

La universidad pública en la pospandemia: ¿vino nuevo en odres viejos?

The Public University in Postandemia: New Wine in Old Wineskin?

Miguel Baraona Cockerell
Juan Diego Gómez Navarro
Helen Marengo Rojas
Jaime Mora Arias
Universidad Nacional
Costa Rica



Resumen

¿Qué impacto a mediano y largo plazo tendrá la pandemia sobre nuestra sociedad contemporánea?, ¿y cómo afrontaremos las encrucijadas del presente y el futuro desde las universidades públicas? Las respuestas a estas dos interrogantes implican, a nuestro juicio, un proceso de innovación pedagógica y también en las áreas de la investigación y la producción académica acorde con la misión propia de sistemas universitarios que no laboran por lucro, sino, teniendo como misión fundamental el servicio altruista al bienestar del conjunto de la sociedad y al interés nacional y regional latinoamericano. El Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica, desde hace muchos años ha seguido una línea de docencia, investigación, extensión y producción guiada por los principios y propósitos del pensamiento y la acción humanista en este siglo, y el desarrollo de nuevas propuestas para avanzar el trabajo interdisciplinario para el estudio de sistemas complejos e hipercomplejos, en una nueva perspectiva epistemológica iniciada por el epistemólogo Rolando García (1982) en una serie de obras fundacionales.

Este breve ensayo se desarrollará en tres partes principales: 1. Un diagnóstico básico de la situación global pre





y pospandemia; 2. La importancia en ambas situaciones generales (pero enfatizando los nuevos fenómenos agravantes en la etapa pospandemia que hoy vivimos) de un trabajo académico en todas las áreas fundamentales del quehacer de las universidades públicas; 3. Bosquejo de nuevos lineamientos humanistas e interdisciplinarios para contribuir con nuestra actividad académica en estos tiempos convulsos.

Palabras clave: Centro de Estudios Generales, humanismo, interdisciplina, pandemia, pedagogía, universidad pública.



Abstract

What impact in the medium and long term will the Pandemic have over our contemporary Society?¿and how will public universities face the current and future challenges? The answers to these two questions imply, in our perspective, a process of pedagogical innovation and in the areas of research and academic production according to the specific mission of those university systems that do not function for profit but for the wellbeing of Society and for the benefit of national and regional Latin American interest. The Centro de Estudios Generales of the Universidad Nacional of Costa Rica for many years has been pursuing a line work in education, research, outreach, and academic production guided by the principles and purposes derived from humanist thought and action in our times, and the development of interdisciplinary study of complex and hypercomplex systems following some of the epistemological notions proposed by Rolando García and Jean Piaget (1982, 2000, 2006) in series of seminal works.

This brief essay will cover three main sections: 1. A basic diagnosis of the global pre and post pandemic; 2. The importance of both general situations (nonetheless, emphasizing the new phenomena of the post pandemic phase) for present work in all academic areas of public universities; 3. A sketch of new humanist and interdisciplinary guidelines to contribute to our academic activity in these turbulent times.

Keywords: Centro de Estudios Generales, humanism, interdisciplinary, pandemic, pedagogics, public university.

*Largo y penoso es el camino que desde el infierno conduce a la luz.
El paraíso perdido (1667).*

John Milton
(1608 – 1674)



1. ¿De la pandemia al Pandemónium?: el futuro de la humanidad y las cuatro crisis

En el año 2017 Baraona y Herra publicamos una obra (*Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*) en la que propusimos que en el siglo XXI hay cuatro grandes y ominosas crisis que aquejan a la humanidad; señalamos, además, que, a pesar de su carácter amenazante, estas cuatro crisis representan la posibilidad de construir un mundo mejor, si se enfocan como trampolines hacia una sociedad poscapitalista.

Sin pretender ahondar mucho en la caracterización de estas crisis, nos remitiremos a señalarlas de manera muy escueta: 1. La crisis económica, que se precipita con el colapso financiero, y que pone al desnudo los desequilibrios económicos profundos del capitalismo contemporáneo; 2. La crisis ambiental, las más compleja de las cuatro crisis y que abarca numerosos fenómenos y facetas, todas ellas parte de un concatenamiento provocado por la acción depredadora del capitalismo sobre la malla de la vida, expresada en el deterioro de numerosos ecosistemas diferentes, amenazados por la sobreexplotación rapaz, y hasta ahora incontenible, de un sistema económico orientado solo a la acumulación de capital y la maximización de la ganancia; 3. La crisis de hegemonía es, en lo esencial, la erosión, cada vez más acelerada del poder hegemónico mundial que EE.UU. ha sustentado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y que se amplió, aún más, luego de la caída de la URSS en 1990; 4. La crisis de civilización, que se gesta gradualmente, desde la emergencia mundial del capitalismo industrial, y que, esencialmente, es la erosión permanente de todo otro valor y práctica cultural que no esté asociada con el materialismo, más vulgar, el mercantilismo donde todo tiene un precio monetario, el consumismo como “vía a la felicidad”, y la exaltación del tecnologismo como panacea que puede resolver todos los dilemas y problemas de la humanidad. Y, a pesar de la resistencia a este proceso “modernizador” capitalista (Baraona, 2016), hemos llegado, en el siglo XXI, a la apoteosis de la metacultura capitalista fundada de manera muy cruda en solo tres principios organizadores: mercantilismo, consumismo y tecnologismo.

Y, en ese panorama crítico general, como brotando del mismísimo infierno, estalla la pandemia del COVID-19. Aparente ocurrencia casual e impredecible, la pandemia en realidad no es sino la expresión maligna de la patología profunda de una sociedad capitalista sumida hasta el cuello en la deshumanización y alienación propias de un estadio histórico crepuscular. En realidad, la pandemia no es sino un síntoma agudo de una sociedad dominada por los imperativos supremos de la acumulación y la ganancia; de un capitalismo ya pasado de maduro, en que





las grandes decisiones fundamentales que norman la vida individual y colectiva están regidas por los imperativos del movimiento del capital en términos cada vez más dañinos, no solo para la integridad síquica de la humanidad, sino, inclusive, para su integridad biológica misma. Un virus ya conocido por la comunidad científica y cuya letalidad pudo haber sido reducida considerablemente, por medio de un programa preventivo de vacunación apropiado, quedó en posición de actuar con toda “impunidad”, puesto que no era del interés de Granfarma (BigPharma) hacer nada al respecto.

¿Qué duda puede caber que para las megacorporaciones farmacéuticas hay más pingües ganancias en “curar” que en prevenir? Es la lógica deshumanizada del capitalismo en una de sus expresiones más descarnadas; lógica que, en última instancia, subyace oculta detrás de mucha retórica y encubrimiento, como una de las causas principales del descalabro global ocasionado por la pandemia. El lucro antes que la vida, pura y simplemente.

Así como el coronavirus parece haber migrado a través del sistema alimentario de zonas rurales y boscosas, antes aisladas a las urbes, desplazándose desde las selvas taladas y degradadas por la codicia del capital a centros económicos neurálgicos, e infectado a humanos mediante zoonosis, su inexistente prevención antes del estallido de la pandemia, y su contención inefectiva, luego del primer brote masivo, pone de manifiesto, de la manera más cruel, la esencia del sistema económico dominante (Bannister et al., 2020).

En su expansión por todo el orbe la pandemia fue desmantelando los paliativos financieros con los que se encubrió de forma históricamente momentánea la depresión económica que estalló en el 2008. La financiarización y la flexibilización cuantitativa, lanzadas primero por la FED de EE.UU., y, luego, seguida por todas las grandes potencias económicas capitalistas, evidenciaron la superficialidad de sus efectos frente a la pandemia que volvió a reactivar las tendencias hacia la depresión y el estancamiento. Así, la combinación letal de hoy, que amalgama en una sola espiral crítica a la inflación con el estancamiento, nos vuelve a los días turbulentos de la estanflación de la década de los años 70, del siglo pasado. Y, a pesar de que la intensidad de la crisis económica pospandemia atrae gran parte de la atención de los medios y la opinión pública —y del ciudadano común cada vez que va a comprar sus alimentos— las otras crisis globales no descansan: la crisis hegemónica, cristalizada de manera trágica en la guerra de Ucrania; la crisis ambiental alcanza niveles más elevados que nunca en la generación de gases de invernadero; y nuestra civilización parece hundirse más rápido que antes en la



decadencia de los sistemas educativos públicos, por falta de apoyo, en la mayoría de los países latinoamericanos.

Estas cuatro grandes crisis están, por supuesto, acompañadas de numerosas otras crisis menores que resultan de ellas, o que se inician, en forma independiente, y agravan, aún más, la situación general, contribuyendo a esta vorágine pospandemia, que cada día se asemeja más y más a una caja de Pandora que se abre por completo, y libera el Pandemónium, o la danza letal de mil demonios desencadenados en este ocaso apoteósico de la “civilización” capitalista.

2. En el ojo del huracán: universidades públicas en pandemia

Los sistemas de educación superior en América Latina ya venían de un largo y sombrío recorrido, a lo largo de los callejones empobrecedores de la cultura y los procesos educativos, configurados por las políticas neoliberales que se entronizaron, a partir de la década de los años 70, del siglo XX, en la región. Durante décadas se ha privilegiado la educación privada como negocio, y debilitado la educación pública al servicio de las grandes mayorías asalariadas de Latinoamérica. Chile es, sin ambigüedades, el caso paradigmático que mejor describe e ilustra este proceso, pero, por desgracia, no ha sido un caso aislado, sino un “modelo” a seguir para todas las otras naciones del subcontinente. Con ello se han degradado no solo las grandes universidades públicas emblemáticas, de grandes logros pasados, en materia académica, sino, el conjunto de la educación pública, acentuándose su deterioro, al tiempo que se ha profundizado la segregación educativa en favor de los establecimientos que han operan por lucro.

