obliga a plantearnos si las reglas superficiales del compromiso que aceptamos por la pandemia irremediamente ponen en riesgo los valores de la educación que intentamos promover. Si rechazamos esa conclusión, ¿en qué medida reconocemos nuestro rol cuando perpetramos una simulación burda del compromiso con la educación que carece de integridad y está marcada por las concesiones hechas en el marco de las realidades planteadas por el covid-19?

Las intensidades del encuentro se han producido en distintos grados fuera del contexto inmediato de enseñanza. Como el cierre físico de la escuela ha contribuido a la restricción social del espacio público, la exposición al lenguaje académico compite con el discurso del miedo, la decepción y la ansiedad que se experimenta en el ámbito doméstico de los estudiantes. Se han redefinido los roles del docente, de los padres y del estudiante, al tiempo que se han recalibrado de forma ambigua las interacciones asociadas a cada rol. ¿Qué sentido tiene el aprendizaje escolar cuando se ve en la necesidad de competir directamente con situaciones de enfermedad, desempleo, depresión y pobreza imperantes al interior de las familias de los estudiantes? ¿Cuál es la reacción adecuada cuando los roles sociales no solo cambian, sino que entran en conflicto entre sí en todo momento? ¿Cómo podemos comprender lo que significa la infancia cuando la imagen de la televisión sustituye la interacción significativa y lúdica con los compañeros, característica del aprendizaje en los primeros niveles de enseñanza? Y los mencionados son solo algunos de los interrogantes a los que se espera que den respuesta los educadores. Las intensidades entran en conflicto y cambian a medida que las experiencias se transforman en fragmentos no lineales de la memoria

correspondientes a la era covid-19. En cualquier caso, el reconocimiento de su presencia es imprescindible si pretendemos evaluar el impacto que la pandemia ha tenido sobre nuestra práctica docente cotidiana.

Wetherell (2012) sostiene que sentir el afecto incluye participar en la construcción de sentido, ya que no basta con la mera crónica de las intensidades del encuentro, si además no se señala cómo dotamos de sentido el mundo. Básicamente, la construcción de sentido implica la búsqueda de la interconexión y el reconocimiento de la naturaleza social intrínseca del aprendizaje. La construcción de sentido durante el covid-19 nos obligó a enfrentarnos a muchos supuestos que considerábamos de sentido común. Nos obligó a hacernos preguntas difíciles para eludir respuestas simplistas. ¿Acaso alguna vez los descubrimientos científicos lograrán dotarnos de las herramientas necesarias para eliminar eficazmente este virus? Y si es así, ¿cuánto tiempo pasará antes de que podamos celebrar su erradicación total? ¿Cómo debemos manejarnos con las variantes? Apenas se reconoció la existencia de la pandemia, discutimos acerca de qué cantidad de tests debían realizarse para estar seguros y debatimos sobre si el rastreo exhaustivo de los contactos produciría entornos seguros. ¿Cuándo y en qué circunstancias el testeo se transformaría en una práctica demasiado invasiva? Para muchas personas, la pandemia ha aumentado el escepticismo hacia la autoridad tradicional, ya sea científica, gubernamental o institucional. Sin embargo, es acuciante la necesidad de hallar algún sentido en medio de tanta ambigüedad. La imposibilidad de elaborar respuestas homogéneas para estas preguntas hace que sea cada vez más necesaria la voluntad de comprometerse con la construcción de sentido. Por ese motivo, las respuestas categóricas a las incertidumbres que enfrentamos suenan huecas, y la enormidad de lo que no sabemos eclipsa la tendencia a confundir lo que deseamos con lo que se puede conocer y hacer.

Al mismo tiempo, la construcción de sentido nos obliga a realizar conexiones más amplias. Nos obliga a reconocer la similitud existente entre la violencia estructural arraigada en los sistemas educativos, que se reproduce en el ámbito de la asistencia sanitaria, la justicia penal y el poder judicial. Todos implican un acceso dispar a los recursos y una falta de equidad en los procedimientos y de reconocimiento de las necesidades de los grupos minoritarios y menos favorecidos, que son los más perjudicados por los efectos de la pandemia. La violencia estructural se ha puesto de manifiesto en los diseños curriculares que borran las luchas y los logros de los pueblos marginados, en las prácticas de contratación que no logran incorporar y mantener un cuerpo docente representativo, en las políticas de financiación escolar inequitativas, así como en las prácticas de evaluación que limitan injustamente el acceso de los grupos marginalizados con respecto al avance de las oportunidades en materia de

educación. La brecha digital y la falta de acceso a Internet y al aprendizaje en línea de tantos niños, niñas y adolescentes son solo una expresión de este estado de cosas.

La violencia material, tan manifiesta en la era del covid-19, es complementaria a la violencia estructural perpetuada por los organismos del Estado, incluidos los establecimientos educativos. Sin embargo, como el virus covid-19 ha reforzado la sensación compartida de vulnerabilidad y precariedad, nos resulta más sencillo cuestionar los orígenes tradicionales de la autoridad y observar la conexión existente entre algunos fenómenos, algo que en otras circunstancias quizás podría parecer diferentes. En los primeros meses del contagio, la seguridad pública estuvo en peligro debido a las repetidas y rotundas posturas negadoras de las repercusiones y los efectos del virus sostenidas por los líderes políticos de los Estados Unidos, Brasil, México, Bielorrusia y la India. Durante esta pandemia, no lograr proseguir con la construcción de sentido se transformó en una cuestión de vida o muerte.

En tales circunstancias, el propio sentido de la escuela se está transformando; durante un tiempo, se identificó a las escuelas como un foco capaz de propagar el contagio, que propicia el daño a la población en lugar de promover el bien público. La escuela como espacio idealizado de seguridad, incubadora del aprendizaje, lugar donde es posible alentar la creatividad y la curiosidad, se transformó, en cambio, en una institución en riesgo permanente de ser cerrada y abandonada.

Wetherell (2012) cree firmemente que la construcción de sentido implica la participación en una acción determinada y que, en la era del covid-19, dicha acción se hace visible a través de la participación mediante el ensamblaje. La noción de ensamblaje hace referencia a los diferentes actos que involucran reunirse y es Latour (2007) quien señala la importancia del movimiento en la formación y la disolución de las relaciones sociales. Esa noción identifica la naturaleza social por excelencia de la experiencia humana, junto con el anhelo compartido del encuentro. El ensamblaje se expresa de manera dinámica, fluida, condicional y transitoria. Es irónico que la apelación al distanciamiento, como respuesta al covid-19, se haya justificado a través de la promesa de un ensamblaje futuro y un compromiso social más directo que se produciría en un período posterior. Ciertos ensamblajes, expresados a través de la protesta social de la derecha, se formaron con la intención expresa de perpetuar una ideología que abraza el individualismo manifiesto y que revela una profunda desconfianza hacia cualquier experiencia social, además de que se niega a reconocer la responsabilidad colectiva y mutua compartida.

En los Estados Unidos, las personas de color que son pobres se han llevado la peor parte de todo lo vinculado a la enfermedad y la muerte relacionadas con el virus. Para

muchas personas, el distanciamiento social no es una posibilidad realista. Su supervivencia en los tiempos previos a la crisis del covid-19 dependía del compromiso con esas mismas formas de ensamblaje que ahora suponen una gran amenaza. Debido a la desconfianza en un sistema de salud que históricamente ha ofrecido pocos recursos para los cuidados paliativos, plagado de condiciones sociales exacerbadas por el racismo ambiental y el hecho de vivir en comunidades con oportunidades económicas limitadas, los pobres urbanos (con una proporción excesiva de personas de color) tradicionalmente han recurrido al trueque y a la economía informal que depende de una amplia red social (Venkatesh, 2014; Eldeib *et al.*, 2020). La tasa de mortalidad de los afroamericanos es 3,6 veces superior a la de la población blanca en los Estados Unidos, y esta misma tasa en los grupos latinos es 2,5 veces superior a la de la población blanca (Ford *et al.*, 2020). Este fenómeno se produce en todo el mundo con todos los grupos marginalizados (Bachelet, 2020). Es posible que el ensamblaje en las condiciones previas al covid-19 haya salvado a los marginalizados; en cambio, la apelación más reciente a esa noción se transformó en una amenaza para la supervivencia de este sector social. Al mismo tiempo, se reconoce el heroísmo que conlleva el trabajo diario de algunas de las personas que se han visto obligadas a vivir situaciones de ensamblaje, como los equipos de primera intervención, los trabajadores del sector sanitario, el personal de los supermercados y almacenes, los maestros, entre otros.

