

# Reflexiones incipientes: educaciones y resistencias en situación de pandemia y pos-pandemia<sup>1</sup>

MARIA CECILIA LEME GARCEZ\*  
JOSÉ MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ\*

**Resumen:** En este artículo se realiza un abordaje crítico y con sensibilidad educativa de temas recurrentes en el marco de la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus: el cuidado, la (nueva) normalidad, la resistencia y la convivencia. Desde esta reflexión se busca también analizar la relación que es posible establecer entre educación y desarrollo, así como entre resistencia, educaciones y espiritualidades. El actual contexto es percibido como una oportunidad para revisar la educación, generar rupturas con el modelo hegemónico de desarrollo y promover procesos más vinculados a la cotidianidad y más orientados a procurar justicia social y cultural. Se trata de un trabajo basado en el análisis textual en diálogo con el contexto en que acontecen los procesos educativos.

**Palabras clave:** Educación, resistencia, convivencia, espiritualidades, cuidado.

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto “Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia” de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión (EECR) de la Universidad Nacional.

**Abstract:** In this article, a critical and educational approach to recurring issues is made in the context of the pandemic caused by the new coronavirus: care, (new) normality, resistance and coexistence. This reflection also seeks to analyze the relationship that can be established between education and development, as well as between resistance, education and spiritualities. The current context is perceived as an opportunity to review education, generate ruptures with the hegemonic model of development, and promote processes that are more linked to daily life and more oriented to procuring social and cultural justice. It is a work based on textual analysis in dialogue with the context in which educational processes take place.

**Keywords:** Education, resistance, coexistence, spiritualities, care

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestro propósito, en esta breve reflexión, es promover una aproximación a algunas ideas o categorías que salieron a la luz en el marco de la actual crisis sanitaria provocada por la rápida transmisión y contaminación del nuevo coronavirus denominado SARS-Cov2. Una de ellas tiene que ver con las reiteradas orientaciones sobre el *cuidado*: es necesario cuidarse personalmente, en familia y como comunidad, país y planeta para alcanzar nuevamente la *normalidad* o, como algunas personas prefieren decir, la *nueva normalidad*. Otra categoría que nos parece medular en estos tiempos es la *resistencia*, relacionada con la necesidad de soportar y/o enfrentar algunos cambios en la organización de la vida a nivel personal, familiar y laboral. Por otro lado, nos interesa abordar la categoría *convivencia*, pues la situación de pandemia ha llevado al *distanciamiento social* como la más importante forma de combatir la propagación del virus y, consecuentemente, de la enfermedad. Nos aproximaremos a estas categorías -cuidado, (nueva) normalidad, resistencia y convivencia- desde una sensibilidad educativa, sea para alimentar o para cuestionar el sentido y la importancia que vienen asumiendo.

Un punto de partida importante es la convicción de que la educación es un quehacer socio-político-pedagógico, resultado de la conjunción de factores cognitivos, afectivos, sociales y simbólicos que están en constante movimiento de interacción. Por eso mismo, el ser humano requiere un proceso educativo permanente de construcción socio-cognitivo-afectiva en el que las personas educadoras asumen el compromiso de favorecer el aprendizaje. Un papel de especial importancia en este proceso lo asumen las instituciones educacionales y culturales, las cuales cuidan y trabajan con personas y colectivos, y se preguntan cómo contribuir mejor a la organización del tejido social. De esa manera inciden en procesos de inclusión o exclusión social.

Un segundo punto de partida es la constatación de que la situación de pandemia que asoló el planeta debido a la enfermedad Covid-19, ha cuestionado fuertemente las bases educativas que venían sosteniendo las prácticas de diferentes instituciones educacionales y culturales. Además, a raíz de la emergencia sanitaria en diferentes países y a nivel global, vienen siendo cuestionados los grupos con más poder político y económico, y a la vez son visibilizados con más claridad los problemas y las crisis que, de alguna forma, estaban escondidos, legitimados y justificados social y económicamente. Por eso, el análisis de la educación y de los sistemas educativos debe estar asociado con los contextos sociales, políticos, económicos y, actualmente, sanitarios, en donde se ubican.

Si hay algo que ha quedado evidente en estos meses pandémicos -tanto en Costa Rica como en otros países- es que el coronavirus nos llegó con la fuerza suficiente como para remover los velos que encubrían plagas ya añejas a las que nos habíamos venido acostumbrando y que hemos ido naturalizando: las plagas de

la desigualdad social, de la violencia de género, de la violencia doméstica contra las personas menores de edad, del menosprecio a la vida de las personas mayores no “productivas”, de la *politiquería*, de la destrucción de la “casa común”, de los templos convertidos en negocios, de la cultura de individualismo y de la competencia, etc.

En este sentido, la reflexión sobre la educación en tiempos de pandemia no es solo una necesidad, sino que es una urgencia. Además, entendemos que tal reflexión y el abordaje educativo del cuidado, la (nueva) normalidad, la resistencia y la convivencia no pueden estar ajenas al análisis de los modelos de desarrollo priorizados en la mayoría de los países desde hace varios años, los cuales interfirieron directamente en el apareamiento de las “plagas sociales y económicas” que hoy condicionan los modelos educativos.

