



Enseñanzas de la pandemia: rupturas en las prácticas educativas y en la construcción de conocimiento

Moisés Mecalco López

Universidad Autónoma de Tlaxcala

moyml82@gmail.com

María del Rocío Lucero Muñoz

Universidad Autónoma de Tlaxcala

rociouat@gmail.com

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

Universidad Autónoma de Tlaxcala

andreapadilla459@gmail.com

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

Resumen

La educación que recibimos a través de la escolarización nos ancla a la forma que tiene la organización de nuestro contexto, tanto por todo lo que implica formarse con un propósito trascendental y lograr la comprensión de nuestras diversas responsabilidades y compromisos con el mundo en que vivimos. La educación de la época neoliberal limitó los alcances de desarrollo humano y económico que se reflejaron en la subordinación a los propósitos de la producción y el aumento de la productividad, no a logros de largo alcance en desarrollo de conocimientos, tecnologías, impulso a la creatividad, la autonomía mediante currículums pertinentes. La crisis de salud causada por la COVID19 desnudó por completo las desventajas y desigualdades que padecen estudiantes de las escuelas públicas, para efectuar cambios profundos se hace necesario impulsar rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas que enfoquen la autonomía, la flexibilidad y la creatividad en las formaciones, e investigación ligada a los diversos sectores sociales y económicos.

Palabras claves: Rupturas, pedagogía, didáctica, vínculo humano



Justificación

Las formaciones educativas en la era neoliberal en México se pensaron para la ocupación de empleos en una economía con escaso crecimiento manufacturero basado en la maquila (Sánchez Juárez y Moreno Brid, 2016) y en la extracción de materias primas, son muy escasos los ejemplos de industrias basadas en conocimientos y tecnologías de vanguardia y que solicitan formaciones profesionales y científicas especializadas. Dado que la planeación económica se decantó por la subordinación hacia las economías desarrolladas, poco se ha hecho por dar énfasis a los diseños curriculares que impulsen la autonomía, la flexibilidad en las formaciones, la creatividad, la investigación y la vinculación con los diversos sectores sociales y económicos.

La pandemia de COVID-19 hizo más que evidente el atraso del país en materia de formación educativa, sigue la corriente del desarrollo económico neoliberal pero con timidez extrema y sometimiento; por ello, sumadas a las graves condiciones del aislamiento, se produjo un quiebre educativo que está ocasionando un agravamiento de su atraso, ofrecer las clases en línea sin mayor consideración por los requisitos mínimos para hacerla posible –formación docente, equipos suficientes, acceso a internet, planeación de los cursos, claridad de sus propósitos, claridad de sus límites, entre otros– está dejando huecos severos en la formación.

Haber reiniciado la formación profesional de modo presencial, híbrido o en línea con las mismas limitaciones y problemas que se venían arrastrando acentúa la frágil situación de los estudiantes, el atraso en el desarrollo institucional y el cumplimiento de los compromisos que tiene la institución con la sociedad queda en entredicho.

Afrontar el análisis de la situación, diagnosticar las problemáticas, pensar colectivamente las respuestas y planear las acciones, precisa la conciencia de efectuar distintos rompimientos con viejos acuerdos respecto al carácter educativo de nuestras prácticas docentes y de construcción de conocimiento, por ello a continuación exponemos lo que consideramos rupturas respecto a inercias y rutinas del modelo universitario burocrático.



Cambios y nuevas definiciones para realizar la ruptura con un modelo de universidad burocrática

Ruptura epistemológica

Actualmente seguimos experimentando lo que la perspectiva neoliberal, como configuración económica, social, política e histórica específica, organizó y estructuró respecto a la educación en todos sus niveles y, asimismo, seguimos dando sentido a nuestras prácticas educativas con esos entendidos, al grado de que los aprendizajes producidos pueden resultar anulados y los problemas largamente definidos persistir, aunque la pandemia nos haya impuesto recibir impactos dolorosos nunca antes experimentados.

Es seguro que no es fácil efectuar los rompimientos necesarios pues implica realizar un trabajo adicional al que ya tenemos, sumado a que nuestras representaciones y sentidos comunes nos anclan a las diversas formas en que tradicionalmente hemos experimentado y enfrentado la incertidumbre, de tal manera que introducir cambios crea nuevas incertidumbres para las cuales creemos tener pocos recursos. Popkewitz (2000) plantea lo siguiente: “las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual” (p. 26). Así que los cambios no solo se traducen en nuevas incertidumbres que rodean nuestro trabajo, sino también da lugar a poner en duda lo que somos y cómo nos ven y nos vemos a nosotros mismos.