Las acciones de ensamblaje durante la era del covid-19 incluyen acciones de valentía colectivas y masivas, como el movimiento global *Black Lives Matter* (Las vidas de las personas negras importan), en respuesta al asesinato de George Floyd, las acciones de protesta política continua contra el autoritarismo en Myanmar, Bielorrusia y Hong Kong, además de la lucha de los sindicatos por proteger a los docentes para que no se vieran obligados a regresar a trabajar en escuelas inseguras (Berger, 2020). En el seno de las protestas políticas, está presente el reconocimiento de que los sistemas educativos deben hacer un esfuerzo mayor para ser más inclusivos, ocuparse de los modelos de injusticia racial históricos y defender la libertad académica frente a la represión estatal. Es posible que las injusticias que la pandemia puso de manifiesto se hayan hecho más visibles en una época en la que el carácter aleatorio de la enfermedad y la muerte ha hecho que todos seamos víctimas potenciales.

La contingencia soslaya los elementos relacionados con el afecto, especialmente en tiempos de crisis. En gran parte de su obra, Camus puso el acento en las condiciones absurdas que marcaban la experiencia humana contemporánea, como queda en evidencia en *La peste*. Es posible afirmar que el existencialismo, en términos generales, es un movimiento filosófico que ha perdido relevancia con el paso del tiempo.

Su defensa de la libertad humana en medio de la aceptación del absurdo circundante plantea un dualismo que hoy parece exageradamente simplista. Sin embargo, si existen elementos en La Peste y en el movimiento filosófico que representó y que aún resuenan, esos elementos se encuentran en el reconocimiento de que la contingencia que marca la experiencia vivida nunca debe abordarse desde el temor a su presencia o la exageración

de sus efectos negativos. Por el contrario, la mejor manera de abordarla es reconociendo la importancia de todas las diferentes dimensiones del afecto y el impacto que ejerce sobre nuestras diversas prácticas educativas.

Referencias

Appadurai, A. y Alexander, N. (2020). *Failure*. Cambridge: Polity Press.

Bachelet, M. (2 de junio de 2020). Es necesario abordar urgentemente el impacto desproporcionado de la COVID-19 en las minorías raciales y étnicas. [Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos](#).

Berger, M. (12 de septiembre de 2020). Teacher unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans. [Washington Post](#).

Camus, A. (1948). *The plague*. Nueva York: Knopf.

Carney, S. y Madsen, U. A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. Londres: Bloomsbury Academic.

Carvalho, S. y Hares S. (30 de marzo de 2020). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality*. [Center for Global Development](#).

de Botton, A. (19 de marzo de 2020). Camus on the Coronavirus. [New York Times](#).

Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Traducción de B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Eldeib, D., Gallardo, A., Johnson, A., Waldman, A., Martin, N., Buford T. y Briscoe, T. (9 de mayo de 2020). The first 100: COVID-19 took black lives first. It didn't have to. Propublica Illinois.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. Londres: Bloomsbury Academic.

Epstein, I. (15 de mayo de 2020). COVID-19 and affect: The view from the United States. [Education in the time of COVID-19 #017](#).

Ford, T., Reber, S. y Reeves, R. (16 de julio de 2020). Race gaps in COVID-19 deaths are even bigger than they appear. [Brookings Institution](#).

Illing, S. (22 de julio de 2020). What Camus' the plague can teach us about the COVID-19 pandemic. [Vox](#).

Latour, B. (2007). *Re-assembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Naciones Unidas. (Agosto de 2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. [Naciones Unidas](#).

Save the Children International. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children: A Global research series. [Save the Children International](#).

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? UNICEF.

Venkatesh, S. (2014). *Floating city: A rogue sociologist lost and found in New York's underground economy*. Nueva York: Penguin.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Beverly Hills Ca: Sage.

Witze, A. (2020). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, 582, 162-164.

Sin escuelas por el covid: La capacidad de las EdTech para sostener el bienestar de los estudiantes durante tiempos de crisis

 **Alexander Towne**, Investigador Auxiliar, Universidad de Gales del Sur, Reino Unido

 ac.towne@hotmail.co.uk

Resumen

Este artículo analiza los efectos a corto plazo del cierre de escuelas en contextos de medianos y bajos ingresos, y el modo en que las soluciones EdTech (tecnología educativa) contribuyeron con el bienestar de los estudiantes. Sobre la base de una revisión de las respuestas de las EdTech recopiladas por Save the Children y sus organizaciones asociadas, el estudio muestra que todos los niños sufrieron consecuencias adversas por el cierre de escuelas y que las EdTech presentaron limitaciones para sostener el bienestar de los estudiantes.

Palabras clave

Bienestar
EdTech
Cierre de escuelas
Modalidades de aprendizaje a distancia
Afectos

Con el fin de ralentizar la propagación del covid-19, los gobiernos de todo el mundo implementaron diversas medidas de mitigación comunitaria. Los efectos de tales medidas han tenido un amplio alcance, y podría decirse que el impacto fue mayor en aquellos que menos tienen que temer del virus: los jóvenes. La medida cuyas consecuencias fueron las más significativas para las generaciones más jóvenes fue el cierre de escuelas. Epstein (en esta edición) presenta una teoría de los afectos, que señala muchos daños de la pandemia en el área educativa.

En los términos de Epstein, los cierres de escuelas representan una reducción obligatoria en cuanto al ensamblaje (la habilidad de reunirse socialmente). ¿Qué impacto tiene esto en el bienestar tanto físico como mental de niños, niñas y adolescentes y en su seguridad? Mi estudio analiza soluciones de EdTech en el contexto del covid-19, explorando ciertos aspectos de los afectos.

El estudio

El estudio es un análisis con metodología mixta en el que se indagó sobre el modo en que Save the Children y sus organizaciones asociadas adaptaron sus programas para reforzar el aprendizaje por medio del uso de EdTech durante la crisis por el covid-19. El análisis tomó como muestra nueve programas educativos de países de medianos y bajos ingresos. Ninguno de los programas se aplicaba a nivel nacional; todos operaban a nivel provincial o a una ubicación más pequeña. El marco de evaluación y puntaje de los proyectos tuvo en cuenta los siguientes ejes: equidad, eficacia, sostenibilidad, relevancia y bienestar. La equidad fue definida como una educación de calidad justa y equitativa para todos, lo que significa que la posibilidad de que una persona tuviera una educación de calidad no quedaba determinada por ninguna característica de la persona ni de sus circunstancias, por ejemplo, discapacidad, género o situación socioeconómica. La eficacia fue definida en términos de una educación de calidad que estuviera basada en datos contrastados y que hubiera llegado a los resultados esperados. La sostenibilidad se refiere a una educación de calidad, sostenible en el nivel deseado y sin necesidad de grandes cantidades de recursos, conocimientos ni fondos externos en forma continua. El bienestar indica una educación de calidad que podía asegurar un cuidado

integrado en lo social, emocional y espiritual, y aumentar la resiliencia prestando atención a la seguridad, el bienestar y el empoderamiento de los beneficiarios. La relevancia fue definida como una educación de calidad adecuada a las circunstancias, diseñada para que los beneficiarios siguieran construyendo sobre una base preexistente, y adaptada para responder a los cambios o desafíos contextuales.

Para el marco de puntaje, se utilizó un sistema ordinal, con rúbricas asociadas, por lo que los programas fueron calificados como insatisfactorios, satisfactorios, buenos o excelentes. Había tres niveles, que consistían en la calificación general, la calificación de cada eje y de los puntajes de cada área de interés individual en torno a cada eje. Los puntajes del área de interés individual conforman la calificación del eje, y los puntajes de los ejes se combinan para conformar la calificación general. Las áreas de interés individuales fueron identificadas conforme a los ejes mencionados y luego comparadas con los ejes de desarrollo digital y los de Save the Children para la utilización de EdTech. La información en que se basó la evaluación fue recopilada de los documentos de cada proyecto y de entrevistas con los miembros del equipo de cada programa. Se recopilaron datos de Afganistán, Colombia, Líbano, Malaui, Nepal, Pakistán, Filipinas y Ruanda, donde las respuestas se enfocaron en niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 15 años (Tabla 1). Se estudiaron programas de educación no formal, que abarcaban entre 739 y 51.000 estudiantes. Los programas con menor alcance eran impartidos por medio de WhatsApp. Aquellos con mayor alcance eran impartidos por medio de la radio.