No es de extrañar, por ende, que en el informe Programme for International Student Assessment ya se señalaba en forma desalentadora, que: “El gran interrogante para América Latina es dónde residen los múltiples factores detrás del mal desempeño de las naciones de la región que ocupan algunos de los peores lugares en la lista” (BBC News Mundo, 2023, párr. 3). Y, en el 2018, un quinquenio más tarde se constató que el panorama educativo en la región latinoamericana es aún más sombrío, concluyéndose que:

En la competencia de lectura, es preciso destacar que los 10 países participantes de Latinoamérica se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. En el caso de Matemáticas, también los países de América Latina participantes se encuentran por debajo del promedio de la OCDE. Asimismo, es llamativo el elevado porcentaje que presentan en los niveles de desempeño por debajo del 2. Los resultados en Matemática son aún más bajos que en Lectura. (PISA, 2018, p. 33)





La degradación paulatina, pero, en algunos casos, en degradación súbita como en Chile, empujaron el proceso educativo general en América Latina hacia atrás, lo que llevó, a menudo, a referirse a este fenómeno como una “crisis”, pero Darcy Ribeiro (1995, como se citó en Paéz, 2021, párr. 8) puso las cosas en su lugar al afirmar “no es una crisis, es un proyecto”; el proyecto de destruir una educación pública, nacida del período de posguerra, de grandes reformas, propias del Estado benefactor, que, con todas sus fallas y limitaciones, de todos modos, parecía estimular demasiado el pensamiento crítico en una región con terribles injusticias sociales y un encendido espíritu díscolo.

El proyecto neoliberal concerniente a la educación, en general, y a la pública, en particular, ha sido simple, brutal, y ha estado compuesto por solo dos directrices principales: 1. Aniquilar todo fundamento pedagógico que promueva, en alguna medida, el pensamiento crítico; 2. Convertir la educación y sus establecimientos en un ámbito más de acumulación de capital y ganancia.

Para implementar estos dos lineamientos simples, se eliminaron del currículum y los métodos educativos, a todos los niveles del proceso, contenidos y abordajes que contribuyan a que los educandos desarrollen capacidad autónoma de reflexión. Labor de demolición educativa que, paralelamente, apoyaron el proceso de privatización de la educación, la marginación y el empobrecimiento del sistema educativo público. Lo que comunicaron los estudios e informes de PISA y de numerosas otras instituciones e investigadores de la materia sobre la educación en Latinoamérica, no ha sido más que la consignación del amargo producto de todos estos largos años de proyecto destructivo aplicado a la región, partiendo de la experiencia neoliberal chilena.

La implementación, en profundidad y, a gran escala, del dictum neoliberal en América Latina ha sido particularmente odiosa no solo por la orientación fundamentalmente destructiva de este plan, sino también, por el triste contraste que ha tenido con una fase histórica previa en nuestra región.

Entre 1945 y 1975, el capitalismo dio sus mejores frutos, socialmente hablando, al experimentar su mayor crecimiento en el ingreso real per cápita en un ciclo que se extendería por tres décadas, que serían bautizadas como los “treinta gloriosos” (Baraona, 2005).

Durante los treinta gloriosos se forjó el Estado benefactor en la mayoría de las naciones latinoamericanas, siguiendo las ideas del economista británico John Maynard Keynes (1883-1946). Las industrias nacionales estratégicas crecieron, impulsadas por grandes inversiones estatales y se crearon instituciones



gubernamentales para cubrir e implementar sistemas amplios de previsión social, educación pública y salud. El capitalismo, en su fase más exitosa desde la Revolución Industrial del siglo XIX, alcanzó el pináculo de su capacidad para lograr una relación positiva transitoria entre acumulación y prosperidad social. Fue un período atípico, durante el cual se conjugaron excepcionales factores estructurales con procesos coyunturales y circunstanciales, un curioso momento histórico en que se pudieron aplicar las recetas keynesianas, y establecer ciertas relaciones entre el Estado y la economía (Keynes, 1936), más o menos, a favor de los sectores asalariado y las clases trabajadoras, en general, constituyéndose así en una etapa de “capitalismo progresista”.

Volviendo al foco central de este artículo, lo importante es destacar que el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina, luego de 1945, se orientaba hacia la creación de un entramado educativo orientado a la educación universal, gratuita, inclusiva y obligatoria.

Nunca llegaron a ser sistemas igualitarios, y, aunque la educación pública experimentó un impulso notable, la segregación educativa entre ricos, clase media y pobres se mantuvo, pero nada comparable a la situación que impera hoy en la región. Los métodos de enseñanza, las mallas curriculares y los contenidos educativos aún eran autoritarios, verticales, convencionales y hoy son considerados, incluso, retrógrados para las formulaciones pedagógicas de vanguardia; hubo suficiente exposición de los educandos a ideas progresistas y a visiones críticas de mundo social, como para que, durante largo tiempo, los sectores juveniles y estudiantiles de Latinoamérica se mantuviesen en un estado constante de agitación, pasando con frecuencia de discolos a rebeldes organizados y militantes. Al final de cuentas, la vieja educación pública latinoamericana de posguerra tuvo más éxito pedagógico en promover el pensamiento crítico, dentro del contexto de escasos recursos económicos y el subdesarrollo, que caracterizó al período pre-neoliberal, que las décadas de privatización, retroceso político en contenidos, más abundancia de dinero y medios materiales que han predominado hasta hoy, en la mayoría de los países de la región. Sin descontar, por supuesto, la influencia significativa del clima, general, de efervescencia política y social que han impregnado las mentes juveniles latinoamericanas, luego del espléndido triunfo de la Revolución cubana.

El capítulo final, anterior al triste epílogo neoliberal; el fin del ciclo histórico del llamado “capitalismo progresista”, tendría lugar como un terremoto de alto grado, con el golpe de Estado militar en Chile en 1973 (Klein, 2010). Con este





bautismo de fuego y sangre se inauguró la era del neoliberalismo en América Latina y en numerosas otras naciones a nivel mundial (Harvey, 2007).

Luego del trágico septiembre de 1973 en Chile, se instalaron, en buena parte de la región, —sobre todo en América del Sur— las dictaduras militares, con apoyo de grupos civiles de ultraderecha y propensiones fascistas. Obviamente, era parte de un plan imperial para restablecer su dominio en las ariscas colonias que no cesaban de resistir la doctrina Monroe. Los “Chicago Boys”, siguiendo la guía intelectual del economista norteamericano Milton Friedman (1912-2006), se lanzaron con todo el apoyo de la dictadura pinochetista a reformular la economía y la sociedad chilena, acorde con las torturantes exigencias del dictum neoliberal. El ascenso de las dictaduras castrenses en el Cono Sur de América Latina facilitó la transición de las economías organizadas, a grandes rasgos, siguiendo los lineamientos cepalinos,¹ para ajustarse a los nuevos criterios ideológicos liberales.

La debacle progresista de Chile abrió las “puertas del infierno” no solo para el pequeño país del fin del mundo, sino para casi toda la América del Sur. El neoliberalismo avanzaba con escaso contrapeso en una región semidestruida por el intervencionismo imperialista y el ascenso de dictaduras castrenses, sin el menor respeto por la democracia, los derechos humanos y la calidad de vida de las grandes masas trabajadoras. El nuevo criterio imperante: desarrollo significa privatización, dentro de lo posible, fin de servicios públicos gratuitos, imponer en toda la esfera estatal la rentabilidad económica individual (capitalista) sobre la utilidad social y el beneficio colectivo. La crisis de la deuda externa impuesta por Washington y el FMI, en forma draconiana a toda la América Latina, siguiendo las políticas de la llamada fórmula de los “ajustes estructurales”, con la cual se ha buscado acelerar la transición al esquema neoliberal y barrer con todo vestigio del Estado benefactor socialdemócrata de posguerra. Estos tiempos muy duros de ofensiva neoliberal, capitalista e imperial en Latinoamérica dejaron a la región sumida en la devaluación, la inflación, la desesperanza y el empobrecimiento general de los sectores asalariados en la que sería, apropiadamente conocida, como la “década perdida”.

1 CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. A partir de la década de los años 60 y 70 del siglo XX, la CEPAL se abocó a impulsar transformaciones estructurales que promovieron el desarrollo latinoamericano. Los programas de reformas agrarias y las políticas características del Estado benefactor de posguerra, orientadas a la redistribución del ingreso, contribuyeron a una homogeneización estructural de las economías regionales, con un mayor equilibrio entre producción rural e industrial. En esencia, un modelo de desarrollo hacia adentro, con sustitución de importaciones y reducción de la dependencia económica de la periferia latinoamericana, con respecto a los EE. UU. y los centros metropolitanos dentro de lo posible.





La degradación de la educación pública a medida que el neoliberalismo, impuesto por Washington y sus instituciones financieras internacionales como el FMI y el Banco Mundial, apoyados en el poderío incontestable del dólar en las finanzas y el comercio global, se acentuó sin pausa y con ella la decadencia cultural, la segregación educativa y la marginalidad cognoscitiva de grandes masas juveniles. Además, la educación privada y/o subvencionada por el Estado (es decir, por el bolsillo de los contribuyentes), ha revelado ser un gran negocio que reditúa enormes ganancias a sus manejadores y empresarios. La educación se ha convertido en una mercancía más: quien más tiene, mejor es la mercancía educativa que puede comprar, y aquellos que no tienen esos recursos, no les queda más remedio que conformarse con los despojos que han ido quedando de los sistemas educativos públicos.

Al final de cuentas, el neoliberalismo no ha hecho sino desnudar en la esfera educativa la verdadera naturaleza profunda del capitalismo. Ha sido un sistema económico que funciona mejor, cuanto más profundas sean las brechas que separan a pobres de ricos, a privilegiados de desposeídos, a poderosos de desposeídos, a superiores de inferiores y a oligarcas de marginales. El neoliberalismo ha tenido vasos comunicantes, ordenados al revés de la pirámide social, en los que los superiores representan a los sectores explotados, que derraman excedentes hacia los inferiores, que representan a los sectores explotadores y privilegiados del orden social.