Es un problema recibir adoctrinamiento sobre las supuestas bondades de asimilar lo que las leyes del mercado van marcando y, además, olvidamos poner atención a las lógicas que se construyen para sostener quien debe ser quien se educa en nuestras sociedades, para qué debe educarse y con qué tipo de saberes debe educarse, lo cual tiene implicaciones de carácter social y político, lo que deja ver que las perspectivas educativas no son en absoluto ajenas a las relaciones de poder, Popkewitz (2000) lo plantea así: “interpreto la reforma escolar como una cuestión sobre la relación entre el saber (epistemología), las instituciones y el poder” (p. 16). Esas instituciones son como una



correa de transmisión de los mensajes ideológicos de quienes dominan en una sociedad, la escuela es una institución poderosa que puede funcionar para prolongar la dominación o para encontrar las claves y construir las propuestas que quiebren el control.

Así pues, cuando pensamos en la construcción de las alternativas para cambiar las orientaciones de la educación, se vislumbran como rupturas con la visión neoliberal predominante, misma que sentó los supuestos sobre el tipo de formación educativa y para qué propósitos a lo largo de más de tres décadas, los cuales fuimos integrando a nuestra vida social y a la construcción de rutinas cotidianas. Sin embargo, lo que involucraban tales supuestos y propósitos se vio desafiado por la irrupción de la pandemia por COVID-19, pues tuvimos que enfrentar el cuestionamiento súbito de todo lo conocido respecto a la presencialidad de nuestras prácticas educativas, vislumbrando además los problemas que ya se venían mencionando y constituyendo obstáculos para dar sentido a las formaciones profesionales, pues dejaban dudas severas de su utilidad para seguir los pasos de un mundo que ha cambiado enormemente en unas pocas décadas. Nos vimos en la necesidad inmediata de integrar a la práctica educativa cotidiana distintos recursos de carácter tecnológico para lograr mantenerla, pero no implicaron necesariamente introducir una transformación ni cambios significativos respecto a lo conocido antes, esto es, encontramos una forma de trasladar la clase del aula a las pantallas de computadoras o de los teléfonos celulares. Al dar inicio al regreso a la llamada “nueva normalidad” y a la clase presencial, también hemos buscado integrar de formas diferentes y planear distinto los programas de estudio, alternando presencialidad y clases en línea lo que refleja un cambio de forma pero, en los hechos, todavía no hay cambios que pongan al frente los aprendizajes y la formación humana a que obligan las incertidumbres de un mundo construido privilegiando la producción de riqueza económica y ha dejado arrinconados y minimizados los costos humanos, los daños a la naturaleza y, en general, la inseguridad sobre la viabilidad de la vida en el planeta.

La pandemia tiene que ser tomada como un referente para introducir cambios significativos respecto a los propósitos educativos y constituir un desafío para poner en cuestión la realidad significativa que compartimos, aquella que se basa en las rutinas que



dieron forma y respuestas a las vicisitudes de un mundo que ha dejado de existir. La pandemia, como lo plantean Berger y Luckman (1997), debe ser el elemento problemático que se integre en la construcción de nuevas rutinas que, a su vez, constituyan nuevas zonas de significado que ameriten respuestas educativas para la transformación humana y la viabilidad de la vida en el planeta, deben ser respuestas de fondo para la formación de conciencias disciplinares y profesionales comprometidas, responsables y eficaces.

Para ello planteamos que es posible y necesario encontrar sinergias en la construcción de conocimiento, en las formas educativas para producir aprendizajes y en las formas para su divulgación y gestión social. El propósito sería renovar y construir las prácticas educativas y sus contenidos para contribuir a dar respuestas a las preguntas con las que nos enfrentamos respecto a las formaciones profesionales, entre ellas: qué significados tienen para la sociedad la presencia de la universidad, cuáles son las alternativas a los daños que causan las desigualdades económicas, políticas y culturales, cuál es el rol de la ciencia en la sociedad, cómo la producimos, con quién, para quién y para qué.

