

La pandemia de la covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo para niños y niñas de cero a ocho años. Perspectivas glocales

DOI: 10.32870/in.vi22.7202 *Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler*¹

Resumen

La crisis provocada por la pandemia de covid-19 ha tenido un impacto fuerte en el sector educativo, principalmente para los niños y niñas más pequeños, de cero a ocho años.

En este ensayo se presentan datos y sugerencias relevantes de los organismos internacionales y se revisa con mayor detalle la política pública de México a la luz de los derechos del niño. Se analiza críticamente qué pasa con la política pública y se hacen sugerencias concretas para el regreso a clases presenciales para niños y niñas que asisten a estancias infantiles, preescolares y al primer ciclo de la primaria.

Palabras clave: pandemia, educación para niños de cero a ocho años, infraestructura escolar sanitaria.

Recibido: 17 de abril 2021. Aceptado: 19 de junio 2021.

Received: 17 April, 2021. Accepted: 19 June, 2021.

1. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato-Campus Guanajuato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0966-6656>

THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS REPERCUSSIONS IN THE EDUCATIONAL FIELD FOR CHILDREN FROM ZERO TO EIGHT YEARS OLD. GLOBAL PERSPECTIVES

Abstract

Undoubtedly, the covid-19 pandemic has had a great impact in education, especially for the youngest children of our societies. This essay presents what has happened according to international organizations and is analyzed with more detail public policy for education in México, contrasting it with what is established in the International Convention of the Rights of the Child. We present suggestions on how to reestablish face to face education for children from zero to eight years of age.

Keywords: Covid-19 pandemic, education for young children age 0 to 8 years, sanitary infrastructure of schools.

Introducción

Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad.

K. Menninger

Es indudable que la crisis provocada por la pandemia de covid-19 ha puesto sobre la mesa nuevos retos educativos en el mundo entero y también en nuestro país. Estas circunstancias inéditas en las sociedades, desde hace cien años, nos brindan la oportunidad de repensar de manera profunda qué cambios requieren los sistemas educativos para enfrentar las complejidades de nuestro siglo XXI. Si bien la pandemia ha sido un fenómeno global, las respuestas han sido responsabilidad de los gobiernos nacionales, de ahí la necesidad de contemplar ambas dimensiones. Los países han implementado estrategias diversas; sin embargo, poco se observa que las autoridades responsables de diseñar e implementar las políticas públicas escuchen a niños, niñas y adolescentes. Las medidas de emergencia tomadas durante la pandemia responden a una reacción de pánico, desde la perspectiva de los adultos, que han actuado sin contemplar el interés superior de los niños y niñas, tal y como lo señala la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) para cualquier situación de emergencias (ONU, 1979).

Los organismos internacionales han documentado qué ha pasado en este periodo, han desarrollado proyectos, acciones, capacitaciones y recomendaciones para mitigar los efectos del confinamiento, del cie-

re de las escuelas y para apoyar la puesta en marcha de programas de educación a distancia y de regreso a clases presenciales.

A continuación presentaremos, brevemente, lo que han documentado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a nivel global; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a nivel latinoamericano, y confrontaremos las respuestas internacionales con lo que ha pasado en México.

Procederemos a analizar los aportes, tanto de documentos como de sugerencias de los organismos internacionales durante la pandemia para abordar el análisis de la implicación del cierre de los establecimientos educativos para niños y niñas de cero a ocho años a la luz de los derechos del niño. Enseguida se discutirán las recomendaciones de infraestructura y medidas sanitarias para la reapertura de las escuelas, y finalmente se compartirá el análisis de qué nos reveló la política pública con sus programas para el estudio desde casa, respecto a la visión pedagógica *de facto* de las autoridades educativas, contrastándola con lo que plantea el marco legal vigente. Concluimos con las capacidades docentes genéricas que requiere cualquier educador para cumplir con una educación con enfoque de derechos.

Las necesidades educativas infantiles y sus voces

La voz tiene poder, la gente escucha cuando hablamos.
Malala Yousafzai

A nivel global, según UNICEF 1,580 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (94% en 200 países) se han visto perjudicados por el cierre de sus escuelas e instituciones (UN, 2020). Es necesario señalar que estas afectaciones han evidenciado que los países más desarrollados tuvieron mejor capacidad para responder a las necesidades infantiles y encontraron mejores estrategias para interrumpir lo menos posible los procesos de aprendizaje de sus nuevas generaciones. Para el segundo trimestre de 2020, 86% de los niños y niñas de escuelas primarias en las naciones desarrolladas estaban nuevamente escola-

rizados, frente a 20% en los países con menores índices de desarrollo humano (UN, 2020).

Algunos gobiernos y sus autoridades educativas, como los de Suecia, nunca cerraron la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, considerando el interés superior del niño después de sopesar las implicaciones para la infancia y el bajo índice de contagios en menores de 10 años. Este país le apostó al sistema educativo como parte esencial en respuesta preventiva ante la pandemia. Se asumió el papel de difundir y facilitar el aprendizaje social de la sana distancia y demás medidas de higiene en los establecimientos escolares, confiando en que la población asumiría las medidas con mayor facilidad si se aprendían de manera sistemática en la escuela. Además, en los grados superiores del nivel medio los aprendizajes científicos en torno a la enfermedad y las vacunas fueron foros de discusión de los mismos (Lindblad *et al.*, 2021).