Tabla 1. Modalidades de aprendizaje por país

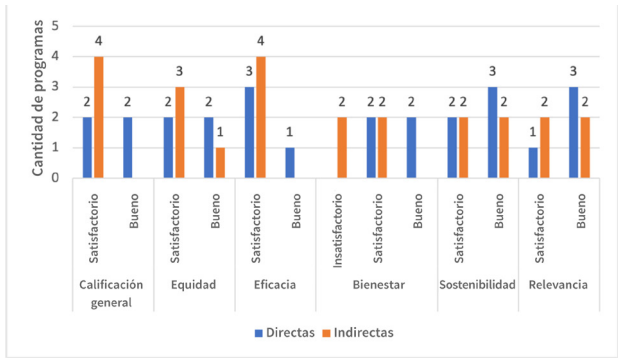
Tipo de modalidad de aprendizaje	País	Modalidad principal
Directa	Afganistán	Material impreso de aprendizaje en el hogar, con guía de los docentes por vía telefónica.
	Colombia	Material impreso de aprendizaje en el hogar, con guía de los docentes por vía telefónica y sesiones complementarias por radio y por podcasts.
	Líbano	Clases multimedia por medio de WhatsApp
	Pakistán	Clases multimedia por medio de WhatsApp
Indirecta	Malaui	Radio
	Nepal	Radio
	Filipinas	Material subido a las redes sociales y a plataformas de aprendizaje en línea.
	Ruanda	Radio

Hay evidentes limitaciones en el grado en el que las soluciones de EdTech pueden sostener el bienestar de los estudiantes (Figura 1). Todos los programas presentaron una campaña de mensajes para dar apoyo a los estudiantes y a sus familias durante el cierre de escuelas. Estos eran enviados a través de la radio, de SMS, de la TV y de las redes comunitarias. La idea era concientizar a padres y madres sobre las conductas seguras respecto del covid y sobre la violencia de género, la buena nutrición y la maternidad y paternidad positiva.

Se observaron dos tipos de programas según la solución EdTech empleada: aquellos que brindaban una interacción directa entre el beneficiario y el docente, y aquellos que no (Tabla 1). Los países que usaron una modalidad indirecta (donde lo planificado carecía de “ensamblaje”) tenían una comprensión limitada de las circunstancias de cada estudiante, y recurrieron a encuestas (Malaui, Nepal y Ruanda) y a grupos focales (Nepal) para obtener una perspectiva general del bienestar de los beneficiarios. Todos los programas que utilizaron modalidades indirectas dependían de partes voluntarios tanto de las personas como de la comunidad para identificar a los niños en riesgo, lo que disminuía la eficacia del abordaje en relación con los afectos.

Las modalidades de aprendizaje directas, que habilitan cierto nivel de ensamblaje, fueron más efectivas, ya que permitieron monitorear a cada uno de los estudiantes. Esta interacción brindó oportunidades para capacitar a los docentes para que identificaran problemas respecto de la protección y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Los programas del Líbano y de Pakistán tuvieron la capacidad de generar informes sobre estudiantes individuales de manera semanal. El programa del Líbano incorporó diversas actividades socioemocionales en el proceso de aprendizaje. Esto brindó información sobre el bienestar de los estudiantes, y demuestra la gran diversidad de oportunidades para monitorear y brindar apoyo que pueden ofrecer las modalidades directas. De todas maneras, la evidencia narrativa del Líbano parece indicar que las modalidades directas no lograron sostener integralmente el bienestar de los estudiantes, lo que, a su vez, indica que las EdTech no pueden replicar los beneficios de la interacción cara a cara.

Figura 1. Resultados de la evaluación por modalidad



El estudio no logró brindar evidencias sólidas respecto de cómo se vio afectado el bienestar de los estudiantes a causa del cierre de escuelas. De todas maneras, se logró obtener información a partir de las entrevistas con los equipos de los programas y de relevamientos más amplios llevados a cabo por Save the Children y sus organizaciones asociadas, que informaron tanto los programas como este estudio. Una de las personas entrevistadas en Malaui sostuvo que “fuera de la escuela, los chicos llevan una vida normal; juegan con sus hermanos en el vecindario sin ponerse mascarillas, por lo que estarían más expuestos que cuando están en la escuela”. Esto plantea inquietudes sobre el impacto del cierre de escuelas en la propagación del covid-19 y en la protección de la salud de los estudiantes. En Nepal y Filipinas, ciertas evidencias parecen indicar que ha habido un incremento de la violencia contra niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, en una encuesta por muestreo aleatorio de padres/cuidadores de Save the Children en provincias nepalesas (n=410), el 37% de los encuestados sostuvo que la violencia contra los niños se había incrementado de forma significativa durante el período de aislamiento. Las inquietudes sobre el bienestar infantil que salieron a la luz en este estudio no fueron uniformes y variaron de contexto en contexto. Sin embargo, en todos los entornos, los datos parecen indicar que los niños, niñas y adolescentes están sufriendo consecuencias adversas por el cierre de escuelas.

Estos hallazgos también señalan que el cierre de escuelas tuvo efectos particularmente perjudiciales sobre las niñas. En Afganistán, el Líbano, Pakistán y Ruanda, los equipos de los programas informan que a las niñas se les exigió que participaran más activamente en las tareas de la casa, lo que limitó su capacidad de participar en la educación a distancia. En Ruanda, las personas entrevistadas informaron un incremento en los embarazos de niñas y adolescentes en edad escolar y en la deserción escolar. Además, se han planteado inquietudes sobre los efectos psicológicos del cierre de escuelas en las niñas y adolescentes. Por ejemplo, en una encuesta llevada a cabo en nueve provincias de Afganistán entre niñas y adolescentes de diez años y más, todas inscritas en un programa de aprendizaje acelerado (n=510), el 70% de las niñas que expresaron sentir ansiedad grave o depresión (el 29% de las encuestadas) sostuvo que sus niveles de depresión habían aumentado desde el comienzo de la crisis.

Conclusión

Epstein escribe sobre la importancia de las “intensidades del encuentro” (interacción interpersonal de calidad). En muchos contextos, las soluciones de EdTech no lograron brindar ningún tipo de información sobre las circunstancias de cada estudiante durante el cierre de escuelas.

Mientras que los diferentes contextos y tecnologías han tenido diferentes efectos, los puntajes de los proyectos

parecen indicar que las soluciones de EdTech están limitadas en cuanto a su capacidad de sostener más integralmente el bienestar de los estudiantes, algo que se ha convertido en una parte intrínseca de la enseñanza moderna.

Parte 6

Naturaleza

La mejor vacuna: Naturaleza, cultura y el covid-19

 **Jeremy Rappleye**, Profesor Asociado, Universidad de Kioto, Japón

 rappleye.jeremy.6n@kyoto-u.ac.jp

 **Hikaru Komatsu**, Profesor Asociado, Universidad Nacional de Taiwán, Taiwán

 kmthkr@gmail.com

 **Iveta Silova**, Profesora, Universidad del Estado de Arizona¹, Estados Unidos

 iveta.silova@asu.edu

Resumen

Frente al imperativo de priorizar la sostenibilidad, reflexionamos sobre las numerosas diferencias en las respuestas a la pandemia y sus consecuencias, con el foco puesto en los países de ingresos altos pertenecientes a las regiones del Atlántico Norte y Asia Oriental. Destacando las diferencias en las concepciones del mundo y las divergencias en la forma en que se conceptualiza la educación, hacemos hincapié en el papel fundamental que desempeñará la cultura para hacer frente a las incertidumbres futuras desencadenadas por la crisis climática.

Palabras clave

Crisis climática
Ciencia
Progreso
Control
Visión del mundo

Cuando todo parece incierto, recurrimos a la mayor certeza: la ciencia.