El crecimiento económico, alimentado por la lógica capitalista y medible por índices relacionados con industrialización, cifras económicas, movimientos de las bolsas de valores, oscilación de monedas fuertes en el mercado internacional y movimientos de inflación, entre otros, no significa, necesariamente, desarrollo o progreso, y mucho menos garantiza una educación de calidad, cuidadora, resistente y convivencial.

Las teorías del desarrollo económico, en su amplia mayoría, están indisolublemente unidas a la noción de progreso, que forma parte inseparable del edificio que sustenta la civilización capitalista. Actualmente, hay amplio consenso en que la noción de progreso, como fundamento ideológico del capitalismo, dominado en la actualidad por la lógica de la necesidad del capital de su concentración extrema en pocas manos, ha caído en un

estrepitoso fracaso ya que muestra su fuerza destructiva, no solo de la vida social, sino incluso de la vida natural, poniendo en riesgo dimensiones propias de la existencia humana. La idea de progreso que sustenta la actualidad capitalista concibe el caminar humano al interior de un tiempo lineal en el cual se transita una línea irreversible de continuidad evolutiva. Así, la historia de la humanidad tiene un punto de origen que estaría simbolizado por una supuesta barbarie, desde donde, siempre, luego de cumplir determinados prerequisites, se podría avanzar hacia el punto de llegada: la civilización. (*Putero et al.* 2016, 285).

El actual cambio repentino y quizá irreversible de las relaciones económicas ha cuestionado el modelo de civilización y de “progreso económico” como la más importante meta de los países. Este cambio tiene que ver también con la educación, pues detrás de cada propuesta educativa hay un modelo civilizatorio que la nutre, la sostiene y la atraviesa. El modelo civilizatorio dominante es, en realidad, un modelo de convivencia que -para sostenerse- requiere de las desigualdades y exclusiones. Para Raúl Forner-Betancourt (2006) se trata de un “modelo de desarrollo o paradigma civilizatorio reductor y homogeneizante cuya hegemonía supone justamente la destrucción o al menos la desactivización y neutralización de las alternativas cognitivas y tecnológicas de los patrimonios culturales de la humanidad”. (p. 22).

La pandemia nos está mostrando la necesidad de hacer cambios más profundos y honestos con/en la realidad desde los espacios, tiempos, modelos y procesos educativos: nos está enseñando que la educación ya no puede estar al servicio de las demandas del libre mercado, pues no es precisamente el mercado el que nos está ayudando a salir de la crisis; por ende, la crisis pandémica nos invita a desvelar el modelo civilizatorio del cual están impregnados los

procesos educativos. Por otro lado, la pandemia vino a cuestionar los supuestos del progreso y del crecimiento económico, pues literalmente *paralizó* las actividades comerciales y económicas a nivel mundial. En este sentido, obligó a hacer muchos cambios en los ritmos de vida y de trabajo, en la forma en que nos comunicamos, convivimos, consumimos, nos trasladamos o nos quedamos en casa, nos divertimos o vivimos nuestras espiritualidades. Hizo necesarias también adaptaciones en los sistemas educativos: asistimos al cierre de centros educativos, a la implementación de modalidades no presenciales de mediación pedagógica, a un mayor uso de internet para la comunicación entre las personas que participan en los procesos educativos, a la realización de ajustes en los programas y a la formación -a veces improvisada- de docentes para el uso de entornos virtuales de aprendizaje, etc.

¿Qué está desapareciendo o perdiendo sentido en la educación en el contexto de la actual crisis sanitaria nacional y mundial? ¿Cuál educación puede nacer en este contexto? En esta breve reflexión, buscaremos presentar algunos cuestionamientos y posibles caminos educativos que están surgiendo en este tiempo de crisis.

## 2. HACIA UNA EDUCACIÓN CUIDADORA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y POS-PANDEMIA

El *cuidado* constituye una exigencia de/en las relaciones verdaderamente educativas. El mundo científico y tecnológico, y especialmente las transformaciones múltiples ocasionadas por la crisis pandémica actual, han presentado nuevos y renovados desafíos, paradigmas, lecturas, exigencias y compromisos. Entendemos que el papel primordial de la educación debe ser el de incomodar, cuestionar y visibilizar estos desafíos, y a la

vez crear espacios educativos cuidadores que promuevan en las personas la afirmación de una conducta interior que se identifica con los valores éticos y se manifiesta, gradualmente, en la vida personal, familiar, comunitaria y social. La adopción del cuidado como criterio y estrategia pedagógica es particularmente urgente en tiempos en que la pandemia ha mostrado muchas de las consecuencias de la cultura del descuido: la desigualdad social, la agresión a la naturaleza, la violencia contra la niñez, la violencia de género, la violencia doméstica.