Durante el estadio en que predominaron las recetas keynesianas en la economía capitalista y se pudo constituir el Estado benefactor y socialdemócrata, el derramamiento de los vasos superiores, donde se encontraban los bolsillos de las capas sociales inferiores en la pirámide de poder y dinero, se intensificó, a medida que las tasas de ganancia se tornaban más escuálidas, en donde el salario era relativamente elevado. El neoliberalismo y sus diversos ajustes estructurales detuvieron un poco la caída tendencial de la tasa de ganancia que experimentó, sobre todo, el capitalismo occidental, desde mediados de la década de los años 70 del siglo pasado (Baraona, 2022), pero, al final de cuentas, ha sido necesario recurrir a medidas aún más drásticas y, de este modo, la globalización transnacional que ha facilitado la desindustrialización de EE. UU. y Europa Occidental con el traslado de miles de fábricas a Asia, América Latina y otras naciones de la periferia en busca de mano de obra barata. Todo este maremágnum de transformaciones desfavorables al Estado benefactor y las viejas políticas socioeconómicas de posguerra afectan, de manera severa y negativa, a la educación pública en Latinoamérica.





Se redujo el gasto público y lo que quedó del presupuesto para la educación se manejó "... con una lógica de mercado (costo/beneficio) y privilegiando su correspondencia con el sector productivo" (González-Vázquez, 2015, p. 16). Lógica que fue acompañada de otros procesos coadyuvantes:

Pero estos aspectos político-administrativos y económicos, son sólo [*sic*] una parte del gran problema que se está generando en la educación en América Latina a medida que avanza y se consolida el proyecto educativo neoliberal. Los problemas más serios desde el punto de vista cognoscitivo están localizados en la naturaleza de las mallas curriculares, en el contenido de los cursos que se imparten, y en las mediaciones pedagógicas que se emplean. A lo que hay que agregar, obviamente, las malas remuneraciones que recibe el sector docente, y las escasas o inexistentes posibilidades de capacitación permanente, y la mezquindad de los estímulos a la excelencia laboral. (Córdoba y Baraona, 2021, p. 41)

En América Latina y otras naciones de la periferia tercermundista con una larga experiencia de transgresiones coloniales por parte de las potencias metropolitanas, a lo largo de siglos y en distintas etapas, según la trayectoria histórica de cada región, la estandarización de la educación, siguiendo modelos pedagógicos y contenidos curriculares foráneos, alejó sus sistemas educativos de cualquier tratamiento educativo relacionado con la singularidad social y cultural de cada país. Se trata de formar individuos que puedan fungir apropiadamente como capital humano, y no como ciudadanos conscientes de su propia realidad nacional y de los problemas que en esta subsisten e, incluso, se agravan con cada año que pasa. Es transferencia de pensamiento "útil" y no de promoción del pensamiento crítico indispensable para la pluralidad, la libertad y el ejercicio de una práctica democrática sustancial y no meramente decorativa.

Y todo ello se expresa en un vaciamiento efectivo de la democracia y la vida cívica nacional, las que se van convirtiendo en meros cascarones y rutinas políticas sin contenido significativo, cerrándose así, el círculo vicioso de un sistema de dominación sustentado en un sistema educativo en consonancia con sus necesidades, y viceversa. La ausencia cada vez más dolorosamente evidente de todo aquello que estimula "los valores civiles, las becas de estudios públicos y el compromiso social permiten una comprensión más imaginativa de un futuro que toma con seriedad las demandas de justicia, equidad y coraje cívico" (Giroux, 2013, p. 11), nos explica también, en parte, la decadencia de los procesos democráticos en la región, que se manifiestan en corrupción, por un lado, y en apatía y abulia electoral y política, por el otro, sobre todo, entre los jóvenes. Y esta no es una crisis,



es un proyecto, perfectamente planeado y ejecutado en la forma más draconiana posible, y detenida o retrocedida solo por la resistencia popular activa.

En América Latina, desde fines de la década de los años 80 del siglo pasado, el proceso político a favor y en contra del neoliberalismo ha tenido un movimiento pendular en que la izquierda nacionalista y progresista han tenido sus momentos álgidos, para luego ceder terreno ante los sectores conservadores, las derechas, las presiones imperiales, que regresan para intentar volver al *statu quo*. Esas fuerzas retrógradas, en general, dominaban buena parte del panorama político en la región, con la muy notable excepción de México con el gobierno de la cuarta transformación. Las derechas habían estado haciendo un regreso importante antes de la pandemia, promovidas no solo por victorias electorales, sino también por golpes de Estado, como en Bolivia o mediante la judicialización de la política, como en Brasil. Pero desde que salimos de la pandemia, el péndulo se ha movido, otra vez, en la dirección contraria, de manera que, en la actualidad el paisaje geopolítico en América Latina parece, de nuevo, favorecer la formulación e implementación de políticas anticíclicas; es decir, contrarias a un nuevo ciclo de ajustes de cuentas neoliberales, que sigan profundizando la desigualdad y el retroceso de la educación pública.

3. La educación en pospandemia: diagnósticos débiles, soluciones improbables

Sobre esta situación tan poco halagüeña vino a incidir la pandemia, agravando la crisis ya existente y agregando algunos factores adicionales (aumento en las tasas de deserción escolar, menor efectividad pedagógica de la enseñanza puramente virtual, depresiones y ansiedades entre docentes y educandos por el síndrome de encierro y la incertidumbre, pérdida de un sentido colectivo y empático del trabajo docente/educandos, etc.). Frente a las consecuencias inmediatas de esta crisis sanitaria global y sus efectos en nuestros endeblados sistemas educativos latinoamericanos, se ha producido una pléyade de breves ensayos y artículos que suelen enfocarse casi exclusivamente en problemas coyunturales, ignorando así que la gravedad de ellos se ha derivado también de un largo proceso de deterioro de la educación en todos sus niveles, como resultado de políticas neoliberales que no han dejado de ganar terreno en América Latina y en Costa Rica, específicamente. Revisaremos algunos para que nos den una idea de los rumbos que diversos analistas han tomado al abordar el tema principal que nos ocupa en este artículo:

Si bien es cierto que, en unas escasas semanas en marzo del 2020, los sistemas educativos se vieron urgidos a reconvertir sus modelos pedagógicos





tradicionales implementando diversas formas de educación a distancia, la desigualdad, el aislamiento social, las pérdidas de aprendizaje, la brecha digital y, además, las mayores cifras de deserción escolar resultantes, hablan por sí solas. Se estima una tasa de un 15% de abandono en América Latina y el Caribe en la educación post Covid-19. (Schapira, 2022, p. 1)

La deserción escolar es un problema ya endémico en la educación regional. No se trata en absoluto de un fenómeno nuevo precipitado por la pandemia. Y es quizá uno de los indicadores más reveladores de la decadencia de nuestros sistemas escolares y de los cambios estructurales en nuestras economías y sociedades que han llevado a una desigualdad creciente, al encarecimiento de la salud y la educación, y a altas tasas de desempleo entre jóvenes de los estratos inferiores de la pirámide socioeconómica. Es el mismo caldo de cultivo que facilita la propagación del narcotráfico en la región y el crecimiento casi exponencial de los carteles de la droga, de los cuales se estima que actualmente tienen entre 160.000 y 180.000 “soldados” solamente en México (Vaquero, 2023, p. 7).

Ahora bien, ¿qué propone Schapira para aliviar esta situación? En su breve artículo (nota) al respecto, solo destaca la importancia de acopiar, información sobre cada caso local y nacional en América Latina y en la implementación pedagógica apropiada de la llamada Inteligencia Artificial (IA) en educación:

Una perspectiva posible implica a la exploración de los datos en cada territorio derivados de las modalidades de enseñanzas implementadas y, a partir de ello indagar sobre los hallazgos para construir indicadores regionales referidos al acceso, el abandono escolar, las capacidades y resultados educativos. (Schapira, 2022, pp. 1-2).

Y a continuación agrega:

La otra mirada contiene una dimensión microestructural, el análisis pormenorizado del aprendizaje derivado del proceso educativo en cada uno de los alumnos. Esta información permitiría complementarse con la historia educativa de cada uno y anticiparse a sus mayores dificultades, abriendo así las puertas a uno de los ámbitos de aplicación más representativos de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación. —una pedagogía adaptativa y personalizada para cada alumno— (Schapira, 2022, p. 2).

Parece una sugerencia razonable, pero en nada incidirá en el tema de la deserción escolar que la autora indica en su primer párrafo introductorio. Algo que es común, desafortunadamente, a muchas rumiaciones pospandemia en relación con el campo educativo.



En un ensayo sobre la situación particular de la Argentina, se enfatiza también la gravedad del problema del abandono escolar, a raíz de la pandemia, señalando que:

Los efectos de casi dos años sin clases presenciales —con alternancias en algunas zonas del país en ciertos momentos de esta larga pandemia que todavía subsiste—, evidencian graves consecuencias estructurales del sistema educativo. De un momento a otro, 1516 millones de alumnos en el planeta tuvieron que empezar a estudiar a distancia. En Argentina esa cifra alcanzó los 11 millones. Claramente, los sistemas y la comunidad educativa no estaban preparados y tuvieron que encontrar los modos de acompañarlos para que el proceso de aprendizaje no generara un daño sin precedentes.

