

## ARTÍCULO EDITORIAL

### VOLVER A LA ESCUELA, CUANDO LA ESCUELA NO LO ES TODO

Karla VILLASEÑOR PALMA  
Editora Asociada de *PSRI*

---

La crisis generalizada producida por la pandemia ha puesto en evidencia lo mucho que nos cuesta sobrellevar la interrupción súbita e inesperada del flujo de las cosas. El descalabro generado por las medidas de confinamiento ha puesto al desnudo una condición que, por esa misma condición, habíamos dado por sentado: los seres humanos somos animales de costumbres. Vivir regidos por los hábitos nos proporciona el sosiego necesario para estar asociados a otras personas y a nuestros mundos. Interactuar bajo el paraguas de las normas, por ejemplo, es una manera de convertir en producto colectivo interiorizado nuestra necesidad de costumbres o, si se quiere, de certidumbre. Nos gusta o necesitamos entender el mundo en términos de regularidades: las cuatro estaciones, los calendarios, los aniversarios, las naciones, las culturas, el ciclo escolar, etc. son expresiones ejemplares de esta tendencia. Cuando alguien dijo “hay que educar a niñas y niños” (si es que alguien alguna vez dijo eso) puso la primera piedra para construir esos enormes complejos hechos de signos y materia que llamamos sistemas educativos y, al mismo tiempo, inició una costumbre del Occidente moderno: ir a la escuela. La niña y el niño deben ir a la escuela, no importa para qué o por qué (aunque sabemos que se han escrito incontables volúmenes sobre lo primero y lo segundo). Lo que importa y se tiene claro es que la niña y el niño deben ir a la escuela porque es lo normal, es lo que se acostumbra, pero, sobre todo, porque es un derecho. Ir en contra de esa tradición es ir en contra del flujo habitual de las

cosas y puede producir males irreparables en los niños y las niñas. Cabe hacer un breve inciso sobre esto último. Cuando digo “males irreparables” luego de “ir en contra del flujo de las cosas” estoy haciendo referencia a una manera lineal de asumir el tiempo. Es decir, la costumbre, el hábito, la tradición, la norma forman parte de una constelación de concepciones del mundo que no admiten la reversibilidad. Una vez que se ponen en marcha, no hay vuelta atrás. Dicho de manera tajante, no se puede recuperar el tiempo perdido. Se pueden poner parches socioeducativos compensatorios de cara al futuro, pero si no se hizo en su momento como debía hacerse, ya no se hará o, como he dicho, se hará de manera incompleta: siempre faltará la pieza que no se colocó cuando se requería. La pandemia ha afectado muchos ámbitos de la vida humana, pero sobre todo ha perturbado el modo de existencia que he descrito gruesamente en este largo preámbulo. En las líneas que siguen, hablaré de este efecto en el ámbito educativo; específicamente, en el sistema escolar.

El 25 de marzo de 2021, *El País* publicó un dossier especial que decidí llamar “Un año sin pisar mi escuela”. Cito un párrafo de la introducción de este dossier porque es un punto de partida ilustrativo de lo que dije al comienzo de esta editorial:

Este especial es una inmersión por la realidad de Latinoamérica y el Caribe y los efectos colaterales de este paréntesis educativo sin precedentes. Porque un año sin clases también implica necesidades especiales que retroceden, alimentos nutritivos que

---

[EDITORIAL]

no llegan, profesores a los que no les queda otra que ponerse la capa de superhéroes, adolescentes que empiezan a trabajar demasiado pronto o que son madres y padres antes de querer serlo y brechas digitales que se ensanchan más que nunca.

Primero, dos aclaratorias no del párrafo, sino de mi postura. Latinoamérica y el Caribe se entienden como una región, pero en modo alguno se les puede aplicar la palabra “realidad” así en singular, porque en esa “región” que, insisto, se denomina como si fuera una entidad homogénea pero no lo es, hay múltiples realidades. Algunas de esas realidades coexisten, otras se cruzan, se implican, y muchas simple y llanamente se ignoran. Decir “la realidad de Latinoamérica y el Caribe” sólo puede admitirse por economía expresiva o por ignorancia, pero no como referencia a unas condiciones de existencia concretas de personas igualmente concretas.

La segunda es una aclaratoria empírica. Al menos en México y en varios países de “Latinoamérica y el Caribe” no ha habido un paréntesis. Muchos maestros y muchas familias han hecho y están haciendo todo lo posible porque las niñas y los niños sigan aprendiendo; incluso, las universidades públicas y privadas no han parado. En medios tradicionales y en las redes sociales hemos visto historias maravillosas de maestras y maestros que han buscado la manera de llegar a sus alumnos, que incluso están pagando de su sueldo copias y materiales para que sus alumnos y alumnas sigan avanzando. En el párrafo citado los llaman “superhéroes”, aquí son los maestros y las maestras de siempre, acostumbrados y acostumbradas a trabajar en condiciones precarias permanentes; condiciones que la pandemia no ha producido, sino evidenciado. Decir que las niñas y los niños llevan un año sin hacer nada es desconocer el esfuerzo de continuidad que muchos sistemas educativos de “nuestra región” han llevado a cabo. Es cierto que muchos niños y niñas tienen un año “sin pisar la escuela”, pero no es cierto que llevan un año sin tener clase o que han perdido el año. También es cierto que muchísimos niños y niñas no han tenido clases, pero no por la pandemia o por la decisión de cerrar las escuelas. No han tenido ni tienen clases porque son víctimas de un sistema social que les debe mucho desde antes de la pandemia, y muchas veces quien más les debe es el sistema educativo. No han tenido ni tienen clases porque, aun sin virus mortal, los gobiernos no han podido superar las desigualdades sociales que los mantienen al margen de cualquier oportunidad no solo educativa, sino alimentaria, económica, cultural, etc.