En Canadá, por ejemplo, para niños y niñas que sufren violencia en el hogar o cuyos padres ambos trabajan en sectores esenciales, nunca se cerraron las aulas. Los profesores en British Columbia, Canadá, implementaron un sistema híbrido para evitar la interrupción de clases. Desde las aulas donde los niños vulnerables recibían clases presenciales se organizaron las sesiones en plataforma para los demás integrantes del grupo, quienes asistían a clases a distancia desde sus hogares. Además, los profesores tuvieron que armar los materiales de trabajo para todos los niños y niñas que trabajaron en sus hogares, entregar cada semana el paquete y recibir los trabajos realizados, corregirlos y realimentarlos desde la plataforma (MacDonald y Hill, 2021). Todo esto implicó una enorme sobrecarga para los profesores, quienes en aras del interés superior del niño garantizaron la continuidad del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. Tristemente, sin el reconocimiento ni una compensación económica por las horas extras de trabajo implicadas en esta estrategia diseñada por la política pública. Los gobiernos, en la mayoría de los países siguen sin reconocer la labor crucial que desempeñan los profesores para el desarrollo de sus sociedades desde el nivel inicial hasta concluir la primaria. El menosprecio social y cultural se visibiliza mejor en situaciones de crisis.

El reporte de Naciones Unidas (2020) referido, también anota que los mayores estragos en el ámbito educativo lo sufrirán los niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables, temiendo que muchos de

ellos no volverán a las aulas después de la pandemia. Las razones son múltiples: embarazos producto de abuso sexual en los hogares, su inserción en el mundo laboral y productivo, la falta de apoyo por parte de los padres para subsanar los aprendizajes olvidados por la interrupción en su práctica, el empobrecimiento de sus familias, entre otras. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala el efecto devastador en sentido económico del rezago que sufrirán los 175 millones de niños y niñas de nivel preescolar en 140 países (López Bóo, Behrmann y Vázquez, 2020).

Niños y niñas legalmente son ciudadanos con derecho a expresarse, a tomar decisiones en los asuntos que tienen implicaciones directas o indirectas para ellos y ellas. Sin embargo, como dependen de los adultos para sus posibilidades de desarrollo, deben ser provistos de lo que les es indispensable para evolucionar en sus capacidades al máximo de su potencial, protegidos contra todo tipo de violencia, y es necesario abrirles espacios de participación genuina (ONU, 1979). Los gobiernos que han mantenido cerradas las instituciones no han escuchado a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y, desde una postura adulto-centrista, han sacrificado el bienestar de millones de infantes, sobre todo en África, Latinoamérica y la India, en aras de la salud pública.

El derecho a la educación es fundamental para poder ejercer todos los demás derechos, y los garantes para el cumplimiento de este derecho son el Estado, sus profesores y sus padres. Todos han fallado, sin sufrir consecuencias por su falta de sensibilidad y la negligencia respecto a su responsabilidad.

En México, al igual que en muchos países latinoamericanos, el cierre de las escuelas ha durado ya un año y tres meses, en el momento en el que se escriben estas palabras. Hay planes incipientes y vagos para la reapertura de las escuelas, no hay acciones para recuperar las instalaciones escolares después de un año de abandono.

El Gobierno, la Secretaría de Educación y los profesores en México argumentan que niños y niñas pueden dar seguimiento a sus clases por televisión, plataforma y recibir asesoría mediante teléfonos celulares por parte de sus maestros. Esta incapacidad de apreciar la enorme diferencia cualitativa entre la interacción directa entre profesor y alumno y entre pares, explica quizá también por qué en México la educación de calidad es una meta tan difícil de alcanzar.

Ya antes de la pandemia los resultados que se han obtenido, al menos en las últimas cuatro décadas a nivel nacional en capacidades básicas como comprensión lectora, expresión escrita, pensamiento lógico-matemático, conocimiento del entorno y formación ciudadana son muy bajos y poco satisfactorios (Backhoff Escudero, 2019). Es decir, como país tenemos una gran desventaja respecto de otras naciones y contamos, además, con grupos de niños y niñas extremadamente vulnerables como son los de jornaleros migrantes, los que sufren violencia y maltrato en casa, los que sufren abuso sexual y explotación laboral, los que viven en situación de calle, los que se encuentran en estado de malnutrición, por mencionar algunos.

Durante la pandemia, la política pública en México se ha caracterizado por su negligencia frente a las más elementales necesidades infantiles, como son el diseño de estrategias para proveer de espacios seguros y libres de violencia para nuestros pequeños. Se ha ignorado el papel tenue y desdibujado de protección que el sistema escolar brinda a nuestros niños y niñas más vulnerables. Para este grupo de población, cuando la escuela tiene ambientes física y emocionalmente seguros, este espacio es el oasis en su cotidianidad.