Para establecer algunas opciones recurrimos a explorar elementos alternativos presentes ya en el ámbito de la producción científica. Lo que Michael Gibbons et al. (1997) llaman “modo 2 de conocimiento”, que establece distinciones con respecto al método científico tradicional al que se refieren como “modo 1”. Su planteamiento principal es que se hace necesario no solo producir conocimiento sino que debe darse un contraste entre ambos modos, de tal forma que la solución de los problemas que se planteen tengan soluciones pero no solo en la lógica del mercado sino que es posible dar atención a una aplicación concreta o dar solución a un problema concreto, que involucre actores concretos, se amplía entonces la perspectiva para que, además de las industrias o los gobiernos, sea un objetivo que el conocimiento se difunda en la sociedad, que sea receptora y gestora del mismo, lo que implicaría que se pueda compartir sin las reglas restrictivas de la propiedad que impone el mercado. Otros elementos distintivos y comparativos los podemos ver en la siguiente cita:

Para sintetizar, y utilizando términos que se explorarán ampliamente a continuación: en el modo 1 se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. En contraste, el conocimiento del modo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación. El modo 1 es disciplinar, mientras que el modo 2 es transdisciplinar. El modo 1 se caracteriza por la homogeneidad, el modo 2 por la heterogeneidad. Organizativamente, el modo 1 es jerárquico y tiende a preservar su forma, mientras que el modo 2 es más heterárquico y transitorio. Cada uno de ellos emplea un tipo diferente de control de calidad. En comparación con el modo 1, el modo 2 es más socialmente responsable y reflexivo. Incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo, que elaboran sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado (Gibbons et al., 1997, p. 14).

Como es posible notar, lo que el modo 2 ofrece es un mayor acercamiento a la sociedad y a sus prácticas y, obviamente, al conocimiento de sus problemas concretos, sin depender de una limitada participación de una disciplina. Construir conocimiento entonces tendría el motivo de resolver localmente lo que se presente, sin menoscabo de la difusión y cooperación de lo elaborado en otros contextos

Esto lo hace posible la alternativa del modo 2 que desarraiga la jerarquía y viabiliza la producción y gestión del conocimiento en lo local. Como medida complementaria, es muy útil darle la importancia y llevar a la práctica la enseñanza mediante la solución de problemas y la construcción de proyectos, para lo cual existen distintas metodologías que las propician lo que, sin embargo, implica contribuir a desterrar las prácticas educativas exclusivamente centradas en el trabajo en las aulas, mediante una gestión curricular más adecuada y acorde con nuevas prácticas educativas.

Ruptura pedagógica

En congruencia con la propuesta de efectuar cambios en la perspectiva sobre el conocimiento, su producción y la atención que se debe dar a su destino como gestión del mismo en contextos sociales, se hace necesario pensar en qué sentido y/o sobre qué perspectiva se impulsará esa gestión. La relación pedagógica tiene que ser modificada de tal forma que abra las oportunidades para poner en relación al estudiante con los conocimientos que moviliza un plan de estudios, mismo que marca el rumbo a seguir



respecto a los contenidos de la formación profesional y/o científica. En nuestra actualidad, marcada por severas dificultades sociales provocadas por los desequilibrios económicos y políticos que se están produciendo por la pandemia de COVID-19, así como por los reacomodos geopolíticos, manifiestos en la guerra lanzada por Rusia contra Ucrania, que producen riesgos e inestabilidades económicas con repercusiones en los niveles de inflación, merma del poder adquisitivo, menor creación de empleos, ausencia de materias primas así como de productos elaborados, entre otros, se hace necesario pensar que los cambios pedagógicos deben estar en sintonía con la producción de aprendizajes para desarrollar capacidades de análisis—con un tono específico en la consulta de cuerpos teóricos adecuados—así como desarrollar metodologías para producir sinergias en la vinculación con la sociedad, que implica nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, más enfoques específicos sobre la formación relacionada con los contextos que nos presionan, como lo propone Castro (2005):

Para generar estas realizaciones efectivas del currículo se necesita de una política de desarrollo curricular, que potencie, reconozca, amplíe y promueva mayores márgenes de reflexión y autonomía en los establecimientos educacionales, como condición importante para el desarrollo de las reformas y para la persecución de la calidad. Sin duda, que ello requiere de cambios estructurales, de gestión y funcionamiento para facilitar los procesos de cambio, es decir debe modificarse la cultura de la escuela como instituciones de servicio educativo que actúan en un mundo cambiante, socialmente heterogéneo y culturalmente diverso. Es decir, el currículum debe colocar en el centro de las preocupaciones las necesidades del sujeto que aprende en relación con los desafíos de la sociedad actual. (p. 18)