– Publicidad de Pfizer (original en inglés), abril de 2020

Estamos en otoño de 2021 y gracias a la aplicación masiva de vacunas contra el covid-19, la vida vuelve finalmente a la normalidad en muchos países de ingresos altos. Si bien queda mucho por hacer y abundan las desigualdades en el acceso a este recurso, ¿cabe alguna duda de que la ciencia nos ha salvado? Pocas personas imaginaban que se podrían desarrollar vacunas tan rápidamente y con tanta eficacia (más del 95% de protección). Un programa de investigación que suele llevar décadas se completó en menos de un año. Las farmacéuticas multinacionales más destacadas coordinaron el trabajo de los principales investigadores, profesionales de la medicina, instituciones académicas, además de organizar la revisión por pares y gestionar una gran cantidad de fondos públicos, para producir una vacuna que algunos pensaban que era imposible. La campaña publicitaria de Pfizer [Science Will Win \(La ciencia ganará\)](#), que se lanzó en abril de 2020, fue profética:

La ciencia puede combatir enfermedades, encontrar curas y, también, vencer pandemias. Lo ha hecho en el pasado y lo volverá a hacer. Porque cuando se enfrenta a un nuevo opo-nente, no retrocede, sino que redobla esfuerzos y hace preguntas hasta que encuentra lo que busca. Ese es el poder de la ciencia.

El mismo mensaje se difundió en las carteleras ([aquí](#) y [aquí](#)) de algunos de los principales epicentros de la pandemia, incluidos Nueva York y Londres. El hilo conductor de estos anuncios fue el ingenio de los científicos con bata blanca de laboratorio, las imágenes del cerebro y ampliaciones de la colorida hélice del ADN, la fuente de los secretos patológicos de la naturaleza.

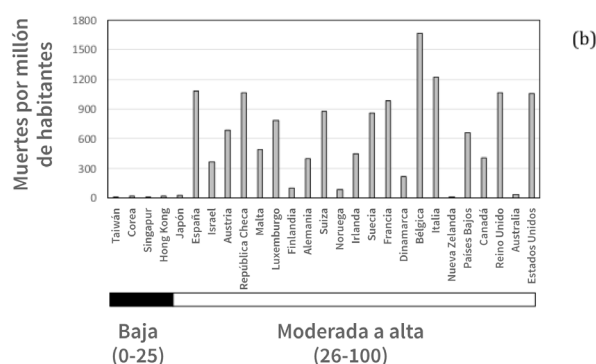
Después de este “[milagro médico](#)”, podemos pensar que se destinarán aún más fondos para la investigación y educación en ciencias durante la próxima década. La ciencia es lo que nos permite dominar las “incertidumbres” que desata la naturaleza (Merchant, 2006). Mucho antes de la pandemia, la educación se centraba cada vez más en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. Pero ahora, la cruda lógica del capital humano detrás de la ciencia en el campo educativo tendrá una nueva legitimidad. Controlar cualquier “incertidumbre” no prevista en el futuro requiere que la ciencia sea un proyecto educativo. ¿Por qué no debería ser así, frente a la sorprendente victoria de la vacuna contra el covid-19 que desarrolló la ciencia?

Mucho antes de la pandemia, la ciencia se veía como una solución para la crisis climática. La lista de promesas de salvación incluye la captura de carbono, la bioingeniería, los cultivos que combaten el CO₂, las ciudades inteligentes, el hormigón libre de carbono, la recongelación del Ártico, el manejo de la radiación solar, la ecologización de los océanos, la refrigeración termoeléctrica y química, la mejora de la infraestructura energética y mucho más. Aunque no está muy difundido, las proyecciones del IPCC ya tienen en cuenta el optimismo de que estas nuevas balas mágicas tecnológicas ayudarán a frenar el calentamiento acelerado (Lawrence et al., 2018). Por lo tanto, las proyecciones que son ya pesimistas serían mucho peores si los científicos, que conforman el IPCC, no incluyeran los avances tecnológicos anticipados. De hecho, el mundo también está esperando la Vacuna contra la Crisis Climática. Con el optimismo de la vacuna contra el covid-19 como precedente, ¿cabe alguna duda de que también llegará? ¿No es la próxima generación de graduados en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática nuestra mejor esperanza para evitar la catástrofe climática que nos espera al otro lado de la pandemia?

Sin embargo, debemos hacer una pausa antes de volver al optimismo de la normalidad. ¿Esto fue realmente una victoria para la ciencia? Han fallecido más de 700.000 estadounidenses y un millón de europeos. La mayoría vive en países de ingresos altos de la OCDE, que cuentan con la riqueza suficiente —nuevamente, a pesar de las grandes desigualdades— para sostener infraestructuras sanitarias sólidas, tratamientos médicos intensivos, medicamentos, campañas masivas de salud pública, la organización personal y laboral que permita el trabajo en línea y el cumplimiento de cuarentenas. Sin embargo, para diciembre de 2020, la tasa de mortalidad por millón de habitantes ya había superado las 1000 muertes en los Estados Unidos y varios países de Europa (Reino Unido, Bélgica, Italia y España) antes de que las vacunas estuvieran disponibles en forma masiva. Estados Unidos y el Reino Unido registraron una de las tasas de mortalidad más altas a pesar de tener, supuestamente, los niveles más altos de ciencia médica en el mundo, como lo indica la cantidad de artículos académicos revisados por pares per cápita, patentes médicas, la mayor concentración de universidades de “primera clase”, etcétera.

Como argumentamos en otro [artículo de NORRAG](#), hay un fuerte contraste con Asia Oriental, donde las tasas de mortalidad han sido notablemente más bajas: por cada 1000 muertes por millón de habitantes en Estados Unidos, a finales de 2020 hubo entre 0,3 (Taiwán) y 27 (Japón) muertes en esa región. Los países de Asia Oriental también son de ingresos altos, lo que facilita un poco las comparaciones, a diferencia de lo que ocurre con casos como el de India. En la Figura 1 a continuación, se utilizan datos de fines de diciembre de 2020, antes de que las nuevas cepas y la aplicación masiva de vacunas comenzaran a dificultar las comparaciones directas (se pueden encontrar datos más recientes [aquí](#)):

Figura 1. Total de muertes por millón de habitantes en distintos países.



Fuente: Tomado de Silova et al., 2021

Desde la perspectiva de Asia Oriental, esta amplia brecha en la cantidad de muertes antes del desarrollo de la vacuna hace que, en el mejor de los casos, la afirmación de que “la ciencia ganará” no tenga sentido y, en el peor de los casos, resulte insensible. El tan esperado regreso a la “normalidad”, sin una reflexión seria sobre qué condiciones culturales llevaron a la devastación previa a la vacuna, parece irresponsable.

Sin dudas, Asia Oriental también recurrió a la ciencia, pero en un sentido diferente. Los conocimientos científicos sirvieron para acelerar los cambios de conducta en este territorio, pero se sumaron a una disposición cultural preexistente: una voluntad colectiva de encontrar y utilizar nuevas formas de contribuir al bien común. El ejemplo más simbólico es, por supuesto, el uso casi universal del tapabocas en Asia Oriental. Era una práctica culturalmente arraigada en muchos de esos países antes de la pandemia: una lección aprendida del pasado y transmitida culturalmente (Sachs, 2021). Esta práctica cultural fue anterior a la confirmación académica de la eficacia de cubrir el rostro, pero la ciencia fue recibida con los brazos por reforzar esas prácticas: muy rápidamente, en la mayor parte de la región, el uso del tapabocas se volvió casi universal.

Tomemos el marcado contraste con, por ejemplo, Estados Unidos, donde el uso de tapabocas se rechazó culturalmente al

comienzo de la pandemia (Time, 2020) y luego se politizó con rapidez (López, 2020). Incluso cuando las brechas entre las infecciones y las muertes se tornaron evidentes, se acosaba públicamente a los asiáticos orientales de los Estados Unidos y el Reino Unido por usar tapabocas (aquí y aquí). Abundan otros contrastes entre la voluntad colectiva y la falta de voluntad individual: tomarse en serio los mandatos de “no viajar”, someterse al rastreo de contactos, posponer los viajes por vacaciones, confiar en los funcionarios de la salud pública. Asia Oriental tuvo, en este sentido, un tipo de vacuna muy diferente desde el principio: un enfoque centrado en el Otro, reconocerse como parte de una comunidad, distinguir un destino común y cumplir con las responsabilidades, acciones sustentadas —como se confirma una y otra vez a partir de la psicología cultural— mediante un sentido interdependiente del ser (Rappleye et al., 2020). Desde este punto de vista, las nuevas vacunas médicas no son una panacea mágica, sino, en el mejor de los casos, un parche que se coloca después del fracaso del potencial cultural. A diferencia de “la ciencia ganará”, podríamos postular que “la cultura lidia con todo” como un lema que define la experiencia de avanzada que tuvo Asia Oriental con el covid-19.