En el camino quedaron muchos alumnos fuera del sistema educativo. De acuerdo con la evaluación de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación realizó en junio de 2020, se detectaron 1,1 millones de niños, niñas y adolescentes que, por diferentes motivos, se habían desvinculado de sus escuelas y de las clases remotas. Estamos hablando de un 10% de los 11 millones de alumnos que componían la matrícula de los niveles inicial, primario y secundario. Si bien en algunas zonas del país, se hicieron algunos esfuerzos por ir en busca de aquellos alumnos que nunca se conectaron en la pandemia, nada fue suficiente para lograr su reincorporación. (Portal BA, 2021, párrs. 2-3)

En realidad, es un número abultado (un poco más de 1 millón, cifra quizá subnumerada) de estudiantes desertores en Argentina con una población de 11 millones (es decir, un 10%) y, por cierto, muy preocupante. Solución:

Luego de desatada la pandemia, las tecnologías digitales cobraron una nueva centralidad en la agenda de la política educativa. Las autoridades nacionales y provinciales desarrollaron un conjunto de respuestas educativas digitales de emergencia para sostener la escuela sin presencialidad. Todo esto en un país con altos márgenes de desigualdad, donde la brecha digital ya era una problemática pre pandemia. Según la UNESCO, en Argentina 1 de cada 5 estudiantes de primaria no tiene Internet en su casa, es decir, un 19,5% no tiene posibilidad de estudiar online. En el ámbito secundario también se observa la misma dificultad, un 15,9% no tiene acceso a Internet. Para ser más claros, los datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) de Argentina son contundentes: cerca del 40% de los hogares argentinos no cuentan con acceso a internet fijo.





Definitivamente, acortar la brecha digital entre las distintas clases sociales y zonas geográficas del país era fundamental en un contexto de pandemia, pero también para lo que se viene pospandemia. Todo indica que escenarios de educación híbridos (presencial/virtual) van a ser muy recurrentes en los ciclos escolares venideros, porque la tecnología llegó para quedarse y sumar, y no para dividir. La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica mostró que, en 2020, el 48% de las y los jóvenes manifestaron que, durante la pandemia, aprendieron a utilizar más y mejor las tecnologías computadoras, redes sociales y aplicaciones para la comunicación y aprendizaje a distancia —por fuera de su actividad en la escuela— (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación. (Sobre Tiza, 2021, p. 3)

La persona articulista tiene, al menos, el mérito de admitir que la disparidad en el acceso de estudiantes al mundo digital ya existía antes de la pandemia, y muy apropiadamente, sugiere que la gran emergencia sanitaria solo puso en evidencia dramática esa lamentable desigualdad, por ende, el remedio que se sugiere es reducir esa brecha digital. Y esto sería de gran urgencia, puesto que en período de pospandemia la enseñanza híbrida (presencial y virtual) será establecida con frecuencia como un modelo bimodal apropiado a seguir en la educación contemporánea en Argentina. Si esto se logra en una medida aceptable, se podría recuperar el terreno perdido en materia de aprendizaje. Avance, en el cual las nuevas tecnologías virtuales desempeñarían un papel central:

La tecnología no es una enemiga, el objetivo es complementar y no reemplazar roles ni funciones, ya que la presencialidad es insustituible en el proceso de formación y de construcción de vínculos sociales de un niño, niña o adolescente. La posibilidad de evaluar escenarios híbridos, permitió el surgimiento de interesantes propuestas como *Aula en Casa* de Educabot. Se trata de una plataforma con una interfaz sencilla, de rápida implementación y con acceso inteligente que ofrece a más de 50 mil usuarios de siete países de América Latina la posibilidad de contar con una plataforma educativa gratuita en pocas horas.

Hoy los sistemas educativos necesitan recuperarse del *shock* de la pandemia. Cada uno de los actores que participamos de la comunidad educativa tenemos el desafío de seguir trabajando para que la escuela aproveche las soluciones tecnológicas para promover un entorno en el que cada estudiante sea protagonista no sólo [*sic*] de su aprendizaje, sino también de su futuro. (Scovotti, 2020, como se citó en Silvera, 2023, p. 13)



Y luego la persona autora reafirma su perspectiva a través de la siguiente cita:

Uno de los aspectos clave para la educación pospandemia es pensar en las tecnologías como bienes públicos y en la conectividad como un derecho. En este sentido, es fundamental avanzar en la creación de una canasta básica digital que permita ampliar el acceso y la apropiación de estos recursos. (Lugo, 2020, como se citó en Silvera, 2023, p. 6)

Resumiendo, y, en buen romance, todo lo que aquí se nos ha dicho es que el problema principal elicitado por la pandemia ha consistido en cómo recuperar el terreno perdido en materia de aprendizaje, reduciendo, para ello, la brecha digital e implementando métodos bimodales de enseñanza/aprendizaje, que aprovechen la experiencia adquirida en este terreno durante la crisis sanitaria global. Esto supone, lógicamente, que tanto la deserción escolar como la brecha digital son problemas coyunturales que no se han derivado de una larga trayectoria de desigualdad social estructural cada vez más grave, resultante de la implementación de políticas neoliberales en América Latina. Sabemos que ese enfoque es errado y lo sustentamos con todo lo que se señala anteriormente en este mismo ensayo. La brecha digital no es otra cosa que la expresión de la brecha social entre estudiantes y la deserción escolar, su manifestación más tangible.

Quizá se puedan aminorar un poco los fenómenos de la brecha digital y la deserción escolar, y es posible, también, que una mejor distribución a través del espectro social de equipos digitales apropiados y el recurso de la educación bimodal ayuden un poco a ello, pero nunca pasarán de ser parches insuficientes. Los problemas subyacentes son profundos, estructurales, de larga data, y con raíces que se nutren de la desigualdad social, la marginalidad y abandono de amplios sectores juveniles pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad latinoamericana. Es necesario nuevos modelos de desarrollo que sean inclusivos, apoyados en políticas gubernamentales orientadas a la recuperación del Estado benefactor, la soberanía nacional, el uso prioritario de los recursos naturales en beneficio de cada país y, por supuesto, políticas educativas públicas sustentadas en la gratuidad, subsidios estatales, becas, salarios dignos, mejores establecimientos escolares, enfoques pedagógicos, que estimulen la creatividad intelectual autónoma de los educandos, y fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. Antes de la pandemia esto era urgente, y más aún luego de los efectos negativos que esta tuvo en los sistemas educativos, principalmente en los públicos.

Un artículo más largo de Silvera (2023), sobre medidas en el futuro para mejorar la educación superior en el período de pospandemia, ha enumerado una serie de





enmiendas que nos parece obviamente insuficientes, pero no por ello inapropiadas (enumeramos sin incluir la argumentación para cada propuesta, pero son, en general, auto explicativas):

- a. Adaptación a la nueva normalidad
- b. Innovación pedagógica
- c. Transformación hacia una educación más inclusiva y equitativa
 - Evaluación de necesidades y población afectada
 - Asignación de recursos
 - Programas de préstamo de dispositivos
 - Conectividad a Internet
 - Apoyo técnico
 - Contenido educativo accesible
 - Apoyo emocional y académico
 - Flexibilidad en la evaluación
 - Comunicación efectiva
 - Monitoreo y evaluación continua
 - Colaboración con organizaciones externas
 - Participación de la comunidad
 - Promoción de la educación a distancia inclusiva
 - Inversión en infraestructura tecnológica
 - Promoción de becas y ayuda financiera
 - Transparencia y rendición de cuentas
- d. Colaboración y globalización (párrs. 2-5)

Hasta este punto, la disquisición de Silvera parece bastante sensata, pero ese buen sentido común se descarrila abruptamente al llegar al siguiente enunciado que se refiere a los estudiantes como “clientela”.

4. Masificación y diversificación de la clientela

(...) las políticas públicas para impulsaron la educación como factor de competitividad empezaron a implementarse a partir de la década de 1980, tal como afirman Slaughter y Rhoades (1996, como se citó en Silvera, 2023, p.7), quienes apuntan que la agenda de la competitividad a través de la economía del conocimiento comenzó durante las administraciones de Ronald Reagan y George H.W. Bush, pues a partir de esos años surgieron nuevas narrativas acerca de la participación de las universidades en la economía de las naciones, al grado que los gobiernos



y las empresas consideraron el conocimiento como un importante factor de producción, y de ahí el impulso a las políticas que condujeran a la integración de las universidades en el mundo productivo, lo cual se ha fortalecido como resultado del incremento de los procesos de globalización.

El salto de fe de Silvera (2023), desde el sentido común al panegírico neoliberal, nos deja patidifusos; expone algunos principios cardinales del neoliberalismo educativo —competitividad, economía del conocimiento, inserción funcional de las universidades en el capitalismo, conocimiento como factor de producción— supuestamente acelerados y legitimados por lo que la autora llama “procesos de globalización”. De este modo, brincamos sin mediación alguna de las acciones prácticas sensatas a la apología de la neoliberalización de la educación superior, para ponerla al servicio de los imperativos pragmáticos del capitalismo y no al servicio del bienestar colectivo, a través del conocimiento y la “ciencia con consciencia”, como en forma elocuente lo ha dicho Morin en los años ochenta del siglo pasado.

A partir de este punto, la conclusión a la que llega Silvera (2023) no nos sorprende. Es una no muy disimulada invitación a suscribir el modelo educativo al servicio del capitalismo y no de las grandes mayorías. Siguiendo un primer párrafo en que se exalta de manera abstracta el “bien común”, quizá para aminorar la crudeza de los dos que vienen a continuación, entramos de lleno en la sustancia real de lo que se plantea: volvernos realistas y productivos para insertarnos mejor en la globalización, esto es, un productivismo en aras de la promoción de un modelo de desarrollo apto para la acumulación “exitosa” de capital, como queda en claro en la cita a continuación:

Finalmente, podemos concluir que una educación superior que asume la responsabilidad activa de la sociedad donde está inmersa, promueve el bienestar y la sostenibilidad, se nutre de la diversidad intercultural, defiende y también crea interconexiones, utiliza las tecnologías pero siempre de la mano del ser humano y consigue hacer de la movilidad internacional algo mucho más inclusivo, será en definitiva lo que logrará el cambio sostenible que se necesita en esta nueva etapa en términos educativos de calidad y productividad a nivel global.

Es así como cada universidad deberá reflexionar sobre su identidad y prioridad, deberá preguntarse: ¿cuál va a ser el foco de su quehacer? e identificar quiénes son sus estudiantes y las necesidades de su entorno, para poder crear el impacto que la sociedad demanda.