Para hacer posible lo anterior, deben propiciarse rupturas con un modelo y un conjunto de prácticas docentes actuales ya lejanas del aprecio y de la conciencia sobre los cambios que experimentamos con el tipo de estudiante que ingresa a las carreras universitarias, que vive en un contexto marcado por, entre otros aspectos, las desigualdades sociales, económicas y políticas; por problemáticas relacionadas con el mundo y su estabilidad ambiental y ecológica; el desarrollo de tecnologías y sus usos capaces de romper eslabones valorales basados en la solidaridad y el respeto al otro y difundir nuevos modelos que propugnan la acción individualista centrada en el éxito personal. El rompimiento debe sobrevenir de cambiar las formas autoritarias y pensar y privilegiar la formación educativa como transmisión de conocimientos, para avanzar con



los estudiantes decididamente hacia el desarrollo de autonomía, la producción de conocimientos en conjunto con los docentes y el diseño de alternativas fundadas en la investigación y la intervención.

Ruptura didáctica

La docencia universitaria carga consigo la pesada herencia didáctica de los docentes formadores de quienes hoy realizamos el trabajo principalmente en las aulas de clase tradicional. No es una novedad mencionarlo, sin embargo, tampoco se ha logrado hacer lo suficiente para realizar los cambios a que obligaban las transformaciones mundiales que se aceleraron durante los pasados cuarenta años. Castro (2005) da por hecho que deben plantearse rupturas didácticas para que la relación docente-estudiante asuma las formas que actualicen la comunicación, la enseñanza y los logros en los aprendizajes, “las rupturas didácticas, a través de las cuales la relación entre el alumno y el saber escolar se vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y sus transformaciones, y a los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación” (p. 19).

Las y los estudiantes son capaces de asimilar el conjunto de características que arroja a sus docentes, con ello acompañan las perspectivas que les resultan útiles para buscar las explicaciones de los fenómenos que se hallan al centro o circundan su formación profesional y científica, se puede dar seguimiento a los logros del profesorado cuando sus estudiantes son capaces de identificar y analizar problemáticas y, en consecuencia, construir alternativas para realizar cambios en los terrenos de su formación y/o si se manifiestan en los entornos en los que viven. Hoy estamos aprendiendo como consecuencia de la pandemia y sus costos tanto en vidas humanas como en los daños físicos y emocionales a las vidas de las personas, que es necesario pensar la formación con distintos niveles de flexibilidad curricular, así como de logro de autonomía en cada estudiante. No obstante, repitiendo las formas didácticas heredadas de la docencia burocrática y autoritaria no va a llenarse el hueco, ni será posible asegurar que los conocimientos considerados para la formación van a ser de utilidad analítica y práctica. La educación es un complejo proceso comunicativo en el que no debe suponerse la

existencia de la totalidad de la relación a partir de supuestos que rodean su transcurso en las aulas de clase en los distintos niveles educativos, en especial en la educación superior debido a que se forma a quienes realizarán el ejercicio profesional, mismo del que se espera compromiso para producir beneficios sociales, no es deseable que solo reproduzca esas formas autoritarias y burocráticas mencionadas antes.

Enfrentamos, actualmente, un mundo que se complica a cada momento, que manifiesta los efectos del descuido y la arrogancia que ha caracterizado al sistema capitalista, por ello la formación no puede quedar estancada en la tradición, plantea Casasola (2020):

La experiencia en docencia universitaria implica investigación e innovación aplicada al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no una rutina pedagógica basada en un discurso magistral monótono o en la presentación y lectura en voz alta de diapositivas de Power Point, rutinas que resultan aburridas para los estudiantes y no conducen a la motivación por el aprendizaje. (p. 47)

Resulta necesario que hagamos el análisis de las rutinas, inercias y herencias que siguen influyendo en nuestras formas didácticas y obstaculizan la comprensión y manejo de los recursos didácticos a la mano para efectuar los cambios a la docencia y contribuir a producir los aprendizajes deseados y necesarios.