¿Qué genera esta diferencia en la visión del mundo? ¿Qué hay detrás de la vacuna cultural altamente eficaz que circula en Asia Oriental? “La ciencia ganará” debe reconocerse como la última iteración de una hipótesis sobre cómo funciona el mundo (Pepper, 1942), una imagen metafísica subyacente que, a su vez, establece las metáforas fundamentales para la mayor parte de la cultura occidental (Bowers, 1995). “La ciencia ganará” es el resurgimiento de una visión del mundo mecanicista-utópica: la idea de que el ser humano puede tener ventaja sobre su relación con la naturaleza, una visión del mundo centrada por completo en descubrir las leyes que determinan cómo funciona la Naturaleza y en controlar la Naturaleza a través de esas Leyes (Komatsu y Rappleye, 2017). Por lo tanto, el Hombre [sic] intenta ocupar el lugar que ocupó Dios en su momento, y para muchos todavía lo hace. Este truco de Dios (Haraway, 1988) lleva, en última instancia, al control, donde el progreso sobre la naturaleza significa que las “incertidumbres” se controlan o eliminan y así se da un paso más hacia esta utopía humanista. Por más que muchos científicos contemporáneos afirmen haber desechado esta metafísica medieval de sus investigaciones, esa es la forma en que se entiende la ciencia y se la anuncia públicamente. La ciencia se personifica. No se detiene hasta que “encuentra lo que está buscando”. Lo más significativo es que tiene un oponente: todo lo que se interponga en el camino del progreso, obstruya la “normalidad” e impida el mayor desarrollo de nuestro futuro “humanista”. El oponente al dominio del hombre [sic] es la naturaleza. Sorprendentemente, suena como la lucha de Dios contra el Mal, excepto que la razón “egoísta” del ser humano ha reemplazado a Dios. Aunque debemos tener cuidado con las generalizaciones, esta visión racional-científica-utópica

está presente en grandes franjas de la cultura institucional de Occidente. Desde esta perspectiva, “la ciencia ganará” y la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática son repeticiones de una narrativa cultural perdurable.

¿Qué constituye la visión del mundo según la cual “la cultura lidia con todo”? En este caso, también debemos tener cuidado de no generalizar, pero tal vez aflore una idea común en torno a un mundo en constante cambio sin una utopía. El truco de Dios ya no es una opción válida: la relación del ser humano con la naturaleza se caracteriza por una interconexión inevitable. En consecuencia, se sostiene ampliamente que el ser humano no puede controlar la naturaleza sin cambiarse a sí mismo. No existe la posibilidad de recurrir a un más allá inmutable en este mundo, ni de avanzar teleológicamente hacia una utopía futura. La relación del ser humano con la naturaleza está intrínsecamente arraigada y es co-constitutiva; nuestro único recurso para afrontar lo que surge en la naturaleza es trabajar de forma colectiva. Esta hipótesis del mundo que propone una interdependencia arraigada es fundamentalmente distinta y transforma la noción de cultura en un conjunto de prácticas que nos ayuda a prosperar y enfrentar desafíos imprevistos.

Este tipo de mensajes se pronuncian alto y claro en muchos libros de texto de Asia Oriental. Los libros de texto japoneses de estudios sociales para estudiantes de secundaria presentan la crisis climática como la primera gran lección, subrayando que las sociedades forman parte del entorno natural (Gendai Shakai, 2018). Los libros de texto de ética de las escuelas secundarias japonesas enseñan abiertamente la falta de dualidad del ser humano y la naturaleza: “No hay una línea clara que separe a los seres humanos de la naturaleza; de alguna manera emergemos de la naturaleza y regresamos a ella” (Rinri, 2017, p. 181). Se pueden encontrar mensajes similares, incluido el aprecio por las generaciones mayores, en Taiwán (Citizen and Society, 2012, p. 156) y Corea del Sur (Sung y Kim, 2003). Se trata de tradiciones culturales inventadas, sin duda. De todas formas, el mensaje es claro: reinventar las prácticas culturales en cada generación reactiva e impulsa la cosmovisión subyacente. Los ejemplos del potencial cultural abundan en muchos países “modernos” de Asia Oriental y en una variedad de sociedades originarias. Es una ontología (o cosmología) que no asume que podemos diferenciarnos de la naturaleza. Japón, Corea del Sur y Taiwán son países democráticos modernos y con una tecnología muy avanzada; sin embargo, esta ontología continúa presente.

En este punto, la cultura se convierte en una balsa pragmática y colectiva, una balsa en la que estamos todos y nos mantenemos a flote juntos, que es intrínsecamente parte del mar de incertidumbres en constante cambio en el que navega. Si no aprendemos a surfear las olas y coordinar colectivamente nuestros movimientos, no llegaremos a la orilla. Dentro de esa visión del mundo, el enfoque en el Otro y la ausencia del truco

de Dios no son deficiencias, sino enseñanzas pragmáticamente cruciales transmitidas desde el pasado, más que nada a través de formas culturales como la educación. ¿Podemos poner en duda el enfoque de Asia Oriental en relación con la tragedia que ocurrió en otros países de ingresos altos? Si consideramos que las futuras mutaciones del covid-19 pueden eludir las vacunas médicas (o requerir que se vuelva a inmunizar a las poblaciones en masa), el precio astronómico de producir dosis para la inmunidad colectiva y el período de tiempo limitado de la inmunidad de la vacuna médica, ¿no vale la pena, al menos, contemplar esta vacuna cultural alternativa?

Volviendo a las repercusiones para el clima y la educación, el lema “La ciencia ganará” no ha dado resultados en ningún momento en lo que respecta a la crisis climática. A pesar de las promesas de balas mágicas para el clima, la ciencia mecanicista-utópica ha exacerbado los problemas. Las consecuencias de la extracción de combustibles fósiles han sido reconocidas como una amenaza existencial para la humanidad desde la década de 1970 (Rich, 2019), pero la ciencia le otorgó al ser humano la capacidad de buscar y acceder al petróleo en las profundidades del suelo, incluso en los océanos, y utilizar petróleo no convencional como recurso. Esta “victoria” nos llevó a mayores emisiones de CO₂ y aceleró la crisis climática. Es imposible aprender a convivir con la naturaleza si nos guiamos por la ciencia enraizada en esa visión del mundo. Los cambios en la naturaleza sin dudas requieren cambios en las culturas del ser humano. La visión del mundo que subyace a la frase “la ciencia ganará” no tiene fundamentos ambientales ni es interdependiente en la práctica. Pero lo más perjudicial es que la narrativa de salvación de “la ciencia ganará” nos impide explorar diferentes visiones del mundo que pueden ser potencialmente útiles para aprender a convivir con la naturaleza, de cara a su expresión más importante y extendida de todos los tiempos: la crisis climática. De hecho, no se trata de adoptar la visión de Asia Oriental, ni mucho menos proponer que esa sea la “correcta”. Nuestra teoría es simplemente que representa, como se puso de manifiesto durante la pandemia por el covid-19, una alternativa viable que nos permite reflexionar sobre nuestras propias hipótesis subyacentes acerca de cómo funciona el mundo. Nos brinda un punto de referencia externo para reflexionar sobre nosotros mismos e inspirar nuevas posibilidades. Antes que nada, necesitamos fomentar enfoques viables, ya que las exclusiones de la modernidad empobrecen nuestra imaginación (Plumwood, 1993; Common Worlds Research Collective, 2020).