Tristemente, México es el país que presenta las tasas y los números más altos de abuso sexual y maltrato a niños y niñas en sus hogares, de los países pertenecientes a la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2019). Para estos infantes, niños y adolescentes un confinamiento de 15 meses o más agudiza la problemática, aumenta su vulnerabilidad y no tienen una forma de escapar a estos ambientes por al menos algunas horas diarias.

Padres y madres de familia abusivos, generalmente repiten patrones de crianza, generacionalmente, y, además, maltratan a sus hijos por ignorancia y falta de capacidades socioemocionales. Estos progenitores, que con mucha frecuencia presentan estrés, así como efectos del síndrome post-traumático que sufren por el abuso vivido cuando niños, se presionan aún más si tienen que atender a sus hijos e hijas 24/7 por periodos muy prolongados y, en consecuencia, maltratan y violentan con mayor frecuencia y fuerza a sus hijos e hijas (UNICEF, 2020a).

Las escuelas representan una relativa protección contra la violencia, porque no es posible esconder golpes severos frente a los profesores. En este sentido, la asistencia presencial se constituye en una ligera

contención contra la violencia que se ejerce sobre los niños y niñas en sus hogares.

Los infantes en educación inicial, preescolar y en el primer ciclo de primaria no pueden evolucionar en sus capacidades socioemocionales, de desarrollo físico, orientación espacio-temporal, coordinación motriz fina y gruesa, sentados pasivamente frente al televisor. En este sentido la educación a distancia no es opción (Sánchez Teruel y Robles Bello, 2016). La privación de contactos interpersonales, de traslados básicos hogar-escuela, de falta de estímulos tempranos para ampliar lenguaje, descubrir el entorno y nombrarlo, para aprender a convivir en grupos de pares, entre otros, coartan la evolución de las capacidades humanas de estos infantes.

La política pública del confinamiento, incluyendo guarderías, estancias, preescolares y primer ciclo de primaria “en aras de la salud pública” ha resultado una acción muy violenta que ha negado el ejercicio cotidiano del derecho a la educación de miles de niños y niñas mexicanos. Estas decisiones se tomaron a pesar de que no hay evidencia alguna de que niños y niñas menores de 10 años contribuyan al contagio del covid-19 de manera significativa (WHO, 2020). Además, niños y niñas menores de 10 años generalmente pueden ser llevados a pie a sus escuelas, lo que también evita el contagio por movilidad de sus padres y madres de familia.

Se omitió la posibilidad de formar a padres y madres en el respeto a las medidas sanitarias durante la entrega y recogida de sus hijos e hijas, respetando los protocolos de “sana distancia” y “cubre bocas para los adultos”. Se desaprovechó la oportunidad para gestionar lavabos en cada aula para fomentar el lavado frecuente de manos y para brindar explicaciones racionales a la emergencia que se vive a todos los pupilos y sus progenitores. No es razonable cerrar los establecimientos escolares por tanto tiempo y, menos aún, para nuestros menores de 10 años en condiciones de vulnerabilidad. El rezago educativo que esta decisión provocará es inconmensurable.

Observamos cómo la política pública de la Secretaría de Educación sólo escuchó a las autoridades sanitarias y al Sindicato de Maestros, pero nunca consultó a los niños y niñas. Las autoridades sanitarias tampoco se ocuparon de investigar rápidamente e informarse, internacionalmente, sobre el papel de niños y niñas en el contagio de la pandemia. A pesar de las recomendaciones de UNICEF de reabrir los

planteles desde noviembre de 2020 (UNICEF, 2020b), y de la evidencia de que niños y niñas pequeños no representan un peligro para aumentar el número de contagios del virus (WHO, 2020), seguimos, más de medio año después, con las escuelas y la mayoría de las estancias infantiles cerradas.

Este confinamiento representa para los niños y niñas durante su primera infancia un lapso larguísimo, 18 meses representan la mitad para niños y niñas de tres años la mitad de su vida, y para niños de seis años una cuarta parte de ella. Proporcionalmente a la edad, pasar lapsos tan significativos sin estimulación temprana o sin educación preescolar representa un daño enorme respecto al potencial de desarrollo humano de estos infantes.

Los establecimientos de educación inicial, educación preescolar y educación primaria durante el primer ciclo nunca debieron interrumpir labores, si se hubiera tomado en serio el principio del interés superior del niño, como lo estipulan para situaciones de emergencia la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1979) y nuestra Constitución, que ha incluido en su Artículo tercero la obligación del Estado de brindar una educación con enfoque de derechos.²

El adulto-centrismo en nuestra sociedad se hizo evidente y la ciudadanía afectada (infantes y niños, sus padres y madres), acostumbrada a autoridades que no escuchan, dócilmente obedeció.

En México, tanto el Banco Mundial en colaboración con el Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (SINIPINNA), como UNICEF con la Universidad Iberoamericana promovieron encuestas telefónicas para monitorear el bienestar infantil durante la pandemia; sin embargo, no se publicaron resultados.