Y es en este orden de ideas, que son muy atinadas las palabras de la ex primera ministra de Australia Julia Gillard: “Nuestro crecimiento futuro depende de la competitividad y la innovación, las habilidades y la productividad... y estos a su vez dependen de la educación de nuestra gente” (Silvera, 2023, párrs. 44-46).

Australia, ese país que acaba de votar en contra de la enmienda constitucional para dar derechos legales de minoría étnica a sus aborígenes, de seguro es también una sociedad desigual, con pobres, grupos marginalizados, como lo son sus pueblos originarios entre otros sectores. En ese contexto, la proposición final de Silvera (2023) parece especialmente desafortunada.

Poco después del fin de la pandemia, Gaxiola (2020) escribió unas pocas páginas sobre lo que estima debieran ser y posiblemente serán las siete tendencias de cambio en la educación (principalmente superior) mexicana en la pospandemia. Abre su reflexión con el siguiente párrafo introductorio:

En México existen aproximadamente 24 millones de estudiantes en el sistema educativo que se detuvieron durante la pandemia. Como profesor de universidad, el reto de cambiar de enseñar en modalidad presencial a virtual fue realmente agotador, estresante y desafiante.

Ahora, después de la tensión y el caos, viene la preparación para la transformación, y las preguntas que me surgen son: ¿cómo será en el futuro educar?, ¿qué cambios se pueden presentar para adaptarse y ser efectivos ante el nuevo paradigma educativo post-pandemia? (recomiendo leer El sistema educativo está muriendo). Mi reflexión me lleva a los siguientes 7 puntos. (p. 2).

Agregamos estas siete propuestas, para ilustrar mejor la naturaleza de las sugerencias de Gaxiola (2020), pero sin agregar su desarrollo, pues, en general, son bastante obvias en su contenido:

1. El rol de aprendiz será para toda la vida.
2. El sistema educativo tendrá que adaptarse y cambiar sus prácticas y modelos de negocio.
3. Las universidades deben rediseñarse.



4. El rol del profesor se transforma.
5. El costo de acceder a la educación baja y se democratiza.
6. Uso de la inteligencia artificial para asegurar competencias profesionales. (p. 11)

Imposible estar en desacuerdo con los puntos 4, 5 y 6, que no requieren de mayor escrutinio. Mas, no es difícil apreciar que, en el conjunto de estas propuestas, un claro sesgo tecnocrático parece dominar muchas de las reflexiones que se emiten en la pospandemia, para reformar la educación en un sentido más “pragmático”, “moderno” y “funcional” al sistema económico imperante. En el caso particular de la educación superior, se trataría de “reformular” la vetusta y anacrónica noción de la universidad como ente generador de conocimientos creativos y nuevos; de preparación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, para sustituirlos por cuadros eficientes al servicio del capital. Estamos de acuerdo en que hay que reformar las universidades, pero en la dirección opuesta a la que expresan Gaxiola (2020) y otros que siguen líneas similares de pensamiento; no para reducir las a fábricas más económicas y expeditas de cuadros útiles, sino para que recuperen el sentido de su misión fundamental tan dañado ya por el neoliberalismo y su influencia ideológica: fomentar el uso de pedagogías que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, apoyar más la investigación y producción científica y artística, implementar mejores programas de difusión y extensión, crear espacios académicos e institucionales para el desarrollo de la interdisciplina e impulsar el nuevo humanismo como eje articulador de toda la acción sustantiva (docencia, investigación, extensión, y producción).

Un sucinto reporte de la UNICEF sobre medidas generales por considerar, a partir de las lecciones prácticas y pedagógicas que aportó la dramática experiencia de la pandemia, resulta ser, a nuestro juicio, una muy buena visión sobre la senda por seguir en esta fase posterior.

Citaremos este documento *in extenso*, pues nos parece que aquí se ofrece una visión muy acertada en ciertos aspectos de la crisis de la educación acentuada por el impacto de la pandemia):

¿Cómo podemos recuperar el aprendizaje perdido después de la pandemia de COVID-19 y transformar la educación para mejorarla? Estas son algunas de las acciones que debemos llevar a cabo:

1. REALIZAR el esfuerzo de llegar a TODOS.





La necesidad de llegar a cada niño y niña es el denominador común de la recuperación de la educación. En los niveles de educación primaria y secundaria, la mayoría de los países están tomando medidas como la reinscripción automática y las campañas de movilización comunitarias con el propósito de conseguir que los niños y las niñas regresen a la escuela. Sin embargo, en una cuarta parte de los países sigue siendo necesario recabar información sobre el número de niños y niñas que han vuelto a las aulas. Para lograr sistemas educativos verdaderamente transformadores, debemos eliminar las barreras que excluyen a los grupos vulnerables, garantizar que el derecho a la educación quede plenamente plasmado en los marcos legales y normativos nacionales, reforzar los modelos flexibles de educación e invertir en el fortalecimiento de los Sistemas de Información de la Gestión Educativa a fin de obtener información desglosada y en tiempo real.

2. ANALIZAR los niveles de aprendizaje

En marzo de 2022, un análisis de estudios existentes concluyó que en menos del 20% de los países se había publicado información relativa al impacto real del cierre de las escuelas en el aprendizaje. A medida que los niños vuelven a la escuela, es necesario evaluar lo que saben, entienden y pueden hacer y tenerlo en cuenta a la hora de formular políticas y orientar la enseñanza. Resulta alentador que la mayoría de los países reanudarán los programas de pruebas estandarizadas (tales como evaluaciones a gran escala y exámenes de alto nivel) en el año escolar 2021–2022, particularmente en los campos de matemáticas y lectura. Sin embargo, solo un pequeño porcentaje de países están tratando de entender el impacto del cierre de escuelas sobre las habilidades no cognitivas, que son igualmente importantes para que los niños salgan adelante en el mundo de hoy. Un conjunto diverso de actividades de evaluación, como el uso de evaluaciones formativas y tecnologías diversas (por ejemplo, las evaluaciones digitales), puede ayudar a que los estudiantes tomen mayor conciencia de lo que aprenden y la manera en que lo aprenden, y permitir a los maestros entender qué factores pueden dificultar o facilitar el progreso de aprendizaje del alumnado.

3. PRIORIZAR los programas de estudios y la enseñanza atendiendo al nivel de los estudiantes

Es necesario dar prioridad a las competencias y los conocimientos básicos en los programas de estudios a fin de ayudar a los estudiantes a recuperar más rápido el aprendizaje perdido. En muchos países, antes de la pandemia



ya había niños que no habían adquirido las competencias básicas, y la excesiva carga de contenidos de los programas de estudios hace difícil que puedan ponerse al día, sobre todo después de los largos periodos de cierre de las escuelas. A pesar del tiempo de enseñanza que se perdió durante la pandemia, en menos de la mitad de los países se realizaron ajustes en los programas de estudios de los niveles de primaria y secundaria. Con objeto de apoyar la transformación curricular, es necesario que los países garanticen una mayor coherencia entre los programas de estudios, la evaluación y la enseñanza, y que los maestros participen en el diseño conjunto y la facilitación de los ajustes curriculares.

4. INCREMENTAR la eficiencia de la enseñanza a través de medidas de eficacia demostrada

Resulta preocupante que solo algunos países estén invirtiendo en medidas de eficacia demostrada orientadas a mitigar la pérdida de aprendizaje: solo un 39% declaró haber puesto en marcha medidas para incrementar el tiempo de instrucción; un 29% para programas de tutoría; y un 16% para enseñanza específica. En vez de programas ad hoc o intervenciones de políticas fragmentadas, los países deben apostar por intervenciones pluri-anales basadas en pruebas y proporcionar más ayudas a los maestros, que están en primera línea de la recuperación en las aulas. Para una transformación a más largo plazo, es preciso que los países mejoren sus planes de concesión de licencias y acreditación para la contratación de maestros, y que logren que la docencia sea una profesión atractiva fomentando el bienestar de los maestros a través de una remuneración y unas condiciones de trabajo adecuadas. El desarrollo profesional de los maestros debe ser continuo, personalizado y específico, y ha de incluir capacitaciones en temas de competencias digitales y el uso efectivo de la tecnología. El diseño y la planificación de estas políticas debe incluir la participación activa de los propios maestros a través del diálogo social en la formulación de políticas.

5. DESARROLLAR el bienestar general de la infancia

Además de los efectos negativos sobre el aprendizaje, la pandemia ha puesto en riesgo la salud mental y el bienestar general de los niños. La reapertura de las escuelas presenta una oportunidad excepcional para garantizar que todos los niños tengan acceso a entornos de aprendizaje seguros y favorables y puedan hacer un mejor uso de los servicios esenciales. Con todo, en menos de dos terceras partes de los países se ofrecen servicios de





apoyo psicosocial y de salud mental dirigidos a los maestros y los estudiantes en los niveles de primaria y secundaria. Con el fin de fortalecer la resiliencia ante futuras perturbaciones, es fundamental entender las necesidades de los estudiantes y los maestros para garantizar que las escuelas proporcionen servicios integrales a través de un enfoque que contemple a la sociedad en su conjunto, con la colaboración de sectores como el de la educación, la protección de la infancia, la salud y la nutrición.

Por último, financiar una educación sostenible y equitativa es fundamental para la recuperación y la transformación de la educación. Si bien un número mayor de países —un 77% en los niveles de primaria y secundaria— declararon haber incrementado el presupuesto de educación de 2020 a 2021 en comparación con lo anticipado en la tercera ronda de encuestas, existen importantes brechas en función de los ingresos de cada uno de ellos. Menos de cuatro de cada diez países de ingresos bajos y medianos bajos, en comparación a nueve de cada diez países de ingresos altos, informaron sobre un aumento en sus presupuestos de educación. Dado que el gasto público general se ve limitado por el aumento de la presión fiscal y la inflación, existe el riesgo de que el gasto en educación en los países de ingresos bajos y medianos bajos no sea adecuado para adoptar las medidas urgentes necesarias para mitigar los efectos de la pérdida de aprendizaje. Para lograr mejoras sostenibles y de largo plazo es necesario transformar la financiación de la educación dando prioridad a las asignaciones, modernizando la recaudación y la inversión de los recursos financieros y promoviendo las innovaciones para una mayor eficiencia del gasto.