¿Y qué ocurre con la educación? El beneficio que la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática obtuvo gracias al innegable éxito de las vacunas contra el covid-19 se fusionará con una ráfaga de iniciativas de la OCDE que ya ha enmarcado la pandemia como un llamado para mejorar las infraestructuras de aprendizaje mediadas por tecnologías (digitales) (OCDE, 2020), una forma de profundizar aún más las preferen-

cias de políticas de la OCDE. Se les pidió a Hanushek y Woessmann que calcularan el costo de las pérdidas económicas a causa del cierre de escuelas por el covid-19 y su efecto sobre el crecimiento futuro del PIB (Hanushek y Woessmann para la OCDE, 2020). El Banco Mundial también hizo lo propio (Psa-charopoulos et al., 2020, 2021). El pensamiento de que “no pasó nada” ya se está reafirmando. Las afirmaciones de Hanushek y Woessmann de haber adivinado de alguna manera la Ley que conduce al crecimiento ilimitado en nuestro mundo finito es la manifestación del utopismo mecanicista (Rappleye y Komatsu, 2020). No se han aprendido grandes lecciones a partir del covid-19, ni de la experiencia empírica de Asia Oriental, y mucho menos de las visiones divergentes de la relación entre ciencia y cultura que allí perduran (Sachs, 2021). A pesar de las marcadas diferencias en los resultados obtenidos a partir del covid-19 y del triunfo de la vacuna “la cultura lidia con todo”, que es equitativa y de bajo costo, prácticamente no aprendimos nada de Asia Oriental. Todo esto se convierte, al menos para nosotros, en una predicción ominosa de lo que sucederá con la educación en medio de la crisis climática que se desarrolla. Parecemos estar preparados para simplemente duplicar los esfuerzos en torno a la ciencia, convertir a la naturaleza en el enemigo y dejar que los expertos en ciencia de la salvación de la OCDE y el Banco Mundial indiquen el rumbo que debemos seguir.

La educación, que tal vez genera el mayor aporte a la cultura, podría contribuir a una vacuna viable, tanto para el covid-19 como para la crisis climática, pero no en su forma actual (Komatsu et al., 2019, 2020). La mayoría de nosotros, al menos en Occidente, actualmente ni siquiera consideramos que la educación sea un transmisor de la cultura, un espacio para incorporar lecciones aprendidas o una balsa para ayudar a la próxima generación a navegar las incertidumbres de la naturaleza. En lugar de enseñar que hay una interdependencia arraigada, les enseñamos a los “individuos” el truco de Dios, y luego lo llamamos progreso. Si interpretamos la pandemia por el covid-19 como un antecedente, ¿no hemos vislumbrado ya el futuro a medida que se acelera la crisis climática? ¿Es demasiado tarde para aprender y cambiar de rumbo? Para responder a esas preguntas, mientras nos apresuramos a volver a la “normalidad”, simplemente proponemos hacer una pausa para mirar más allá de los avances en la aplicación de vacunas médicas. Se trata de enfocarnos en otra cosa: ¿cuánto de lo aprendido en estos últimos 18 meses se está incorporando a la cultura?

Referencias

Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. Nueva York: SUNY Press.

Citizen and Society [Gongmin Yu Shehui]. (2012). Taipei: Ministerio de Educación.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*.

Education Research and Foresight Working Paper 28. París: UNESCO.

Gendai Shakai [La sociedad contemporánea]. (2018). Tokio: Shoseki.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Komatsu, H. y Rappleye, J. (2017). Incongruity between scientific knowledge and ordinary perceptions of nature: An ontological perspective for forest hydrology in Japan. *Journal of Forest Research*, 22(2), 75-82.

Komatsu, H., Rappleye, J. y Silova, I. (2020). Will achieving SDG4 promote environmental sustainability? Critical Reflections Looking Towards 2030. En A. Wulff (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the*

Sustainable Development Goal on quality education (pp. 297-321). Sense Publishers/Brill.

Komatsu, H., Rappleye, J. y Silova, I. (2019). Culture and the independent self: Obstacles to environmental sustainability? *Anthropocene*, 26, 1-13.

Lawrence, M.G., Schäfer, S., Muri, H., Scott, V., Oschlies, A., Vaughan, N.E., Boucher, O., Schmidt, H., Haywood, J. y Scheffran, J. (2018). Evaluating climate geoengineering proposals in the context of the Paris Agreement temperature goals. *Nat Commun*, 9, 3734.

Merchant, C. (2006). The scientific revolution and the death of nature. *Isis*, 97, 513-533.

OCDE (2020). El impacto del COVID.19 en la educación - Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance), 2020. OCDE.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley: University of California Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Nueva York/Londres: Routledge.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H.A. y Vegas, E. (2020). *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures*. Policy Research Working Paper No. 9246. Washington, DC: Banco Mundial.

Psacharopoulos, G., Collins, V., Patrinos, H. y Vegas, E. (2021). The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world. *Comparative Education Review*, 65(2).

Rappleye, J. y Komatsu, H. (2020). Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education*, 56(2), 190-217.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krysz, K. y Markus, H. (2020). Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy*, 35(2), 258-282.

Rich, N. (2019). *Losing earth: A recent history*. Nueva York: MacMillan.

Rinri [Ética]. (2018). Tokio: Tokyo Shoseki.

Sachs, J. (2021). *Reasons for Asia-Pacific success in suppressing COVID-19*. World Happiness Report.

Silova, I., Komatsu, H., y Rappleye, J. (14 de enero de 2021). COVID-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. NORRAG. <https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikaru-komatsu-and-jeremy-rappleye/>

Sung, K. y Kim, H.S. (2003). Elder respect among young adults: Exploration of behavioral forms in Korea. *Ageing International*, 28, 279-294

Estados de emergencia interrelacionados: La educación en tiempos del covid-19 y la crisis climática

 **Marcia McKenzie**, Profesora, Escuela de Posgrado en Educación de Melbourne, Universidad de Melbourne, Australia, y Universidad de Saskatchewan, Canadá

 marcia.mckenzie@unimelb.edu.au

 **Christina Kwauk**, Investigadora no residente, Instituto Brookings, Estados Unidos

 christina.kwauk@gmail.com

Resumen

En este artículo, señalamos que la emergencia por el covid-19 es, en cierta forma, un síntoma de la emergencia climática, que es más amplia y es otra advertencia sobre la necesidad imperiosa de acelerar la acción climática. La educación resulta fundamental para superar las barreras afectivas, sociales y de comportamiento que impiden el avance hacia esta acción. En el artículo, compartimos enfoques pedagógicos y políticas que pueden ayudar a cambiar el curso de las iniciativas culturales a fin de reparar estas emergencias interrelacionadas.

Palabras clave

Cambio climático
Covid
Emergencia
Política educativa
Educación ambiental

La emergencia climática es un desencadenante de una “nueva era de pandemias” ([Goodell, 2020, sin p.](#)). Se considera que, dados los cambios de temperatura en todo el mundo, la consecuente migración de especies en un “éxodo silvestre”, combinada con la destrucción humana de los hábitats silvestres, es un factor clave que contribuyó a las nuevas interacciones entre especies y, por lo tanto, a la aparición de nuevas enfermedades zoonóticas y transmitidas por vectores ([Mills et al., 2010](#); [Shah, 2020](#); [Beyer et al., 2021](#)). El principal asesor médico de los Estados Unidos, Anthony Fauci, advirtió que “nuestra forma de interactuar con el ambiente en el planeta [...] tendrá un gran efecto en las enfermedades transmitidas por vectores” ([Goodell, 2020, sin p.](#)). Lamentablemente, es posible que las futuras pandemias sean menos compasivas en términos de tasas de mortalidad (Ryan en [Trocaire, 2021](#)). La emergencia del covid-19 profundizó y dejó al descubierto desigualdades geográficas y sociales (como se demuestra en las secciones anteriores de este número). Es, además, un nuevo llamado de atención sobre las emergencias futuras, incluso más peligrosas, que afrontaremos si los países y las comunidades no toman medidas de acción climática más rápidas y ambiciosas.

Sin embargo, catalizar una acción climática tan audaz y urgente será difícil por dos motivos: la dependencia excesiva de las soluciones técnicas y la capacidad que tenemos para ver nuestras emergencias climáticas y de salud pública actuales como elementos independientes y no relacionados. Para responder a estos desafíos estrechamente relacionados, será necesario adoptar nuevas formas de pensar, y nuevas formas de hacer y habitar el mundo. Por ejemplo, [Rappleye et al.](#) (en esta edición) indican que Occidente (y el hemisferio norte) aún esperan —y quizá confían más que antes— en que la ciencia y el ingenio humano sean las soluciones para los problemas mundiales generados por la orientación individualista y capitalista hacia el progreso. Los autores proponen, en cambio, observar visiones del mundo, incluidas las de Asia Oriental, que se centran en la interconexión y la interdependencia, tanto entre el ser humano y el mundo natural, como

entre los humanos, en nuestro trabajo colectivo para enfrentar los desafíos y prosperar.