El informe de UNICEF, donde resumen los datos encontrados en América Latina es devastador (UNICEF, 2020) y, sin embargo, ha tenido poca difusión en los medios, y nula respuesta por parte de las autoridades educativas. Pareciera que tampoco se consideraron los conocimientos acumulados sobre la importancia del desarrollo infantil

2. Véase Artículo 3º constitucional de los Estados Unidos Mexicanos a partir de su modificación el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019).

durante los primeros años de vida.³ La medida de apoyo de UNICEF al sector educativo fue dotar de barras de jabón para escuelas [*¡sic!*], donación que se hizo desde abril 2020 y, sin embargo, las escuelas nunca las utilizaron, siguen cerradas, sin mantenimiento alguno la gran mayoría y muchas saqueadas, como lo reportó el estado de Veracruz (Zamudio, 2021).

Analicemos esta política pública ahora desde la perspectiva de niños y niñas que cuentan con relaciones emocionalmente seguras y cálidas, así como con estímulos adecuados para la evolución de sus facultades en el hogar. En nuestro país encontramos hogares con estas características en todos los estratos socioeconómicos y contextos culturales, aunque representan sólo una minoría de la población infantil. No se ha escuchado tampoco a estos niños y niñas, pues la gran mayoría de ellos y ellas no quieren regresar a la escuela, donde a pesar de los avances logrados, con frecuencia sufren de las metodologías autoritarias que caracterizan nuestra educación, de muchas actividades sin sentido que se desarrollan en las aulas, del hacinamiento en los espacios institucionales y de la poca escucha, falta de atención a sus preguntas e inquietudes y de la dificultad que tienen los docentes para contextualizar los contenidos escolares acorde con los entornos directos de niños y niñas.

La pandemia nos puso de manifiesto que para el sistema educativo también será difícil recuperar a esta población infantil que cuenta con madres dedicadas al hogar y tiempo de escucha activa, que integran a sus hijos e hijas a las actividades domésticas y productivas de sus familias en el campo y en la ciudad, que contaron durante la pandemia con oportunidades ricas en socialización con amiguitos y familias extensas.

El regreso a clases es un reto para el sector educativo, ya que sería irresponsable retomar todo como se dejó en marzo de 2020. Se requiere de una buena preparación logística y sanitaria que hace necesaria una excelente capacitación para los docentes. Desde nuestra perspectiva, después de haber leído reportes de varios países nos atrevemos a recomendar:

3. Para ampliar conocimientos en torno a la importancia de los primeros años de vida, consúltese Bernard van Leer Foundation, publicaciones y en especial la colección "Espacio para la infancia". Disponible en <https://bernardvanleer.org/es/publications-reports/>

- Reducir los grupos a no más de 15 niños por aula para evitar contagios de las familias.
- Contar con al menos dos lavamanos o palanganas con agua limpia en cada aula con barras de jabón suficientes para que niños y niñas se laven las manos al llegar, antes y después de comer, después del recreo y antes de salir de clases; además de todas las veces que sea necesario, como después de ir al baño, después de actividades con materiales como barro, plastilina, etcétera.
- Asegurar en todas las aulas ventanas suficientes que limpien el aire con ventilación cruzada.
- Respetar estrictamente el protocolo sanitario por parte de los adultos durante la entrega y recogida de los estudiantes, es decir, uso de cubrebocas y sana distancia entre adultos (UN, 2020).
- Recomendar a madres, padres y educadoras trasladarse a pie, en bicicleta, o si la distancia excede lo que el niño puede caminar, transporte privado. A nivel nacional, según datos del INEE: “89% de niños y niñas en preescolar llegan a su escuela, ya sea a pie o en transporte privado” (Ahija y García, 2019: 35). Sólo habría que resolver un transporte seguro para 11% de la población que se desplaza en transporte público. Las cifras serán muy similares para el nivel inicial y primer ciclo de primaria, aunque no se cuenta con ellas en este momento.
- Hay que evitar el transporte público, ya que desgraciadamente este sector ha mostrado su incapacidad para respetar los protocolos sanitarios.

Como se observa, la pandemia nos brinda la oportunidad de cumplir en términos de infraestructura y personal con condiciones de organización, infraestructura y servicios sanitarios, que desde hace años debieron atenderse y para las que “nunca hay presupuesto”.

Veamos cada rubro:

- Suficientes educadoras para no exceder los 18 niños por aula en el nivel preescolar. En publicación reciente del INEE (Ahija y García, 2019: 22) se anota que se consideran hasta 40 niños por aula en los lineamientos de la SEP [*¡sic!*].
- Baños dignos con lavamanos a la altura de los niños y niñas, con agua y jabón. Según INEE casi 5% de los preescolares a nivel nacional no cuentan con servicio sanitario alguno, y como éste es un

promedio, si desagregamos los datos, 11% de los preescolares que atienden a población indígena carecen del servicio. Además, 31% de los preescolares a nivel nacional no cuentan con lavamanos alguno (Ahuja y García, 2019: 58 y 59) y sólo 79% de las instituciones cuentan con agua potable mediante red, las demás acarrear o reciben con pipa el vital líquido. El 4.8% de las escuelas indígenas viven en comunidades donde ¡¡no hay agua!! Y, por lo tanto, tampoco la hay en la escuela (Ahuja y García, 2019). Las brechas entre el ámbito urbano y el rural indígena son inmensas y si se consideran las instituciones privadas en las ciudades, la inequidad es abismal.