¿Cómo el cuidado se ha incorporado a la educación latinoamericana?  
 ¿Cómo las perspectivas educativas cuidadoras pueden iluminar la educación en tiempos de pandemia y pos-pandemia?<sup>2</sup> Un aspecto que debe ser considerado en esta reflexión son las corrientes educativas significativas en cada periodo histórico, las cuales no fueron aplicadas y asumidas en los espacios educativos institucionales de forma ingenua y lineal, sino que fueron naciendo, incorporándose y mezclándose con las perspectivas pedagógicas ya existentes, hasta configurarse en una renovada base de ideas e intereses. De esta forma, la educación latinoamericana recibió influencia de distintas corrientes educativas, absorbió diferentes

---

2 En el área educativa, específicamente en América Latina, las reflexiones sobre la pedagogía del cuidado están necesariamente vinculadas con una *perspectiva ética* que busca caminos de enseñanza-aprendizaje en libertad y respeto. La perspectiva pedagógica que más se acerca al cuidado educativo se presenta en la *Pedagogía Social*, cuyos parámetros metodológicos son fundamentales para fomentar una pedagogía del cuidado, en la cual el respeto, el diálogo, la convivencia, la resistencia y el buen trato son fundamentales. Como un proceso histórico, estas características no son dadas *a priori*, por eso es necesario construirlas cotidianamente. De acuerdo con la perspectiva socioeducativa, las metodologías que promueven el cuidado incorporan también la dimensión del *cuidado social*, que posibilita y promueve cambios hacia una mejor vida, convirtiéndose en acto político necesario y propositivo.

intereses políticos y económicos, además de nutrirse de los saberes y prácticas educativas de los pueblos autóctonos. Aunque no se vislumbra un marco pedagógico común u homogéneo en América Latina, hay importantes contribuciones de autores y autoras para la generación de un pensamiento pedagógico propio y pertinente para el continente. Algunas de estas contribuciones presentan, especialmente, ideas pedagógicas relacionadas a las muchas facetas del *cuidado* y, por lo tanto, pueden colaborar para la formación de personas, familias, comunidades, ciudades y sociedades cuidadoras.

En la línea de una pedagogía cuidadora, creativa y coherente con las transformaciones sociales necesarias, Aníbal Ponce argumenta que la educación influye de forma determinante en la emancipación o alienación de las personas, y también en el apoyo o rechazo de las condiciones históricas y sociales en las cuales viven. En otras palabras, en las sociedades capitalistas la educación ha asumido un papel fundamental para la producción y mantenimiento de la lucha de clases y, por lo tanto, de las desigualdades económicas. Según Ponce, la educación que América Latina necesita para alcanzar un verdadero desarrollo social y económico choca con los intereses de la globalización industrial, pues son intereses antagónicos. Queda a criterio de los países latinoamericanos, y del continente como bloque, optar por un desarrollo inclusivo, solidario y cuidador, o por un desarrollo económico excluyente, con apoyo de la instrumentalización educativa. (Ponce 1994).

María Teresa Nidelcoff, por su parte, advierte que es necesario formar *profesores pueblos*, es decir, profesionales comprometidos con un proceso educativo inserto en los contextos culturales donde actúan junto a niños, niñas y adolescentes. El papel de estos profesionales se contrapone al de los *profesores policiales*,



que serían los profesionales supuestamente neutros frente a la realidad. (Nildecoff 1974). La autora defiende una actuación docente respetuosa de la pluralidad y comprometida con procesos de desarrollo local, aspectos educativos imprescindibles en/ para situaciones críticas, como la crisis sanitaria que vivimos actualmente.

Paulo Freire propone una educación políticamente preocupada y comprometida con la liberación de los diferentes tipos de opresión y violencia, lo que supone la implantación de prácticas reflexivas que posibiliten el paso de una consciencia ingenua a una consciencia crítica. Es imprescindible, para Freire, vincular la práctica educativa con el compromiso ético del cuidado de las personas y sus contextos, ya que tal vinculación promueve el incremento de actividades social y éticamente significativas, y estimula el continuo crecimiento cognitivo del ser humano. Así, una de las tareas más importantes de la práctica de las personas educadoras que buscan una postura crítica es reconocerse como sujetos sociales e históricos.

Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los demás. Es la 'otredad' del 'no yo', o del tu, que me hace asumir la radicalidad de mi yo.<sup>3</sup> (Freire 1996, 46).

La metodología freiriana, que tiene como base el diálogo, reconoce que la relacionalidad dialógica implica inter-relación, relectura

---

<sup>3</sup> Traducción libre realizada por las personas autoras.

de sí mismo(a) y apertura a las otredades en su individualidad y realidad propias. Significa, más aún, cuidar la infancia, cuidar al ser humano, cuidar las relaciones sociales y cuidar el medioambiente, asumiendo posturas de cooperación para fomentar un proceso continuo de aprendizaje y vivencia de solidaridad y reciprocidad. En este sentido, la pedagogía freiriana ofrece una contribución importante para una educación cuidadora, propulsora de espacios y relaciones de cuidado.