Si bien apoyamos este enfoque crítico en lo que respecta a los cambios culturales hacia visiones del mundo más colectivas y orientadas a la sostenibilidad, queremos enfatizar que no estamos criticando la ciencia o la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática propiamente dicha, sino la confianza excesiva en la innovación tecnológica y las soluciones técnicas — una actitud que asume que “la ciencia vencerá” (Rappleye *et al.*, en esta edición)— para resolver lo que son, en el fondo, desafíos complejos que requieren cambios en los valores, creencias, relaciones y visiones del mundo. Las últimas décadas se vieron afectadas por la polarización política, la oposición a la ciencia y la tendencia a la “posverdad”, que se pueden atribuir en parte a los algoritmos de las redes sociales que fomentan las [cámaras de resonancia ideológicas](#). Este panorama afectivo e ideológico ha obstaculizado la acción respaldada por un consenso científico, incluso sobre cuestiones climáticas y el covid-19 (Boler y Davies, 2021). En este contexto, sería una ventaja que las personas confiaran más en la ciencia dados los avances científicos actuales relacionados con la pandemia. Sin embargo, la ciencia no debe considerarse la única solución, y mucho menos un remedio infalible, para las cosmovisiones insostenibles subyacentes que anteponen las ganancias monetarias a las personas y al planeta.

Junto con el papel de la ciencia y la innovación tecnológica en un mundo que gira en torno a la “posverdad” con demasiada frecuencia, también identificamos supuestos dentro de las [agencias intergubernamentales](#), en los [medios de comunicación](#) y en los círculos educativos acerca de que el covid-19 y las emergencias climáticas no están relacionados, o incluso que están en conflicto en el sentido de que la pandemia desvía la atención y los recursos necesarios para abordar el cambio climático. Este pensamiento disociado no nos permite ver que esto no es algo que debemos tomarnos a la ligera. Más bien, el covid-19 es una señal más de que nos estamos acercando a los límites planetarios con un margen cada vez menor para corregir nuestro rumbo. Mike Ryan, Director Ejecutivo del Programa de Emergencias de la Organización Mundial de la Salud, responsable de la respuesta de la organización frente al covid-19, expresó esta postura con pasión y elocuencia:

Llevamos la naturaleza al límite. Llevamos la población al límite. Llevamos las comunidades al límite. Estresamos el ambiente. Creamos las condiciones en las que surgen las epidemias. Obligamos a las personas a migrar lejos de su hogar debido al estrés climático. Hacemos mucho y lo hacemos en nombre de la globalización y de perseguir ese ideal maravilloso que la gente llama crecimiento económico. Desde mi punto de vista, se está convirtiendo en un tumor maligno, no en crecimiento, porque está impulsando prácticas insostenibles en términos de cómo gestionamos las comunidades, el desarrollo y la prosperidad. Giramos cheques que no podemos cobrar como civilización y que van a rebotar. (Trocaire, 2021)

Para abordar estas crisis interrelacionadas, una mayor parte de la humanidad debe comprender que (1) las causas de la pandemia, y las futuras pandemias, son ambientales, incluidas las relacionadas con el cambio climático inducido por el ser humano, y (2) las causas del cambio climático y otros problemas ambientales (y sociales) son, en gran parte, el resultado de las tendencias culturales dominantes hacia la ventaja económica e individualista, que no consideran los costos humanos y planetarios.

En este punto, la educación entra en escena. La idea del “papel de la educación para abordar los problemas ambientales” no es nueva, sino algo en lo que los educadores, ambientalistas, comunidades indígenas, jóvenes y más personas han trabajado durante muchas décadas. Los estudiosos de la educación y el ambiente, como [Daniel Wildcat](#), [Heesoon Bai](#), [Lucie Sauvé](#), [Rishma Dunlop](#), [Chet Bowers](#), entre otros, enfatizaron la centralidad de la cosmovisión y la cultura en la educación para solucionar las relaciones destructivas con el planeta y otras especies. Lo que Rappleye *et al.* (en esta edición) denominan “giros culturales” es esencialmente un llamado para que la educación (occidental) se extienda más allá de su ejercicio cognitivo dominante, inmerso en la dualidad cartesiana, e incluya dimensiones relacionadas de aprendizaje psicosocial y orientadas a la acción, que resalten la interconexión y la interdependencia (Figura 1), en lugar de la separación y compartimentación.

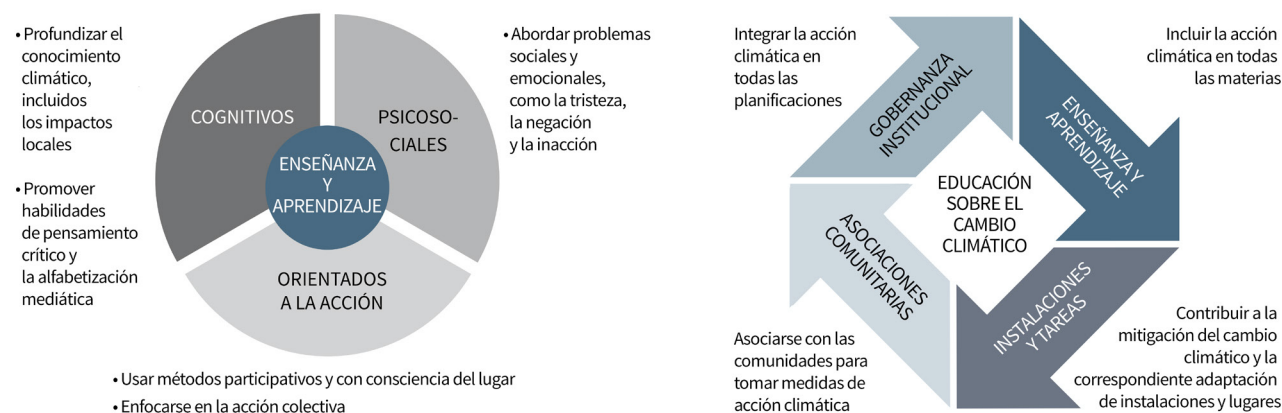
Tal grado de amplitud e integración puede ayudar a expandir visiones del mundo, con consecuencias reales sobre cómo vivimos en conjunto y con la naturaleza. Esto requiere una innovación en la pedagogía que destaque la importancia de la experiencia práctica, la concientización sobre el lugar y las redes de relaciones para permitir el aprendizaje crítico y el cambio social (McKenzie, 2009; Tuck, McKenzie y McCoy, 2014; McKenzie y Bieler, 2016; Ellsworth, 2005; Gaztambide-Fernández, 2012). En una época de emergencias interrelacionadas como el covid-19 y la crisis climática, existe una necesidad cada vez más urgente de cambiar radicalmente la forma en que educamos, para restaurar el equilibrio entre los sistemas humanos y los límites planetarios.

Esto se profundiza en el [pensamiento reciente](#) sobre la “pedagogía del cambio climático” específicamente, que llama la atención sobre las formas sociales y participativas de la pedagogía de la acción y que, de esa forma, aborda las dimensiones afectivas o psicosociales del cambio climático (Figura 1), incluida la polarización social, la ideología, la indiferencia y la negación, la ansiedad y el duelo (Lertzman, 2015; Jesuit y Williams, 2018; Hoggett, 2019; Kwauk, 2020; Hargis y McKenzie, 2020; Kwauk y Casey, 2021). Tales avances en la educación sobre el cambio climático responden a un descubrimiento fundamental de la investigación sobre educación ambiental: que simplemente más conocimiento de la ciencia, en este caso la ciencia del clima, no garantiza la acción individual o social (p. ej., Kollmus y Agyreman, 2010). Estas ideas también reafirman que no podemos depender únicamente de la ciencia para salvarnos. Debemos cambiar ac-

tivamente la forma en que nos comunicamos y educamos sobre el cambio climático, la forma de pensarnos a nosotros mismos

(y nuestros sistemas sociales y económicos) y la forma en que actuamos como sociedad y en relación con el planeta.