La Cumbre sobre la Transformación de la Educación presenta una oportunidad para poner de relieve la crisis mundial de la educación y subrayar la necesidad de tomar medidas orientadas a recuperar el aprendizaje perdido y transformar la educación. Para lograr este cometido, no podemos volver a la normalidad anterior a la pandemia. Necesitamos reformas nuevas y enérgicas para garantizar que todos los sistemas educativos se recuperen de los efectos de la pandemia y, además, reconstruir y mejorar un mundo donde todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de aprender y desarrollar plenamente su potencial. (Giannini, Jenkins & Saavedra, 2022, párrs. 1-7).

Hay varias consideraciones correctas en este informe de UNICEF, de las cuales se han destacado, sobre todo, la admisión de una crisis de los sistemas educativos antes de la pandemia y la necesidad de aplicar medidas que retornen al —o



refuercen— el espíritu de los Estados de bienestar. Es cierto que en ninguna parte se han mencionado las causas estructurales económicas y políticas que han presidido el deterioro incremental de los sistemas educativos en muchos países desde hace al menos tres décadas, pero, entendemos las limitaciones institucionales que se imponen a cualquier diagnóstico efectuado en el seno de una agencia como la UNICEF. Y es necesario destacar, asimismo, que el reporte no aporta ninguna idea sobre el reajuste de los contenidos educativos y métodos pedagógicos apropiados para conducir en el día a día la labor docente en pospandemia, tema que será abordado como foco principal en la sección cinco de este artículo.

Respecto a las reflexiones concernientes a la labor de los docentes en pospandemia, en 2022, se publicó el artículo *Retos del docente en la educación de pospandemia*; en su Resumen se indica:

(...) los retos del personal docente en la educación postpandemia [*sic*], pasa por un proceso de reingeniería en donde se evalué las competencias, requerimientos y planes que permitan al personal educativo una nueva forma de enseñar, en la cual se prevean las posibles dificultades. (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 1)

Conclusiones a las que se llega mediante un análisis cuantitativo de información reunida, mediante revisión bibliográfica y analítica de obras pertinentes. La justificación intelectual y conceptual de la investigación se apoya en los trabajos de Martín Puertas y Ortíz Jiménez (2021), Navarrete Cazales et al. (2021), Canaza Choque (2021), Valle Villamarín et al. (2022) y adelantaron que, con base en los trabajos de todos estos autores, consideran que “Sin duda que el rol del docente sigue siendo el hecho más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ... en conjunto con los estudiantes que hacen vida en las instituciones educativas” (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 5). La metodología estaría, por su parte, inspirada en el trabajo de Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2012).

A partir de este punto, queda en evidencia que los autores no aportarán más que una visión pedagógica muy tradicional, contra la cual nosotros en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Costa Rica hemos venido luchando para desprendernos de ella, en gran medida; lo que podrá apreciarse fácilmente al leer la sección quinta de este trabajo. Nuestra visión es que el docente es solo un facilitador y los estudiantes son los protagonistas centrales del proceso de aprendizaje-enseñanza. Los educandos no son un complemento necesario al proceso, como dicen los autores, sino el factor fundamental. Al respecto, esperábamos algunos datos primarios recabados por la revisión de artículos arbitrados,





trabajos de grado, y textos bibliográficos, entre otros, que nos aportarán alguna información útil de la cual extraer nuestras propias conclusiones. Sin embargo, en la sección de Resultados, a modo de reflexión principal, los autores recurren, una vez más, a la autoridad de otros textos, como se ilustra en la siguiente cita:

Los docentes deben estar en constante formación y capacitación sobre el uso de las innovadoras tecnologías, las cuales se puedan implementar en el ámbito educativo de manera que el facilitador pueda ofrecer al estudiante una educación actualizada y de calidad. (Barráez Herrera, 2022, p. 18)

A partir de esta obviedad muy vaga, el artículo termina con una conclusión que, aunque correcta, es bastante insípida y que nos deja igualmente con “sabor a muy poco”:

Sin duda alguna los retos del personal docente en la educación pospandemia, pasa por un proceso de reingeniería en donde se evalúe las competencias, requerimientos y planes que permitan al personal educativo una nueva forma de enseñar, en la cual se prevean las posibles dificultades que se puedan presentar en un momento dado, además la intervención de los mandatorios o gobernantes a través de las políticas públicas en materia educativa, deben garantizar el derecho a la educación de calidad con el suministro de los insumos tecnológicos y materiales necesarios para este logro. (Calderón-Delgado & Velásques-Albarracín, 2022, p. 16)

En 2020, la OEA publicó un documento de casi 50 páginas con un título reminiscente con variaciones menores de muchos otros generados en pospandemia sobre el tema educativo, algunos de los cuales ya hemos abordado aquí: *La reconstrucción educativa pospandemia y el uso de las tecnologías en el retorno progresivo a la presencialidad escolar*. Ese extenso título de alguna manera muy sintética anuncia casi todo el contenido del reporte.

El resumen ejecutivo amplía lo que se nos permite barruntar a partir del título, y de manera muy predecible, reduciendo en buen lingo tecno-burocrático todo el problema educativo, a raíz de la pandemia en América Latina a uno meramente práctico, coyuntural, desprovisto de un contexto histórico ni social ni real y sin ninguna propuesta para una pedagogía renovadora más que la de la implementación eficiente de las TICs:

En febrero de 2022, en el marco de la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interamericana de Educación (CIE), los Ministerios de Educación de la región identificaron una serie de ejes temáticos en torno a la construcción





de un nuevo pacto educativo hemisférico en contextos de cambio para ser incluidos en la Segunda Fase de la Agenda Educativa Interamericana (AEI) para 2022-2027.

Con el objetivo de aportar al debate sobre la AEI, durante el mes de marzo y abril de 2022, se realizaron encuentros virtuales de diálogo entre organizaciones de la sociedad civil (OSC) de la región para profundizar y acercar su perspectiva en relación con dos de estas cuestiones: la recuperación y reparación educativa pospandemia, y el uso de nuevas tecnologías en la educación.

La iniciativa contó con la participación de un total de treinta OSC representantes de trece países de la región, diversidad que aportó a los diálogos una pluralidad de miradas y visiones sobre el contexto escolar actual de la región.

En un momento en el que las evidencias sobre los efectos de la pandemia en educación son incipientes, las experiencias se constituyen en una valiosa fuente de información. Conocer cómo las escuelas transitan su apertura permite comprender cómo se reconfiguran las problemáticas en el territorio y qué nuevos desafíos enfrentan las escuelas en este nuevo retorno.

El diagnóstico que aportan las OSC da cuenta de la presencia en las escuelas de problemáticas sociales y pedagógicas preexistentes que se han visto profundizadas en el período de escolaridad remota, a las que se suman situaciones nuevas producto de los dos años sin presencialidad junto a cierto retroceso de logros alcanzados en las últimas décadas.

La pérdida de oportunidades de aprendizaje, el rezago educativo y la presencia de situaciones de no retorno escolar son dos ejes de problemáticas que la mayoría de las OSC identifican en el panorama educativo escolar actual.

Las OSC identifican una posible retracción en los derechos educativos básicos alcanzados en las últimas décadas. Especialmente en las poblaciones más vulnerables y en el ámbito rural, las OSC identifican situaciones de trabajo infantil, ingreso temprano al mercado laboral e incremento de responsabilidades de las niñas y jóvenes en tareas domésticas que impactan en su vuelta a la escuela. Las migraciones internacionales e internas del campo a la ciudad también se mencionan como situaciones con mayor presencia en la realidad escolar actual. Todas ellas pueden impactar en las





trayectorias de las y los estudiantes, que vuelven a verse coartadas y amenazadas frente a la urgencia de la subsistencia.

En el marco de la escuela, la falta de hábitos relativos al régimen académico en los y las estudiantes, especialmente en el nivel primario, se suma a los aspectos a abordar por parte de los equipos directivos y docentes. Entre los y las jóvenes, 12 conviven dificultades emocionales junto a problemáticas vinculadas con el incremento de violencia y consumo de sustancias psicoactivas.

Entre las y los docentes conviven situaciones de cansancio y desgaste, estrés emocional y ansiedad. Asimismo, como situación presente en varios países, se identifican escuelas con escasez de docentes por cese de sus actividades y jubilación. En algunos casos se menciona el temor que persiste en el retorno a la presencialidad por falta de vacunación que se extienda a toda la población escolar.

La falta de pautas y consensos sobre las estrategias pedagógicas a desplegar para acompañar la inmersión en el régimen académico de estudiantes que deben reconstruir los hábitos escolares es una de las vacancias detectadas en las escuelas.

La integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) puede verse limitada frente a condicionamientos de la infraestructura para el funcionamiento efectivo de la tecnología digital. La falta de disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conectividad en las escuelas, así como el deterioro de las condiciones y los equipos tras dos años de cierre, se presentan como factores que inciden en el uso de las herramientas tecnológicas en el retorno a la presencialidad.

El uso de las TIC en la educación ha perdido prioridad frente a las urgencias vinculadas con el retorno de los y las estudiantes a la escuela, el vínculo con las familias, el diagnóstico y la priorización de contenidos.

Entre los aportes de las OSC, es posible hacer una agrupación en tres grandes líneas: 1. Estrategias vinculadas con el mejoramiento de las condiciones generales de las escuelas en el retorno a la presencialidad. 2. Estrategias de acompañamiento a estudiantes y docentes en la vuelta a las escuelas. 3. Estrategias vinculadas con el desarrollo de diagnósticos y generación de herramientas que acompañe la priorización y direccionamiento de las acciones en el regreso paulatino a la presencialidad.