Al inicio de la década de 1990, Gutiérrez presentó la palabra *ecopedagogía* para buscar el sentido del aprendizaje en la infancia y, desde entonces, abordó la relación entre educación, medioambiente y sustentabilidad. (Leme 2014, 132-133).

La ecopedagogía tiene como puntos de partida una consciencia y una práctica de ciudadanía planetarias. Se propone hacer posible la organicidad educativa, lo cual supone un nuevo modelo de civilización sustentable desde la perspectiva ecológica, que recobra dimensiones intrínsecas a la educación, como facilitar, acompañar, posibilitar, recuperar, dar lugar, compartir, inquietar, problematizar, relacionar, reconocer, involucrar, comunicar, expresar, comprometerse, entusiasmar, apasionar, amar. Gutiérrez advierte que estas dimensiones solo serán posibles en relaciones educativas democráticas y solidarias. (Gutiérrez y Prado 1999).

Sobre el estímulo de procesos de transformación cultural y simbólica, necesarios para la implantación de una pedagogía del cuidado, Moacir Gadotti contribuye con importantes reflexiones sobre las perspectivas actuales de la educación y sobre los desafíos de la educación del futuro. Algunos cuestionamientos presentados

por este autor iluminan la reflexión sobre una educación para la sustentabilidad ambiental, lo que incluye la justicia social. Gadotti advierte que la planetariedad es una perspectiva necesaria de la educación actual, lo que trae consecuencias y desafíos en todos los sectores y niveles educacionales.

El necesario proceso de transformaciones culturales pasa por la desmitificación del antropocentrismo y del androcentrismo, promotores de la destrucción planetaria, y además por una reconciliación interior y exterior profunda, que empieza con el reconocimiento de la alteridad de las diversas formas de vida que deben ser respetadas y cuidadas. La educación tiene un gran desafío y también es portadora de muchas posibilidades en el actual momento histórico en que el aprendizaje del *cuidado* y la lucha por la sustentabilidad son imprescindibles para la sobrevivencia humana y planetaria.

La ecopedagogía también puede ser entendida como un movimiento social y político. Como todo movimiento nuevo, en proceso de evolución él es complejo y muchas veces mal entendido, como las expresiones ‘desarrollo sustentable’ y ‘medioambiente’. Al contrario de los términos ‘educación’ y ‘salud’ - que corresponden a áreas bastante conocidas por la población - la expresión ‘medioambiente’ es casi totalmente ignorada. La población conoce lo que es basura, asfalto, cucaracha... pero no entiende la cuestión ambiental en su significación más amplia. Por esto la necesidad de una ecopedagogía, una pedagogía para el desarrollo sustentable...<sup>4</sup> (Gadotti 1992, 4).

---

4 Traducción libre realizada por las personas autoras.

Alejandro Cussiánovich, autor de una importante reflexión sobre la *pedagogía de la ternura*, también advierte sobre la importancia del cuidado relacionado a las prácticas educativas. Según este autor, desarrollo es un concepto muy desgastado, y debe ser reconsiderado a partir de las prácticas y de los estudios educativos. Desarrollo, en escala comunitaria y social, adviene del desarrollo humano, que presupone ternura y cuidado educativos.

La palabra desarrollo está muy manoseada, y cada cual, como dicen los latinos, ‘tot cápita, tot sententiae’: tantas cabezas, tantas maneras de entender, en este caso, el desarrollo. Pero hay algo que es definitivamente irrenunciable: el desarrollo es crecer como seres humanos. Si no hay esto, todos los otros desarrollos no son sino andamiaje que no logra colocar en el pedestal al ser humano, a la persona, al sujeto, sea éste, niño, sea éste, adulto, no interesa, varón o mujer. (*Cussiánovich* 2010, 60).

La reflexión sugerida por Cussiánovich interpela a la educación y las personas educadoras en tiempos de pandemia, pues más que nunca los modelos de desarrollo económico y social están siendo cuestionados y la educación debe ayudar a (re)pensar nuevos modelos de desarrollo en los cuales los seres humanos y el planeta sean respetados y cuidados.

La incorporación del cuidado en las prácticas educativas significa un paso necesario para que la educación responda satisfactoriamente a los nuevos desafíos. Es una oportunidad para fortalecer una cultura del cuidado, en la que hombres y mujeres (no solo las mujeres) asuman el cuidado como dimensión fundamental y finalidad de las prácticas educativas. Y el cuidado, en los espacios educativos, implicará -a su vez- el cultivo de la ternura, del respeto y acogida de las diversidades humanas, de la solidaridad, de relaciones de paz.