- Lavamanos con agua y jabón en cada aula. Sólo algunas escuelas privadas cuentan con este servicio, que en la mayoría de los países de la OCDE se considera necesario en preescolar.
- Buena ventilación y dimensiones adecuadas para que niños y niñas puedan organizarse en diferentes formas, mover el mobiliario, realizar actividades diversas, contar con los materiales educativos al alcance de los niños y niñas, desplazarse libremente en el aula, son requerimientos indispensables para niños y niñas de hasta ocho años.

Resumiendo, y sólo considerando los datos de los preescolares, nos queda claro que el Gobierno mexicano tiene una gran deuda con sus ciudadanos de más corta edad. Hay que ofrecer cobertura total para el nivel, en grupos pequeños y con instalaciones dignas. La pandemia brinda la oportunidad para hacerlo, igual que como lo hicieron para los hospitales. En lugar de gastar el presupuesto en educación a distancia para los niveles educativos discutidos, se debió dignificar la infraestructura y ampliar el presupuesto para la contratación de personal docente con la finalidad de lograr la misma cobertura en preescolar que en primaria. Actualmente sólo se cubre “73% de la población infantil de tres a seis años” (Ahuja y García, 2019: 22).

No queremos cerrar estas reflexiones y recomendaciones sin presentar lo que nos han develado la programación e implementación de la educación a distancia mediante los programas de televisión y los paquetes didácticos para trabajar en casa.

Las metodologías y contenidos de trabajo

No se puede enseñar algo a una persona.
Sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo.

Galileo

Ana Razo señala acertadamente: “Por primera vez en la historia de la educación en nuestro país tenemos la oportunidad de ver la caja negra de la educación, ahora en la caja de televisión” (Razo, 2021: 1). Esta experiencia ha despertado amplias críticas por parte de todos los sectores socioeconómicos y, como señala la autora citada, nos devela cómo concibe y construye la Secretaría de Educación Pública los aprendizajes de niños y niñas.

Lo que se puede observar desde el nivel preescolar es que la autoridad federal sigue pensando que el conocimiento se transmite y no se construye, pues la comunicación es totalmente unidireccional con instrucciones no comprensibles para la edad a quienes se dirige, el papel del estudiante es pasivo, no hay objetivos de aprendizaje claros por sesión que se puedan después verificar, ni por el propio estudiante ni por los adultos que les acompañan. Esto llama la atención, ya que el discurso oficial ha integrado desde los años noventa del siglo pasado al constructivismo como enfoque oficial. Sin embargo, sigue sin comprenderse, ya que rompe con la imagen tradicional de una escuela en la que los niños están sentados calladitos en un pupitre dándole la espalda a los compañeritos y sin la posibilidad de intercambiar ideas, pensamientos, soluciones, opiniones entre pares. Si observamos en las publicaciones de la SEP las imágenes de las aulas siempre nos muestran niños y niñas organizados como se ha hecho desde que se creó la escuela en la Edad Media.

En cuanto a la planeación pedagógica, ésta es inexistente, no hay secuencias de actividades, no se invita a niños y niñas a pensar, a involucrarse, a hacer y en las ocasiones en las que se les invita, por ejemplo, a pintar algo que la persona de la televisión propone, por ejemplo en el nivel preescolar un pez, el tiempo corre demasiado rápidamente para que un niño pueda sentarse a desarrollar la actividad. Los niños y niñas asumen un papel de espectadores pasivos de una serie de actividades que desarrolla el “maestro” sin una lógica que pueda empezar a dar herramientas reales de monitoreo de sus propios aprendizajes

a los estudiantes. Los pupilos en el mejor de los casos son invitados a participar con los adultos desde una perspectiva adulta, mediante lenguajes de adultos. Un buen facilitador de aprendizajes deja la iniciativa a los que aprenden, los escucha, los observa, los motiva, los reta, los acompaña. Tareas muy difíciles y casi imposibles de manera tecnomediada para niños y niñas de entre cero y ocho años.

En todos los grados la transmisión de conocimientos es abstracta, adultocéntrica, con lenguajes inadecuados, sin los elementos básicos de una didáctica culturalmente responsiva y debidamente contextualizada.⁴ Incluso algunos protagonistas de los programas hablan con acento español, en lugar de mexicano. Niños y niñas son tratados como espectadores y, lo más grave, se percibe que la alegría que tratan de transmitir los actores es artificial, pues los protagonistas de la impartición de clases no elaboraron los guiones para desarrollar las unidades de aprendizaje y es evidente que su participación es actuada y no genuina. Uno de los elementos más importantes en cualquier relación pedagógica es la autenticidad de las personas involucradas (Flores Morán, 2019). Niños y niñas interrogados aleatoriamente califican de muy aburridas las clases de la tele (*cf.* Kalman, 2020; Razo, 2021).