Las OSC destacan la oportunidad que ha significado este período para la ampliación del trabajo en conjunto con autoridades educativas, especialmente locales, con quienes realizan en un esfuerzo de articulación en pos de la promoción del derecho a la educación en el actual contexto. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, pp. 11-12)

De la misma tesitura que la cita anterior, son las conclusiones del documento. No las citaremos *inextenso*, sino un par de párrafos que nos parecen especialmente reveladores:

Las OSC identifican que el uso de las tecnologías en la educación ha perdido prioridad con el retorno a la presencialidad frente a las urgencias vinculadas con el retorno de los y las estudiantes a la escuela, el vínculo con las familias, el diagnóstico y la priorización de contenidos. Aun así, se afirma que las tecnologías digitales en educación llegaron para quedarse, aunque su integración puede verse limitada frente a condicionamientos de la infraestructura y al piso tecnológico para el funcionamiento efectivo de la tecnología digital. La falta de disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conectividad en las escuelas, así como el deterioro de las condiciones y los equipos tras dos años de cierre, se presentan como factores que inciden en el uso de las herramientas tecnológicas en el retorno a la presencialidad. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, p. 44)

La gran salvación de la educación y su recuperación luego de la pandemia reside en las TICS y en su uso masivo, sostenido e inclusivo. Nada se dice en las conclusiones del tejido social latinoamericano, de sus terribles asimetrías y disfuncionalidades y, como buenos tecnócratas, se deposita toda la fe en las soluciones a problemas estructurales, tratados como una mera situación coyuntural por la crisis sanitaria, en la “bendita tecnología”. Nada se dice de la crisis educativa de larga data en la región y de sus causas en las políticas privatizadoras y de destrucción del Estado benefactor, en distinto grado, en todos los países del subcontinente.

La construcción de una agenda educativa innovadora, flexible y colaborativa se constituye en una necesidad frente a las urgencias que el trabajo en territorio pone en evidencia. Esta agenda regional y plural será efectiva en la medida que se mantenga informada por la evidencia construida a nivel nacional y regional, nutrida por los diversos estudios desarrollados durante la pandemia, anclada en la experiencia desarrollada con base en territorio, dinámica y flexible frente a los emergentes y focalizada en llegar a los espacios y grupos más desfavorecidos. (Fundación Profuturo & OEA, 2020, p. 46)





Con este penúltimo párrafo de las conclusiones se intenta dotar de un modesto brillo de altruismo a un “documento sin alma” y que, en todo momento, privilegia el protagonismo de las llamadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) — fácilmente controlables mediante fondos y otras prebendas provenientes de generosas donaciones de diversas fuentes en EE. UU.— y casi nunca se refiere a los gobiernos y Estados latinoamericanos como agentes esenciales de reformas para una educación pública de calidad, gratuita, y subvencionada de manera prioritaria por sobre los establecimientos privados. La agenda debe ser dinámica, flexible y focalizada en llegar a espacios y grupos más desfavorecidos, pero no podemos dejar de preguntarnos ante esta afirmación: ¿Cómo se hará esto con políticas neoliberales y sin el concurso decisivo de gobiernos que favorezcan políticas efectivas para reducir la pobreza, la desigualdad contra la segregación escolar, y que promuevan de manera efectiva el viejo ideal de una educación universal y gratuita? Es extraño ver un documento de la OEA, en el cual se prescinde de sus pilares fundamentales, a saber, los Estados miembros.

Así, cerramos este acápite en que hemos discutido diversos trabajos sobre el tema educativo en pospandemia. Tomando un poco al azar una muestra, esperamos, sinceramente, que no sea plenamente representativa del pensamiento actual en Latinoamérica sobre este tópico, deseando así que se nos hayan escapado otros trabajos, cuyos aportes, en verdad, iluminen mejor esta problemática.

No obstante, consideramos este contrapunto como una forma útil de esclarecer las nuestras en el proceso e ir las dejando traslucirse, gradualmente, en relación con puntos de vista que, en general, no compartimos. Ahora, trataremos de exponer lo esencial de nuestra visión en el apartado siguiente.

5. El Centro de Estudios Generales de la UNA: humanismo, complejidad e interdisciplina

La pandemia fue un catalizador de la crisis educativa existente antes de su desencadenamiento global. Por razones que ya hemos examinado antes, en este mismo ensayo, esa crisis de la educación en América Latina se encontraba en un punto álgido de su desarrollo, cuando la pandemia incidió como un nuevo factor en la ecuación socioeconómica y política que estaba provocando la decadencia de nuestros sistemas educativos públicos; y esa incidencia fue negativa, empeorando aún más la crisis previa.

Para nosotros, el efecto agravante de la crisis educativa, originario de la pandemia, vino a reafirmarnos la convicción de que el camino que escogimos hace



años atrás para impulsar la docencia en el Centro de Estudios Generales (CEG), además de ser la vía correcta, ahora es más urgente y necesaria que nunca en pospandemia. Para comprender mejor cuál es esa vía a la que aludimos, nos permitiremos revisitarla brevemente, empezando por describir el carácter suigéneris de nuestra facultad.

El CEG de la UNA recibe estudiantes, que cursan su primer año académico, con una malla curricular de 120 cursos sobre una gran variedad de tópicos, en su mayoría de orientación multidisciplinaria y de carácter híbrido. Este Centro tiene el rango de facultad y recibe estudiantes de todas las carreras, quienes deben tomar, al menos, cuatro cursos, uno en cada una de las áreas principales en que estos están agrupados: 1. Ciencias Sociales; 2. Ciencias y Tecnología; 3. Filosofía y Letras; 4. Arte. Ciento veinte cursos en promedio se ofrecen cada semestre en la malla curricular del CEG para estudiantes que en su mayoría son de reciente ingreso. En promedio, unos ocho mil estudiantes transitan por las aulas del CEG cada año académico.

Y aunque esa división interna en cuatro áreas principales es importante para la organización práctica de nuestra labor académica, es claro que esta estructura académico-administrativa per-se no nos dice mucho sobre los aspectos sustanciales que distinguen realmente al CEG de la UNA. Pensamos que tanto la búsqueda de una praxis académica integral que abarque las cuatro dimensiones de la acción sustantiva (docencia, investigación, extensión y producción) fundada en el Nuevo Humanismo (o humanismo del siglo XXI) (Baraona y Mora, 2017), como el desarrollo de la investigación interdisciplinaria, le da un sentido renovador a nuestra labor.

El Nuevo Humanismo debe ser, en nuestra visión, enfático en promover, facilitar, ampliar, y estimular, por medios pedagógicos apropiados, el pensamiento crítico; este último, lo conceptualizamos como el desarrollo de un conjunto de habilidades intelectuales que permite abordar, críticamente, es decir, una visión que no esté determinada por ningún sistema de propaganda y/o doctrina, ni por los prejuicios prevalecientes en un cierto ámbito cultural fenómenos y procesos de la sociedad presente, pasada o futura. Para esto, se parte del principio que, la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, por parte de los educandos, es parte de sus capacidades innatas, y de la naturaleza intrínseca del cerebro humano. Por desgracia, en vez de estimular estas capacidades innatas, los sistemas educativos, con frecuencia, han procedido a tullir, limitar, e idealmente, destruir toda capacidad autónoma para pensar la vida, el mundo y la sociedad (sobre todo) en forma que no esté en consonancia con los intereses dominantes y las concepciones convencionales que le dan cierta coherencia ideológica a la vida social.





Es un proceso de conformar, moldear, reconfigurar, reducir, y disciplinar la mente de los niños y jóvenes para aceptar y pensar el orden dominante de las cosas de la vida social humana, como si este fuera un orden natural, y no como un orden artificial (humanamente creado) que se desarrolla históricamente para facilitar la “funcionalidad” de un determinado sistema de dominación de clases, étnica (racial), y de género.

El hecho de que un cierto porcentaje de individuos (mujeres y hombres) consiguen escapar, en distinta medida, a este proceso de reconfiguración que busca eliminar las más poderosas capacidades innatas de las personas para generar pensamiento crítico, habla mucho del poder esencial de estas capacidades que desafían, en toda época y generación, la ideología dominante. Adicionalmente, el hecho de que, a lo largo de la historia humana, las rebeliones populares, muchas de ellas han estallado en contra de diversas formas de la ideología dominante, es prueba, también muy poderosa, de la capacidad innata del ser humano para percibir y pensar la vida social en formas disidentes, con respecto a los intereses de unos pocos, en la cúspide del poder y el dinero.

Si nuestro propósito educativo es estimular la capacidad propia de los estudiantes para desarrollar sus competencias para el pensamiento crítico —y no seguir reconfigurando la mente dentro del molde del conformismo acrítico—, lo primero que hay que modificar es la relación docente educandos, rompiendo, dentro de lo posible, con cualquier relicto de vínculo vertical y autoritario. Esto nos lleva a una línea muy fina entre la armonía y el caos, sobre todo, cuando consideramos que en el nivel universitario recibimos estudiantes que en su mayoría provienen de instituciones educativas, en las cuales la disciplina es concebida en forma “disciplinaria” (valga, en este caso, la redundancia) y no como el resultado de lo que, a continuación, denominaremos *empatía circular*; en otros términos, el ejercicio del mutuo respeto entre docentes y educandos, que nace, a su vez, de la mutua empatía, de la comprensión del rol del otro y de los desafíos que ello conlleva; de la capacidad para “ponerse en los zapatos del otro”. Esa es la piedra angular, el primer y muy difícil paso hacia la creación de una atmósfera propicia al surgimiento del pensamiento crítico. No bastará, por ende, con simplemente modificar la malla curricular y los contenidos de los cursos, si no hay métodos pedagógicos que estén en consonancia con el principal propósito.