### 3. LA “NUEVA” NORMALIDAD: INSEGURIDADES Y CUESTIONAMIENTOS EDUCATIVOS EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

Hay quienes afirman que después de esta pandemia tendremos que cuestionar y transformar la economía, la forma de convivir con otras personas y con los ecosistemas, las relaciones internacionales, nuestros hábitos de consumo, los vínculos laborales. Entonces habrá que concluir que hay que repensar y transformar también la educación. En este sentido, algunos cuestionamientos están surgiendo y vienen acompañando a las personas educadoras y las instituciones educativas en la actualidad. ¿El encuentro físico presencial entre personas educadoras y estudiantes es realmente imprescindible para la educación actual y del futuro? ¿Cómo entenderemos, en adelante, la relación entre aprendizaje y corporeidad? ¿Estamos corriendo el riesgo de que el aprendizaje se convierta en una tarea intimista y aislada de las otredades-corporeidades? ¿Es esto lo que quiere expresar la “nueva” normalidad educativa?

Si el cuerpo ha sido el centro de fuertes atenciones (para controlarlo, para vigilarlo, para liberarlo...) y de constantes conflictos, ¿cómo acontecen los procesos educativos en tiempos de corporeidades dispersas y confinadas, de cuerpos ausentes y *presencias remotas*? Pablo Scharagrodsky recuerda que el cuerpo “siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión” (2000, p.2). ¿Cómo se desarrollará en adelante esa disputa en los territorios corpóreos distantes? ¿Cómo resignificar el cuerpo, las emociones, los afectos, los deseos, el placer, los contactos personales?

Por otra parte, está presente la preocupación sobre cómo hacer para que los niños, niñas y adolescentes sin acceso a las tecnologías necesarias para la educación remota no queden fuera de los procesos educativos. Nos parece necesario que tanto las personas educadoras como las instituciones educativas busquen caminos para que no caigan en un “tecno-optimismo ingenuo (tecnointegración) y, por otro lado, se resistan a asumir una postura de rechazo miedoso frente a las técnicas y tecnologías disponibles (tecnoapocalipsis). (Assmann 2005,14). En este sentido, Hugo Assmann indaga sobre cómo las transformaciones tecnológicas afectan la educación y la predisposición humana para la convivencia solidaria:

Es innegable que la Sociedad de la información (SI) procede de las grandes transformaciones en marcha resultantes de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). Pero la forma que está adoptando no es un mero hecho separable de las formas políticas y económicas de organización de las sociedades. Suponer esto significaría caer en el enfoque tecnicista. Precisamente por estar inscrita en una determinada opción económico-política – la de la globalización del mercado – la sociedad del conocimiento, además de ser un fenómeno tecnológico, se presenta como consustancial con un determinado proyecto político. Encierra inmensas posibilidades positivas, pero contiene igualmente una serie de riesgos. [...] Por eso es importante señalar que esta rápida transformación se produce en un periodo histórico marcado, a escala mundial, por una estremeceadora lógica de exclusión, acompañada de una disminución significativa de la sensibilidad solidaria. (2002, 18).<sup>5</sup>

Entendemos que los cambios educativos más urgentes no son precisamente los relacionados con el uso de las tecnologías, pues

---

<sup>5</sup> Traducción libre realizada por las personas autoras.

podríamos usar más ampliamente entornos virtuales de aprendizaje y modernos equipos de cómputo para seguir desarrollando procesos educativos excluyentes, basados en la competencia, en el temor, en la memorización, en la distinción clara entre quien sabe y quien ignora, entre quien evalúa y quien es evaluado. Podríamos incluso usar las tecnologías para hacer más rentable la industria educativa, o para profundizar una educación centrada en la rígida disciplina de horarios, en la inmovilidad de los cuerpos infantiles y juveniles que deben estar sentados y bien portados por horas frente a la computadora, en la restricción temporal y espacial para expresar afectos, en la rigidez de contenidos, disciplinas y evaluaciones, en la fragmentación de los saberes. Podríamos, con modernos recursos tecnológicos, seguir generando procesos educativos que alimentan el racismo, el machismo y la xenofobia.

En tiempos de pandemia, la figura de las personas educadoras, entendidas como depositarias del saber, ya no puede sustentarse, como tampoco se puede seguir sosteniendo que el espacio escolar es el único o el más importante espacio de aprendizaje.

Actualmente, las personas educadoras en diversas partes del planeta están expresando su dificultad para adaptarse a las tecnologías y metodologías y para que las personas estudiantes sigan su proceso de aprendizaje escolar a la distancia o virtualmente. Además, cuestionan si las disciplinas y los contenidos que hasta ahora han sido priorizados e impuestos en los programas educativos institucionales, son verdaderamente necesarios. ¿Tales contenidos y disciplinas son viables en su totalidad? ¿Son formativos? ¿Ayudan a pensar? La incerteza educativa surge del cuestionamiento sobre la validez de los contenidos prescriptos en los programas disciplinarios, pues no sabemos si tales disciplinas y tales programas

serán necesarios, oportunos y pertinentes para vivir y sobrevivir como humanidad y como planeta.

Sobre el cuestionamiento de la “nueva” normalidad que se proclama para el periodo pos-pandemia, Boaventura de Sousa Santos advierte que la pandemia del Covid-19 no representa una situación de crisis necesariamente opuesta a una situación de normalidad anterior. Ello porque, desde los años 1980, con la imposición del neoliberalismo como la versión dominante (normal) del capitalismo, se instauró un estado de crisis permanente no solo en el sector financiero, sino también en la organización de la vida, la convivencia y la sobrevivencia humana y planetaria. Para Santos, este estado permanente de crisis no debe ser entendido como una “normalidad”. (2020, 19).