Desde nuestra comprensión, en gran medida los pobres resultados en los exámenes del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA por su siglas en inglés) en México se pueden explicar desde esta concepción tradicional de la educación como un proceso autoritario, adultocéntrico y teórico, de transmisión de conocimientos descontextualizados del entorno cultural y del nivel del desarrollo cognitivo y socioemocional del niño. No se toma en cuenta que niños y niñas hasta los 12 años se encuentran en etapas de desarrollo cognitivo simbólico y concreto, en las que la percepción física y emocional no tienen palabras para ser nombradas y en las que es necesario manipular, experimentar, preguntar, tocar, medir, razonar de manera autónoma por parte de niños y niñas. Las nuevas generaciones siguen aprendiendo lo que no se comprende, de manera mecánica e instrumental, sin sentido para el niño y sin tomar en cuenta su cuerpo, su corazón y su espíritu.

4. *Cf.* autores como Santamaría, L. J. o Sleeter, C. E. sobre pedagogías culturalmente responsivas.

Es urgente la transformación educativa en nuestro país, pues sólo las metodologías participativas que involucran a los pupilos en la toma de decisiones, que los escucha activamente, que les permite el diálogo entre pares durante el trabajo áulico, que trabaja con contenidos concretos y vinculados al entorno infantil, que les enseña a nombrar y comprender su realidad, se podrá brindar una educación de calidad. Desde este paradigma metodológico, las clases ofrecidas por televisión y los paquetes de trabajo repartidos a los niños no pueden ser considerados una opción educativa digna.

Los docentes necesitan comprender que niños y niñas aprenden haciendo, pensando, reflexionando, percibiendo, contemplando, y que su responsabilidad como garantes del derecho a la educación es facilitar los aprendizajes de sus pupilos en un ambiente cálido y seguro, tanto física como emocional y espiritualmente hablando.

Es urgente la necesidad de una estrategia de formación continua a los docentes, para construir con ellos y ellas a partir de sus propias realidades áulicas lo que implica la centralidad del estudiante en una educación con enfoque de derechos. Ya lo señala la modificación jurídica en nuestra Constitución; sin embargo, el verdadero problema es que no se construye conocimiento con el magisterio nacional. Cuando se les capacita se les trata de transmitir, estrategia que no sirve para una transformación educativa. Esta perspectiva se rige por principios que no pueden ser tomados en cuenta ni se pueden implementar con programas televisivos masivos a nivel nacional. En este sentido la pandemia nos ha dejado ver de manera contundente las grandes carencias en el actuar pedagógico de nuestros establecimientos escolares, y es lamentable que los organismos internacionales no señalen ni discutan esta problemática que impide que nuestros niños y niñas reciban una educación de calidad.

Para concluir este apartado, explicitaremos cuáles son las competencias básicas de un docente que pueda ser garante de una educación con enfoque de derechos. Estas competencias tenemos que empezar a construirlas de manera diversa a lo largo y ancho de nuestra nación. El docente:

- Conoce a cada uno de sus estudiantes, es decir, cómo es su familia, de qué ambiente goza en el hogar, qué le interesa saber y aprender, qué sabe, qué experiencias puede aportar al grupo, qué áreas de oportunidad tiene y, de acuerdo con esta información de todos los

integrantes de su grupo, adecua contenidos, metodologías, grupos de trabajo y de apoyo entre pares.

- Valida a cada estudiante; sin distinción alguna el docente reconoce el valor intrínseco de cada persona que integra su grupo, haciéndole sentir bienvenido/a, brindándole oportunidades de saberse visto, útil y valioso para el colectivo.
- Contiene amorosamente al grupo con la finalidad de facilitar el desarrollo socioemocional, es decir, consensúa un reglamento áulico con los niños y niñas, abre espacios para que los estudiantes se expresen, den sus opiniones, respondan y pregunten, todo esto sin sentirse juzgados, ridiculizados o no tomados en cuenta.
- Separa la conducta del ser intrínseco, es decir, podemos corregir conductas, pero no invalidar o lastimar personas, lo más importante en estas correcciones que se hacen con la finalidad de ayudar al estudiante es que pueda comprender el porqué de ellas y después contar con espacios de reflexión en silencio que le permitan asimilarlas. Para ello son útiles múltiples técnicas de desarrollo humano como son los círculos de escucha, los espacios de “tiempo fuera”, la validación de las emociones que surgen a partir de las interacciones interpersonales, entre otras.
- Adapta los contenidos curriculares al entorno y al nivel de las capacidades en evolución de sus estudiantes. Todos los ambientes socioculturales y económicos deben valorarse y dejar de plasmar imágenes urbanas y de profesiones de cuello blanco como únicas opciones de desarrollo. Quien crece en el ámbito rural tiene que valorar la importancia de sus actividades productivas, del cuidado de su entorno, de poder imaginar una vida con bienestar en el campo. La cultura indígena debe valorarse con ellos, y los contenidos curriculares deben reflejar su cosmovisión, sus lenguajes, su música, sus expresiones artísticas. Así con todos los entornos, y los docentes deben tener la libertad de alcanzar las competencias clave de diversas maneras y con contenidos diferentes por región. Los programas televisados durante la pandemia ni siquiera presentaron visualmente diversos entornos en la impartición de sus clases actuadas, no incluyeron temas actuales de coyuntura y no aprovecharon para ayudar a niños y niñas de este país a comprender qué es una pandemia, por qué los protocolos sanitarios y cómo prevenir la violencia doméstica, cómo mitigar los impactos

del hacinamiento, por mencionar algunos temas esenciales que se omitieron.