Obviamente, la gestación de una relación empática entre docentes y educandos no es tampoco por sí sola un principio pedagógico suficiente. Pensando en esto, Miguel Baraona, en conjunto con Willy Castro y David Muñoz (2020), elaboraron un ensayo, en el cual se exponen 14 principios pedagógicos que son enteramente



compatibles con el Paradigma Tridimensional (PTD) del Nuevo Humanismo (Baraona & Mora, 2017), y que, en realidad, se derivan de este último. No los volveremos a exponer en este artículo, pero los enumeraremos e invitamos a posibles lectores interesados a buscarlos en sus fuentes originales:

1. “Practicar en forma permanente la empatía circular”
2. “Trabajar desde la afectividad”
3. “Reforzar y elevar la autoestima individual y colectiva”
4. “Aprender aprendiendo a aprender”
5. “Protagonismo estudiantil”
6. “Emancipar la mente para emancipar la vida”
7. “De la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la resistencia”
8. “Aprender a disentir”
9. “Descubrirse a sí mismo, descubriendo el mundo, y viceversa”
10. “De las competencias a las vocaciones y los compromisos”
11. “Promover la inteligencia holística”
12. “Del constructivismo al interaccionismo emancipador”
13. “Aprender a soñar para poder ser”
14. “Manos a la práctica”

(Baraona, Castro, Muñoz, 2020, páginas 20-34).

Ahora bien, es importante definir más detalladamente ciertos aspectos o atributos generales del pensamiento crítico, y esos los mostramos en la Figura 1:

Figura 1

Ocho nociones o atributos principales asociados con el pensamiento crítico



Fuente: Baraona, Castro y Muñoz, 2020, p. 36.

Como bien se puede apreciar, se trata, principalmente, de atributos relacionados con formas de conducta y ética personal, como lo es la integridad, la empatía y la capacidad para examinarse (introspección) y discernir sobre la naturaleza de nuestras motivaciones más profundas, en cuanto a buscar una concepción crítica sobre algún tema de interés (Altbach, 2017). La corrupción actual, que se observa en muchos círculos científicos y académicos que llevan a una producción masiva





de artículos con escaso o ningún valor cognoscitivo, simplemente, para acumular puntos en carrera académica y mejorar ingresos pecuniarios, es incompatible con todo sentido elevado y valioso de propósito y trabajo intelectual. El “paperismo” compulsivo en que revistas y autores se invitan unos a otros a agregar nombres de prestigio a alguna potencial publicación con fines más que nada de lucro, ha significado que ciertos investigadores estén “produciendo” y publicando casi un trabajo diario en una fuga hacia adelante completamente irracional, improductiva y realmente nefasta para la ciencia y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por objetividad entendemos aquella capacidad que se ajuste a todos los criterios que, en este tema, se estipulan para el trabajo científico: evidencias empíricas, repetibilidad, visibilidad de las fuentes, escrutinio riguroso de todos los conocimientos, antecedentes sobre el problema a estudiar, etc. Racionalidad, es un atributo estrechamente asociado al anterior e inseparable de este, pero, primordialmente, es la capacidad para articular razonamientos que estén lógicamente concatenados, y en donde las premisas sean compatibles con la argumentación y las conclusiones. Por último, justicia, solidaridad, autonomía y empatía son valores fundamentales del humanismo y sin los cuales ninguna praxis autoemancipatoria de la humanidad, a lo largo de su larga trayectoria de evolución socio-cultural, habría producido frutos civilizatorios significativos y perdurables.

Así, los 14 principios pedagógicos son el medio, y el pensamiento crítico, entendido en sus ocho dimensiones constitutivas, es el objetivo principal.

Acorde con la labor desarrollada por el CEG, durante varios años, desde 2017, la investigación y docencia interdisciplinaria para enfocar y facilitar el desarrollo del pensamiento crítico entre los educandos, los contenidos y la metodología de trabajo en cursos y proyectos de diversa índole (investigación y extensión) se han vuelto aún más urgentes, a raíz de la pandemia. Dado que este último fenómeno sanitario en el nivel global solo ha acelerado y agravado las cuatro crisis que ya afectaban seriamente a la humanidad en tiempos inmediatamente anteriores a su inicio. En última instancia, la pandemia ha abierto más completamente la gran caja de Pandora de las cuatro crisis que, desde más de una década (mucho más el caso particular de la crisis civilizatoria y la de hegemonía), han estado aquejando al conjunto de la sociedad mundial. Es así como de la pandemia a ahora estamos *ad-portas* del Pandemónium que nos acerca varios pasos más al abismo de la extinción de nuestra especie.

Frente a esta situación de sinergismo negativo entre procesos y fenómenos críticos de nuestra era, como académicos de una universidad pública, nacida en las



postrimerías (principio de la década de los años 70) de la fase histórica del Estado benefactor en Costa Rica, nuestra misión y propósito no puede ser otro que el de continuar promoviendo el pensamiento libre, crítico, autónomo y riguroso, fundamental para forjar una parte de las nuevas generaciones de ciudadanos en el país. Es una semilla, diminuta quizá, pero siempre preñada de posibilidades imposibles de discernir en cada momento. Quizá nuestra siembra caiga en tierra estéril, pero también hay posibilidades de que sea lo contrario y, por lo demás, no tenemos otra opción mejor y más noble que seguir intentándolo una y otra vez. Nadie sabe, a ciencia cierta, cuándo el aleteo de la mariposa será el catalizador de la gran tormenta; ninguno puede predecir si la “semillita nuevo humanista” se convertirá o no en un gran árbol de praxis humanista en el siglo XXI. Y en esa incertidumbre, respecto a los caminos posibles del avenir, nuestras esperanzas y voluntad deben persistir.

Referencias

- Altbach, P. G. (2017). Anarquía y prácticas fraudulentas en la difusión de la producción académica. *Nexos* (junio). <https://educacion.nexos.com.mx/anarquia-y-practicas-fraudulentas-en-la-difusion-de-la-produccion-academica/>
- Bannister, G., Harald, F., Yosuke, K., Siddharth, K. y Loukoianova, E. (2020). “Addressing the Pandemic’s Medium-Term Fallout in Australia and New Zealand”. *IMF Working Paper* WP/20/272. https://www.academia.edu/77574608/Addressing_the_Pandemics_Medium_Term_Fallout_in_Australia_and_New_Zealand?email_work_card=view-paper
- Baraona, M. (2005). *Puntos de fuga. El fin de una historia y la transición a la hipermodernidad*. LOM.
- Baraona, M. (2016). *La trama y los hilos. Modernización capitalista y las cuatro espirales de la modernidad*. EUNA.
- Baraona, M. y Mora, J. (2017). *Hacia una epistemología del Nuevo Humanismo*. EUNED.
- Baraona, M. y Herra, E. (2017). *Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*. Editorial Arlekin.
- Baraona, M., Castro, W. y Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanarían del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 35-69. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.2>





- Baraona, M. (2022). El capitalismo y su limitante endógena: acumulación, ganancia y crisis. EUNA.
- Barrález Herrera, D. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. 13(1), 11–19. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300>
- BBC News Mundo. (2023). *¿Cómo les fue a los países de América Latina en la prueba PISA?* https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131203_pisa_resultados_am+
- Calderón-Delgado, E. I. y Velásques-Albarracín, V. P. (2022). “Retos del docente en la educación postpandemia”. *Cienciamatria*. Vol.8 Núm. 2 (8): Edición Especial 2.
- Córdoba, M. E. y Baraona, M. (2021). Nuevo Humanismo, Estudios Generales y Pedagogía de la Resistencia. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(1), 35-63. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/15434>
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Gedisa.
- García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa.
- Gaxiola, J. (2020). “7 cambios en la educación post pandemia”. Medium. <https://jesusgaxiola.medium.com/7-cambios-en-la-educaci%C3%B3n-post-pandemia-12696f036153>
- Giannini, S., Jenkins, R. y Saavedra, J. (2022). “De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación. ¿Cómo podemos recuperar el aprendizaje perdido después de la pandemia de Covid-19?” <https://www.unicef.org/es/blog/de-recuperacion-aprendizaje-a-transformacion-educacion>
- Giroux, H. (2013). “Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino.” *Con-Ciencia Social*. N.º17 pp. 55-71.
- González-Vázquez, O. (2015). “Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad. RA XIMHAI ISSN. 11(4): 413-4123.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.



- Keynes, J. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, Brace and Company.
- Fundación Profuturo y OEA. (2020). *La reconstrucción educativa pospandemia y el uso de las tecnologías en el retorno progresivo a la presencialidad escolar*. OEA. <https://portal.educoas.org/sites/default/files/nw/docs/Estudio%20reconstruccion%20educativa%20postpandemia%20y%20el%20uso%20de%20las%20tecnologias%20en%20el%20retorno%20progresivo%20a%20la%20presencialidad%20escolar.pdf>
- Paéz, S. M. (2021). *Brasil: la pandemia como proyecto y no como crisis*. <https://www.celag.org/brasil-la-pandemia-como-proyecto-y-no-como-crisis/#s-dendnote8sym>
- Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador. Caracas, Venezuela
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Portal BA. (2021). *Los 5 desafíos de la educación pospandemia*. http://www.portal-ba.com.ar/noticia_7_35748_los-5-desafos-de-la-educacin-post-pandemia
- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): Latinoamérica (2018). *Evaluación de Estudiantes de 15 años en América Latina*. OCDE.
- Schapira, D. (2022). *Luces y sombras en la educación post pandemia Covid-19*. El Cronista. <https://www.cronista.com/columnistas/luces-y-sombras-en-la-educacion-post-pandemia-covid-19/>
- Silvera, L. (2023). *Perspectiva de la educación superior en post-pandemia: adaptación, innovación y transformación*. Educación Digital. <https://www.lynnsilvera.com/2023/01/aun-nos-encontramos-inmersos-enla.html>
- Sobre Tiza. (2021). *Cinco desafíos de la educación post pandemia*. <https://www.sobretiza.com.ar/2021/09/11/cinco-desafios-de-la-educacion-post-pandemia/>
- Vaquero, J. (2023). “El narco es el quinto empleador de México”. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-09-22/el-narco-es-el-quinto-empleador-de-mexico.html>