De esta forma, y de acuerdo con el planteamiento de Santos, antes del estado pandémico que se vive actualmente, existía una “anormalidad” económica y social, tal vez escondida e invisibilizada, a donde no debemos regresar. Es decir, no es deseable volver a esta “anormalidad”, que, en realidad, ya representaba un estado crítico. Entonces, ¿cuáles serían los caminos posibles de reconstrucción de las relaciones sociales, económicas y políticas en el periodo pos-pandemia? Considerando el papel y la importancia de la educación en este proceso de reconstrucción, el autor indica lo siguiente:

Como las democracias son cada vez más vulnerables a las fake news, tendremos que imaginar soluciones democráticas basadas en la democracia participativa a nivel de los vecindarios y las comunidades, y en la educación cívica orientada a la solidaridad y cooperación, y no hacia el emprendedurismo y la competitividad a toda costa. (2020, 25)



En época de pandemia y de constantes transformaciones y desafíos, quedan en evidencia algunas debilidades educativas, que hasta ahora estaban ofuscadas por las rutinas cotidianas y por el cumplimiento de tareas y exigencias institucionales y, por ende, eran concebidas y asumidas como “normalidades” en la educación. El momento actual representa una excelente oportunidad para revisiones educativas, para evaluaciones y autoevaluaciones serias y comprometidas que no buscan *normalidades* o *nuevas normalidades*. Todo lo contrario, la educación que va naciendo en este tiempo crítico debe rechazar las normalidades para romper con las prácticas tendientes a la uniformización del aprendizaje que han desconsiderado las diferencias personales, afectivas, cognitivas, familiares, sociales, económicas y culturales tanto de estudiantes como de las personas educadoras y de las instituciones educativas.

En el ejercicio de repensar las prácticas educativas quizá será posible reconocer que ni siquiera conviene volver a la normalidad, porque ella significaba exclusión y muchas veces hasta violencia cultural; porque los procesos educativos respondían a intereses de quienes pusieron la educación al servicio del mercado laboral; porque los espacios educativos fueron casi siempre eficientes maquinarias de homogeneización. Lo normal fue una educación que nunca renunció al memorismo, a lo bancario, al moralismo y a la formación de sujetos dóciles. ¿Será la pandemia la oportunidad de romper con esa normalidad?

#### 4. RESISTENCIA Y CONVIVENCIA: LA EDUCACIÓN QUE PUEDE NACER DE/EN LA ACTUAL CRISIS SANITARIA NACIONAL Y MUNDIAL

Los espacios educativos tienen hoy la urgente tarea de ayudar a imaginar otros mundos posibles y a distinguir entre mundos

aceptables e inaceptables: un mundo en el que los 2153 millonarios que hay en el mundo poseen más riqueza que 4600 millones de personas (un 60% de la población mundial), según datos del año 2020 de Oxfam, no es aceptable, como tampoco lo es un mundo en el que crece la violencia contra las mujeres, las niñas y los niños, las personas mayores; ni uno en el que las personas siguen siendo discriminadas y hasta perseguidas por el color de su piel, por su orientación sexual, por sus creencias religiosas u otras convicciones, o por su nacionalidad; ni uno con lucrativos negocios basados en nuevas formas de esclavitud. Frente a estas realidades, la educación no puede ser neutra o imparcial: toma y exige tomar partido.

Necesitamos una (nueva) educación que ayude a las personas a escandalizarse y a sentirse incómodas ante las desigualdades y las violencias, comenzando por aquellas que existen en las comunidades educativas y aquellas que han sido nutridas por los mismos sistemas educativos.

Se requiere una educación dispuesta a implementar renovadas prácticas, centradas en la cotidianidad y en la convivencia, así como en las posibilidades de las personas estudiantes y sus familias, abierta a nuevos temas, nuevos abordajes, nuevos enfoques disciplinarios, nuevas formas de interacción. Específicamente, en América Latina, requerimos una educación *en resistencia* que promueva las rupturas epistemológicas y metodológicas necesarias y que recorra un proceso de *decolonialización* de prácticas y modelos que fueron impuestos o importados a lo largo de la historia del continente, sin cuestionamiento sobre su pertinencia y necesidad.