Finalmente, para cerrar este escrito quisiéramos retomar y vincular lo expuesto a manera de conclusiones.

Reflexiones finales

Hay que aprender a vivir en la incertidumbre.
Edgar Morin

La pandemia nos ha dado la oportunidad de visibilizar con mucha claridad dónde están los problemas más lacerantes que aquejan al sistema educativo y que contribuyen a perpetuar las inequidades en nuestra sociedad. Niños y niñas pertenecientes al sector privado de la educación han tenido alternativas diferentes a las ofrecidas por el sector público. Las escuelas privadas que ofrecen la mejor calidad en sus servicios encontraron formas de continuar involucrando a los estudiantes con metodologías participativas, aunque sea tecnomediadas. En las escuelas públicas se transmitieron los conocimientos curriculares de manera abstracta, en lenguajes adultos y fueron incapaces de dejar clara, al magisterio, la importancia de una revisión amorosa y validante de los trabajos exigidos, que fueron, además, poco conductivos a mantener la motivación de los estudiantes. Muchos niños y niñas tuvieron que trabajar más de ocho horas diarias para cumplir con las tareas que las madres de familia tenían que subir con su celular. Es una falta de respeto al esfuerzo desplegado por los niños, y sus padres no recibir una realimentación puntual, sin juicios de valor y constructiva a sus entregas.

El sistema educativo mexicano violentó de manera autoritaria, e inconsistente con las demás políticas públicas emitidas por la pandemia, el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sin considerar daños por edad, por vulnerabilidad, por contexto de los estudiantes. Los planes concretos para el regreso a las aulas son tímidos, inconsistentes y carentes de una racionalidad infantil. En contraste con Suecia, no se ha aprovechado el sistema educativo en esta coyuntura para compartir con los padres de familia y los niños y niñas

la importancia de las medidas sanitarias y la sana distancia para mitigar la pandemia. Los adultos piensan que con el cubrebocas se pueden acercar a cualquier persona sin representar ni correr peligro, no entienden la transmisión por infectados asintomáticos, continúan las reuniones con la familia extensa para las celebraciones familiares y las que corresponden al calendario religioso y civil, se mueven en transporte público sin guardar sana distancia y silencio. No se entiende la importancia de la ventilación de los espacios cerrados, entre otros aspectos. Este acervo de conocimientos que nos ha aportado la ciencia y que ha ido modificándose en el transcurso de la pandemia no es del dominio de la mayoría de la población. En consecuencia se observan reacciones de miedo o pánico, sobre todo cuando perdieron a algún familiar cercano. No respetan de manera consistente la sana distancia y la reducción de número de personas adultas en las reuniones. Les ponen cubrebocas a los bebés y niños pequeños, cuando esto es peligroso e innecesario. Las autoridades municipales piden a los espacios donde niños realizan deportes que porten cubrebocas aunque sean menores de 10 años. No permiten el ingreso de niños y niñas a establecimientos, sin tomar en cuenta que hay madres solteras que no tienen con quién dejar a su hijo/a. Todas estas medidas son contradictorias al conocimiento científico acumulado. La SEP no ha asumido la responsabilidad de divulgar, de manera adecuada, didáctica, apropiada para los diferentes grupos de edad, la información generada por la ciencia. Tampoco ha explicado la necesidad de nuestra condición humana de aprender a vivir en la incertidumbre, como bien dice uno de los filósofos más importantes del siglo XX Edgar Morin (1999).

Las organizaciones internacionales como UNICEF, UNESCO, BID han hecho recomendaciones sensatas para evitar los cierres prolongados de las escuelas, pero nuestro Gobierno no ha tenido la capacidad de implementarlas.

En nuestro país, la gran mayoría de los agentes educativos siguen imaginando sólo la transmisión de conocimientos teóricos cuando piensan en la educación. Ni siquiera adaptan los contenidos a lenguajes infantiles como el juego, el dibujo, el teatro, la danza, el cuerpo, la música. En preescolar y primaria esto tiene consecuencias nefastas, pues los niños aprenden a aprender mecánicamente sin encontrarle sentido a sus aprendizajes. A pesar del cambio del discurso en la SEP, no se comprende el constructivismo ni la construcción del sujeto (Di

Caudo, 2007) como enfoques educativos que pueden dar respuesta a la evolución de las capacidades de las nuevas generaciones, que al menos deben apropiarse de los saberes que señala Morin (1999): a comprender los límites del conocimiento, los principios del conocimiento pertinente, comprensión de nuestra condición humana, comprensión de nuestra identidad terrenal, enfrentar la incertidumbre, comprender la complejidad del mundo, formar en una ética del género humano. ¡Cómo hemos desaprovechado la pandemia, que es un ejemplo concreto que estamos compartiendo como humanidad y que nos puede ayudar a apropiarnos de estos conocimientos!