Confinamiento y ruptura del vínculo humano

Una consecuencia tan inevitable como desafortunada del confinamiento provocado por la pandemia por COVID-19, fue la ruptura del vínculo humano característico de la educación presencial. Sin preparación alguna para sostener al menos la comunicación con nuestros estudiantes, nos vimos sometidos al uso de distintos aparatos computarizados que mediante aplicaciones nos permitieron intercambiar mensajes y organizar algunas actividades. La necesidad de ampliar las vías de comunicación hizo necesario que iniciáramos el aprendizaje del manejo de plataformas para videoconferencias, como Meet de Google y Zoom principalmente, con las cuáles al menos nos fue posible trasladar las clases del salón a sesiones en línea, por supuesto con las consabidas desventajas implicadas en la ausencia o escasez de computadoras

en las casas de los y las estudiantes, además de las dificultades presentadas por la sobredemanda de los servicios de internet.

Lo que no fue posible superar fue la ruptura del vínculo humano al que estábamos acostumbrados, las dificultades para sostener la experiencia de la presencia del otro se manifestaron y aún hoy, cuando asistimos a sesiones en línea, por ejemplo: conferencias, reuniones y algunas clases, seguimos sintiendo el vacío que provoca no estar al lado de quienes son compañeros y compañeras en los procesos educativos.

Porlán (2020) llama la atención sobre la tentación de sobrevalorar la utilidad de los recursos tecnológicos, así como advierte sobre una posible y desafortunada tentación de bajar los costos por el pago a docentes, realiza observaciones que vale la pena repasar pues hace énfasis en la importancia de la presencialidad sin deificarla ni obviar sus problemas: 1) La enseñanza transmisiva, que supone cambio de la forma de temario sin cambios de fondo; 2) la clase magistral que sólo migra a la pantalla; 3) identificar el concepto de innovación en la educación sólo con el uso de plataformas y aplicaciones.

Pensamos en que el vínculo humano debe privilegiarse, entenderse, sostenerse y mejorarse para dar lugar a experimentar al otro, acercándonos a su presencia física y emocional, encontrar los medios es una tarea inalienable del acto educativo.

Conclusiones

La vivencia de la pandemia del Covid-19 generó una crisis que subvirtió diferentes ámbitos de la vida de humana, la cual hay que reflexionar y cuestionar el sentido de la vida humana buscando su humanización y preservación; en relación a nuestra práctica educativa, se manifestaron rompimientos como el que se dio en el vínculo humano que se da en ella (relación docentes-estudiantes), convirtiéndose en una relación mediada por los instrumentos tecnológicos, la cual sino es ubicada solo como un medio y no como un fin puede llevarnos a relaciones educativas totalmente cosificadas; un rompimiento epistemológico que muestra los límites que se dan en visiones disciplinarias, parcializantes y especializadas acerca de la construcción del conocimiento y donde se deja fuera la diversidad de los saberes de la comunidad con los cuales el ser humano se

instala y relaciona con el mundo; un rompimiento pedagógico con un modelo y un conjunto de prácticas docentes actuales que no consideran el tipo de estudiante que ingresa a las carreras universitarias, que vive en un contexto marcado por, entre otros aspectos, las desigualdades sociales, económicas y políticas por problemáticas relacionadas con el mundo y su estabilidad ambiental y ecológica; el rompimiento con un modelo didáctico autoritario, vertical y pasivo, donde la transferencia didáctica se hace sin tomar en cuenta la participación activa del estudiante en esa asimilación y comprensión del conocimiento que ayude a una instalación del ser humano en y con el mundo del cual es parte, estos rompimientos que nos dieron de frente en la pandemia son un reto para los docentes y su práctica.

Referencias

- Berger, P.L, y Luckmann Th (1997) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carrera, M.J. (2022) La comunicación didáctica, en *Revista Española de Pedagogía*, No. 282, mayo-agosto, pp. 159-164.
- Casasola, W. (2020) El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio.
- Castro, F (2005) Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución Educativa, en *Horizontes Educativos*, núm. 10, pp. 13-25.
- Gibbons, M, (et al) (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata-Fundación Paideia.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*. 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Sánchez Juárez, I. L., y Moreno Brid, J. C. (2016). El reto del crecimiento en México: industrias manufactureras y política industrial. *Revista finanzas y política económica*. 8(2), 271-299. <https://doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2016.8.2.4>