En este sentido, Catherine Walsh indica que las rupturas pedagógicas-epistemológicas con la noción eurocentrada deben

estar enfocadas en el proyecto político, epistémico, ético y existencial de la interculturalidad crítica y en la decolonialidad, y deben tomar en consideración la geopolítica del conocimiento, la ancestralidad y las filosofías de vida-existencia, la educación, el derecho, la refundación del Estado, el pensamiento y la pedagogía decoloniales, y los movimientos relacionados con la idea de género y de los derechos de la naturaleza. La actual crisis provocada por la pandemia puede conducir a una decolonización de la educación, es decir, puede convertirse en el momento oportuno para reinventarnos como personas educadoras:

Es la preocupación fundamental no solo del qué hacer, sino - y crucialmente - del cómo hacer, la que me lleva a la idea y la apuesta por las pedagogías decoloniales. Así pregunto por el carácter pedagógico de las luchas sociopolíticas, es decir, por las metodologías moldeadas, producidas y empleadas en los contextos, procesos, reflexiones y acciones de resistir, in-surgir y re-existir; las pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con. (Walsh 2017, 14).

La decolonización educativa implica varios cuestionamientos. No podemos educar más para competir, ni para ver a las otras personas como contrincantes o rivales a las que hay que vencer para lograr “éxito”. La pandemia invita, más bien, a educar para reconocer que solo podemos ser, aprender y vivir... conviviendo, reconociendo a las otras personas como “huéspedes” de la misma casa común, aunque -por el momento- distanciados físicamente. No podemos promover más una educación para la obediencia y la sumisión.

Hoy más que nunca debemos tener la osadía de educar para la resistencia y la des-obediencia, es decir, para aprender a “des-oír” las voces que invitan a tener y consumir para ser. No debemos educar más para explotar ilimitadamente los recursos del planeta... La escuela tiene hoy la posibilidad de ayudar a sustituir el paradigma de la posesión y la dominación por el paradigma del cuidado y de la corresponsabilidad. Eso implica, entre otras cosas, transformar los hábitos de consumo y nuestra forma de relacionarnos cotidianamente con la Madre Tierra.

Por otro lado, las comunidades educativas tienen hoy el enorme desafío de recibir y hospedar la diversidad de creencias, religiones, espiritualidades y convicciones que, en el pasado, fueron vistas como amenazas, como errores que debían ser corregidos, o como problemas que debían ser resueltos. También debe ser lugar común de la diversidad de formas de conocimiento que generan las diversas culturas. Eso implica dejar de canonizar y absolutizar el llamado “conocimiento científico” para dar lugar también a muchos otros saberes y sabidurías vinculadas a las tradiciones culturales, a las espiritualidades y a las memorias comunitarias. El pedagogo italiano Francesco Tonucci (2020), precisamente en un artículo periodístico en el que describe cómo debe ser la educación después de la pandemia, afirma:

hay una idea equivocada de que la escuela debe ser para iguales, entonces todas las veces que alguien no es igual a los demás se considera un problema. Y la verdad es que los niños son diferentes uno del otro, por lo cual, si queremos hacer una propuesta educativa democrática y eficaz, tenemos que hacerla para diferentes, y no para iguales. (parr. 6).

Muchas personas, familias y comunidades están sobreviviendo al confinamiento impuesto por la pandemia, gracias a principios y

valores heredados de distintas tradiciones culturales y religiosas. Al acoger y hacerse cargo de tal diversidad, cada institución educativa refuerza su capacidad de educar para convivir en contextos plurales, democratiza los procesos educativos y contribuye a robustecer la justicia social y cultural. En el contexto de la pandemia -y en el período posterior- es importante alimentar la disposición para dar acogida (dar casa) a la pluralidad de saberes, epistemologías, creencias y convicciones de las personas que conviven en la comunidad educativa y su contexto.

Ante la forma desigual en que las familias viven el aislamiento social, se debe educar más decididamente para la justicia y la solidaridad, y hacia una reinvención de los espacios y tiempos educativos. Urge realizar una reflexión profunda sobre las diferencias sociales y económicas de las personas estudiantes y las desiguales posibilidades para acceder a las TIC y otras herramientas para la educación en situación de distanciamiento social.

El aislamiento a que nos vemos forzados por la pandemia nos hace extrañar el abrazo, el beso, la caricia, el juego y el trabajo en equipo de forma presencial. En este contexto, los espacios educativos deben aprender a revalorar el encuentro, la interacción, las muestras de aprecio, la posibilidad de aprender activando todos los sentidos y los sentires. Reconociendo que todo aprendizaje pasa por el cuerpo, los espacios educativos estarán contribuyendo a superar el racionalismo que atribuye el aprendizaje solo a la razón (sujeto) que controla el pretendido objeto de estudio. Las personas integrantes de la comunidad educativa recordarán así, que la verdad no tiene que ver sólo con la verificabilidad y la utilidad, sino también con la construcción de significados, con la autenticidad de las relaciones, con la corresponsabilidad, con la

capacidad de apreciar y admirar la belleza y la interdependencia de todas las cosas.

La actual crisis sanitaria nacional y mundial requiere, asimismo, la promoción de procesos que lleven a evaluar y repensar la formación pedagógica y los cursos académicos de pedagogía, considerando las actuales y futuras exigencias. En fin, la pandemia actual -como, ha ocurrido con las guerras y con otros momentos de incertidumbre y de crisis- parece invitarnos a generar procesos educativos y situaciones didácticas que contribuyan a re-vitalizar y transformar nuestra cotidianidad, nuestra convivialidad y nuestra relación con el mundo. Nos invita por eso, a repensar la educación para ponerla al servicio de la vida en relación. En tiempos de crisis como la que estamos viviendo, es importante impedir que los miedos y las dificultades paralicen a las personas y a los procesos educativos.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La pandemia y los desafíos que reconocemos a partir de ella, nos invitan a cultivar la creatividad, la esperanza, el cuidado y la resistencia pedagógica nutrida por las espiritualidades.