Figuras 1 & 2. Educación sobre el cambio climático para generar el cambio social: un enfoque institucional integrado y completo



Fuente: Adaptado de [Hargis & McKenzie, 2021](#)

Además de las estrategias pedagógicas que permiten expandir la visión del mundo y el cambio cultural, también son esenciales los “entornos de políticas educativas” de apoyo. Este es especialmente el caso si se busca brindar un enfoque institucional integrado y completo para la educación sobre el cambio climático que pueda promover el cambio social, cultural y estructural, lo que abarca involucrar a estudiantes y docentes en el aula, avanzar en la sostenibilidad de las instalaciones educativas, asociarse con las comunidades para realizar acciones significativas y, en la gobernanza institucional, priorizar una toma de decisiones basada en el clima (Figura 2). **También se llegó a la conclusión** de que la política explícita sobre el cambio climático o la sostenibilidad en “cada” nivel de formulación de políticas educativas para nivel primario y secundario (por ejemplo, a nivel nacional, estatal, distrito escolar, escuela) es esencial para fortalecer el desarrollo profesional y apoyar a autoridades y docentes en el abordaje de la educación sobre el clima y la sostenibilidad en las escuelas. En la educación superior, la acción climática y de sostenibilidad demasiado a menudo ha quedado restringida a tareas en el campus, como puede ser la reducción de emisiones, y no se han priorizado decisiones relativas a los centros de investigación y la financiación, los programas académicos o el funcionamiento económico en general. ([Henderson et al., 2017](#); [McCowan, 2020](#)).

Además de un entorno propicio para las políticas educativas, la “política climática” también debe proporcionar el andamiaje necesario para el cambio cultural. Desafortunadamente, hasta la fecha, la política climática ha pasado por alto en gran medida el papel clave de la educación para generar la voluntad social y política que dé lugar a la acción colectiva. Cada vez más, la comunicación y la educación sobre el cambio climático se reconocen como una pieza indispensable que se debe incluir en las Contribuciones Determinadas a Nivel Nacional (NDC, por sus siglas en inglés) de los países y la acción climática en virtud del Acuerdo de París (UNESCO, 2020; [McKenzie, 2021](#)). De todas formas, si se mantienen las mismas tendencias, la innovación tecnológica y

una dependencia excesiva de la ciencia en la política climática sugieren que se dedicará poca atención y pocos recursos a garantizar que la comunicación y la educación de calidad sobre el cambio climático se brinden a la escala necesaria para lograr los cambios colectivos en las visiones del mundo. Como consecuencia, una nueva alianza mundial, **el Proyecto de Monitoreo y Evaluación de la Comunicación y Educación Climática (MECCE, por sus siglas en inglés)**, tiene como objetivo apoyar a los negociadores y quienes toman las decisiones sobre el clima para aumentar la calidad y volumen de comunicación y educación sobre el cambio climático a nivel mundial. Mediante el aporte de recomendaciones, herramientas y estrategias basadas en investigaciones para quienes formulan las políticas, el proyecto busca ayudar a fortalecer la implementación de abordajes holísticos, que incluyan a las instituciones, a fin de educar sobre el cambio climático para fomentar el cambio social.

Además de que los incendios, las inundaciones, los huracanes, las olas de calor, los vórtices polares y otros desastres climáticos inducidos por el ser humano tienen un impacto cada vez más perjudicial en las personas y comunidades de todo el mundo, ahora lamentablemente debemos agregar el cambio climático en “la reescritura de los algoritmos de las enfermedades existentes en el planeta” ([Goodell, 2020](#)). Con la reapertura de las escuelas y universidades para enseñar de forma presencial, y a medida que pensamos lo que puede significar “**reconstruir mejor**” luego del covid-19, es fundamental ampliar el alcance y la profundidad de la comprensión sobre la importancia que tiene la educación en el desarrollo de las cosmovisiones y capacidades necesarias para enfrentar y minimizar los desafíos que se avecinan. Como comunidad educativa mundial, es hora de movilizar la educación a fin de informar y permitir el cambio necesario para mitigar las emergencias climáticas y de salud pública mundiales e interrelacionadas. No permitamos que surja otra pandemia para darnos cuenta de que debemos actuar e implementar medidas para afrontar el cambio climático.

Referencias

Bai, H. y Scutt, G. (2009). Touching the Earth with the heart of enlightened mind: The Buddhist practice of mindfulness for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 92-106.

Beyer, R. M., Manica, A. y Mora, C. (2021). Shifts in global bat diversity suggest a possible role of climate change in the emergence of SARS-CoV-1 and SARS-CoV-2. *Science of the Total Environment*, 767(1), 145413.

Boler, M. y Davis, E. (2021). *Affective politics of digital media: Propaganda by other means*. Routledge.

Chet Bowers. (9 de marzo de 2021). [Wikipedia](#).

Ellsworth, E. (2004). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.

Frost, R. (11 de febrero de 2020). [Is social media fuelling the spread of climate change misinformation?](#)

Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.

Goodell, J. (7 de diciembre de 2020). [How climate change is ushering in a new pandemic era](#). *RollingStone*.

Hargis, K. y McKenzie, M. (2020). *Responding to climate change: A primer for K-12 education*. The Sustainability and Education Policy Network, Saskatoon, Canadá.

Henderson, J. A., Bieler, A., y McKenzie, M. (2017). Climate change and the Canadian higher education system: An institutional policy analysis. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 1-26.

Hoggett, P. (Ed.). (2019). *Climate psychology: On indifference to disaster*. Palgrave Macmillan.

Jesuit, D. K. y Williams, R. A. (2018). *Public policy, governance and polarization: Making governance work*. Routledge.

Kollmuss, A. y Agyeman, J. (2010). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.

Kwauk, C. (25 de febrero de 2020). [Roadblocks to quality education in a time of climate change](#). Brookings.

Kwauk, C. y Casey, O. (6 de enero de 2021). [A new green learning agenda: Approaches to quality education for climate action](#). Brookings.

Lertzman, R. (2015). *Environmental melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. Routledge.

McCowan, T. (2020). *The impact of universities on climate change: A theoretical framework*. Transforming Universities for a Changing Climate. Documento de trabajo, serie núm. 1.

McKenzie, M. (2009). The places of pedagogy: Or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3), 361-373.

McKenzie, M. (13 de mayo de 2019). [Entrevista con Will Brehm \(núm. 154\)](#). [Audio en formato podcast]. *FreshEd*.

McKenzie, M. (2021). Climate change education and communication in global review: Tracking progress through national submissions to the UNFCCC Secretariat. *Environmental Education Research*, 27(5), 631-651.

McKenzie, M. y Aikens, K. (2021). Global education policy mobilities and subnational policy practices. *Globalisation, Societies and Education*, 19(3), 311-325.

McKenzie, M. y Bieler, A. (2016). Critical education and sociomaterial practice: Narration, place, and the social. En C. Russell & J. Dillon (Eds.), *(Re)thinking environmental education*. Peter Lang.

McKenzie, M., Hart, P., Jickling, B. y Bai, H. (Eds.). (2009). *Fields of green: Restorying culture, environment, and education*. Hampton Press.

Mills, J. N., Gage, K. L. y Khan, A. S. (2010). Potential influence of climate change on vector-borne and zoonotic diseases: A review and proposed research plan. *Environmental Health Perspectives*, 118(11), 1507-1514.

Sauvé, L. (s. f.). [Lucie Sauvé](#). Google Scholar.

Shah, S. (2020). *Pandemic: Tracking contagions, from Cholera to Coronaviruses and beyond*. HarperCollins India.

Trócaire. (18 de febrero de 2021). [5 lessons Dr. Mike Ryan says we need to learn from COVID-19](#). *Trócaire*.

Tuck, E., McKenzie, M. y McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1-23.

UNESCO. (2020). *Integrating action for climate empowerment into nationally determined contributions: A short guide for countries*. UNESCO.



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG número especial 06 (NSI 06)
Edición en español, Noviembre de 2022
Edición en inglés (original), Octubre de 2021

www.norrag.org/nsi



@norrag



@norrag.network



norrag



NORRAG

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



06 >