Finalmente, las condiciones de infraestructura son indignas de nuestros niños y no contribuyen a formar a las generaciones jóvenes en la ética del cuidado, que se compone del autocuidado, del cuidado del otro y del cuidado de nuestro entorno natural. No hay lavamanos en las aulas, los niños en las grandes ciudades y en algunas escuelas de concentración en el campo están hacinados en las aulas, sin el espacio suficiente para trabajar en equipos y moverse a tomar sus materiales de manera autónoma, las instalaciones sanitarias son muchas veces precarias y sin agua todos los días ni jabón en un porcentaje inadmisibles, para mencionar lo más elemental.

La pandemia se ha convertido en una oportunidad no aprovechada para mejorar las condiciones sanitarias de los establecimientos escolares y para educar en temas que permitan a la población, en general, entender mejor la pandemia, evitando reacciones de miedo que paralizan y conductas erráticas, inconsistentes o irresponsables, porque no se trabaja con evidencias científicas.

Esperamos que, como educadores, podamos ser más innovadores, menos miedosos y más responsables respecto a dar una mejor respuesta en torno a la provisión educativa, a la protección de nuestros niños y a abrirles más espacios de participación genuina.

Referencias bibliográficas

Ahuja Sánchez, R., y García Medina, M. (Coord.) (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>. Consultado 30 de julio 2020.

- Backhoff Escudero, E. (2019). México en PISA, 2018. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog en educación*, diciembre 9. <https://educacion.nexos.com.mx/mexico-en-pisa-2018/>. Consultado 9 de abril 2021.
- Di Caudo, María Verónica. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 2, pp. 91-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112006>. Consultado 14 de abril de 2008.
- Flores Moran, John Freddy. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, núm. 35, pp. 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>. Consultado 20 de marzo de 2020.
- Gobierno de la República. (2019). Se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo.
- Kalman, J. (2020). Aprender en casa: Lo mismo pero en pantalla. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog en educación*, junio 3. <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-lo-mismo-pero-en-pantalla/>. Consultado 4 de noviembre 2020.
- Lindblad, S., Lindqvist, A., Runesdotter, C., et al. (2021). In education we trust: On handling the Covid-19 Pandemic in the Swedish welfare state. *Z Erziehungswiss*, núm. 24, pp. 503-519. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01001-y>
- López Bóo, F., Behrman, J., y Vázquez, C. (2020). *Costos económicos de las reducciones en los programas preescolares por la pandemia del covid-19*. Nota técnica División de Protección Social y Salud. Creative Commons: BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Costos-economicos-de-las-reducciones-en-los-programas-preescolares-por-la-pandemia-del-covid-19.pdf>. Consultado 14 de enero de 2021.
- MacDonald, M., y Hill, C. (2021). The educational impact of the Covid-19 rapid response on teachers, students, and families: Insights from British Columbia, Canada. *Prospects*. Ed. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09527-5>. Consultado 20 de abril de 2021.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/lossietesaberesnecesariosparalaedudelfuturo.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a2e8796c-en>. Consultado 3 de abril de 2021.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020, agosto). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella*. Nueva York: UN-Press. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf. Consultado 15 de octubre de 2020.
- Razo, A. (2021). Lo que se aprende en Aprende en Casa III. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog en Educación*, marzo 31. <https://educacion.nexos.com.mx/lo-que-se-aprende-en-aprende-en-casa-iii/>. Consultado 2 de abril de 2021.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31): 186-204. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- UNICEF. (2020a). *Protección de la niñez ante la violencia. Respuestas durante y después de la pandemia de Covid-19*. Nota técnica. <https://www.unicef.org/mexico/media/3506/file/Nota%20t%C3%A9cnica:%20Protecci%C3%B3n%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20ante%20la%20violencia%20.pdf>. Consultado 5 de abril de 2021.
- —. (2020b). *Informe de promoción y datos para el Día Mundial del Niño: Evitar una generación perdida a causa de la Covid-19*. Nueva York: UNPress, noviembre. <https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdida-causa-covid-2020.pdf>. Consultado 3 de enero de 2021.
- —. (2020c). *Impacto del Covid-19 en las niñas, niños, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*, abril. <https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf>. Consultado 30 de septiembre de 2020.
- World Health Organization. (2020). What we know about Covid-19 transmissions in schools. *Corona-update*, núm. 39, octubre. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/risk-comms-updates/update39-covid-and-schools.pdf?sfvrsn=320db233_2. Consultado 3 de abril de 2021.
- Zamudio, I. (2021). Nota periodística. Reportan 67 escuelas de Veracruz saqueadas durante pandemia. *Periódico El Milenio*, 12 de abril.