Este cultivo-camino pedagógico implica, en primer lugar, permitir la autocrítica: reconocer -en los propios procesos educativos- las dinámicas opresoras, excluyentes, colonizantes, homogeneizantes y des-cuidadoras.

En segundo lugar, este camino pedagógico exige reconocer las posibilidades que la educación genera para la resistencia, el cuidado, la desobediencia, la hospitalidad, la creatividad y la construcción de

alternativas. Aunque la educación ha sido puesta mayoritariamente al servicio de la cultura dominante y de los grupos económicamente más poderosos, ella ha sido -y puede seguir siendo- territorio de resistencia y espacio para la construcción de alternativas sociales.

En tercer lugar, es necesario identificar la forma en que la interacción, la comunicación y el reconocimiento de las diferencias se convierten en ingredientes que activan el cuidado y la resistencia. Cuando en los espacios educativos confluyen diversas tradiciones, saberes, creencias, convicciones, culturas y memorias comunitarias, se recupera su capacidad de generar con-versación y, por eso, llegan a ser lugares en el que muchas voces y diferentes experiencias pueden generar resistencias

Finalmente, el cuidado y las resistencias se verán robustecidas cuando sea reconocidas y acogidas las diversas espiritualidades, cosmovisiones, creencias y convicciones de quienes participan en los procesos educativos. Las espiritualidades, a diferencia de las religiones, son capaces de nutrir la rebeldía, la transgresión, el compromiso por la justicia, la defensa de los derechos humanos para todas las personas (no sólo para algunas). Existe una estrecha relación entre espiritualidad y resistencia: No hay resistencia sin espiritualidad, y no ha espiritualidad que no produzcan resistencias. En otras palabras, la resistencia es una forma de espiritualidad.

Las anteriores afirmaciones implican dejar de pensar la espiritualidad como oposición al cuerpo y al mundo, para comprenderla y vivirla como una experiencia sumamente corpórea y mundana. Implica también dejar de identificar espiritualidad con religión. La espiritualidad trasciende a las religiones, las precede y con frecuencia las cuestiona.

Toda espiritualidad es histórica y contextual y, por lo tanto, lleva las huellas de lo que sucede en el contexto en que vivimos, convivimos y (nos) educamos. Por eso, al acoger la diversidad de espiritualidades que confluyen en los ambientes educativos, los convertimos en potenciales territorios de resistencia y liberación.

## Referencias

- Assmann, Hugo (Org.). 2005. *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Cussiánovich, Alejandro. 2010. *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. 2ª Ed. Peru: Ifejant.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2006. *La interculturalidad a prueba*. Concordia N° 43: p. 7-140.
- Gadotti, Moacir. 1992. *Ecopedagogia e Educação para a Sustentabilidade*. Charla proferida en 1998. Versión original e: Revista Escola Pública. Universidade Federal do Mato Grosso. Vol. 2. N. 2. Out/1992.
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra.
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. 1999. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- Leme Garcez, Maria Cecilia. 2014. *Desafíos didácticos para la enseñanza religiosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida*. San José: Sebila.
- Nildecoff, María Teresa. 1974. *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Argentina: Biblioteca, Col. Praxis.
- Ponce, Aníbal. 1994. *Educação e luta de classes*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Putero, Lorena et. al. 2016. *América del Sur: crisis mundial, desarrollo y economía social*. En: Sañudo, María Fernanda (ed.). Desarrollo. Prácticas y discursos



emergentes en América Latina. Grupo de Trabajo “Nuevas perspectivas sobre el desarrollo”. Bogotá: Instituto Pensar – CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa. 2020. *La cruel pedagogía del virus*. Trad.: Paula Vasile. Buenos Aires: CLACSO. Libro digital.

Scharagrodskyt, Pablo. 2007. *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Tonucci, Francesco. 2020. *Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela*. En Periódico Digital Tiempo, 17 de mayo 2020, disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/nota/francesco-tonucci-cuando-empecemos-de-nuevo-deberemos-inventar-otra-escuela>

Walsh, Catherine. 2017. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Disponible em <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.

• • •

\* **María Cecilia Leme Garcez** es pedagoga y teóloga. Tiene además un Doctorado en Desarrollo Regional por la Fundación Universidad de Blumenau, Brasil. Es docente en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Costa Rica.  
maria.leme.garcez@una.cr

\* **José Mario Méndez Méndez** es académico en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional, Costa Rica). Obtuvo el doctorado en Filosofía Iberoamericana en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador, en el 2008.  
jose.mendez.mendez@una.ac.cr