En muchos de nuestros países esa marginalidad e inequidad generalizada naturaliza, por

ejemplo, la manera como llegan a la escuela millones de niños y niñas. En otras latitudes trasatlánticas, no se sabe que aquí el niño o la niña que vive al arbitrio de esas desigualdades sociales no va a la escuela de su barrio, sino a aquella donde consigue un lugar. Las escuelas del barrio no suelen tener capacidad para recibir a todos los niños y las niñas que habitan en él. Así que los padres y las madres inscriben a sus hijas e hijos no donde quieren o donde les conviene, sino donde pueden. Entonces, muchos niños y niñas tienen que invertir más de una hora en llegar a la escuela usando transportes precarios abarrotados de pasajeros que se desplazan por vías que, como la educación misma, están repletas de baches. En esas unidades de transporte público casi se viaja mejilla con mejilla. Cabe decir que esos niños y niñas no viajan solos (aunque los hay que no tienen más remedio que hacerlo), sino con sus padres, madres o cuidadores (hermanas, hermanos, tías, tíos, abuelos, abuelas, etc.).

Luego de esa odisea matinal, de la cual he omitido no pocos detalles terribles, el punto de llegada es igualmente desalentador. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas públicas tienen problemas con el agua o de plano no tienen agua. El jabón y el papel de baño son lujos que no se pueden dar. Las aulas están dotadas con lo mínimo necesario y así la lista puede extenderse hasta un punto en el que la expresión educación digna carece de contenido.

Dicho esto, cabe preguntarse ¿qué hay dentro del paréntesis del que habla el dossier? ¿Qué se ha detenido? ¿Qué es lo que los niños y las niñas llevan un año sin pisar? La respuesta es simple y triste: una mala costumbre. La costumbre de recubrir la situación crítica de la escuela con la visión romántica del recreo, del encuentro y de la interacción entre los niños y las niñas. Sí, es bueno y deseable que los niños y las niñas interactúen en el espacio escolar, pero eso no es todo. Cito otro párrafo del dossier:

... todas las clases escolares en Latinoamérica y el Caribe habían echado ya el candado [...] sin saber muy bien cuándo volverían al bullicio de los recreos, los comedores llenos y las mochilas repletas de metas.

Nótese, como he dicho, el romanticismo de esta mirada. El bullicio del recreo, sí, pero ¿los “comedores llenos”? Al menos en México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia implementa un programa que se denomina “Desayuno Escolares”. Este programa...

distribuye 6 millones 92 mil 103 raciones alimentarias diarias en 80 mil 746 escuelas de nivel preescolar,

primaria y secundaria, de las cuales, [...] a través de las casi 40 mil cocinas escolares instaladas en los 32 estados del país. (Sistema Nacional DIF, 2020).

Una cocina escolar no es un comedor -al menos no como el que se tiene en el imaginario social de los países desarrollados-, este depende de cómo lo definan los comités de padres de familia ad hoc y la dotación de insumos no depende totalmente del Estado. Así funcionan: cada beneficiario aporta una cuota que las madres, padres, tutoras o tutores definen en una asamblea. Esta cuota va de \$0.15 a \$0.5 dólares por desayuno (el salario mínimo es de \$6 dólares al día) y queda asentada en un acta constitutiva del Comité de Desayunos Escolares Calientes. Según el grado de marginación de la localidad, el 70 % de lo recolectado se invierte en la compra de frutas y verduras frescas y productos perecederos, 10 % para el gas, 10 % para productos de limpieza y 10 % para un fondo de ahorro por reparación de equipo y mobiliario. Así, pues, en buena medida, por no decir en toda la medida, la alimentación de los niños en la escuela depende de sus padres o tutores.

Por otro lado, cabe destacar que la matrícula total del periodo escolar 2019-2020 en este país en educación básica, fue de 25 millones 4004 de niños y niñas, es decir, que el mencionado programa benefició al 24.5 % de ellos y ellas, es decir, ni siquiera alcanzó la mitad de los beneficiarios, en un país en donde el 49.6 % de los niños y adolescentes viven en pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020).

Según Naciones Unidas (2020), el cierre de las escuelas ha implicado la suspensión de los programas de alimentación escolar. “Estos programas actualmente benefician a 85 millones de niñas y niños en América Latina y el Caribe. Para cerca de diez millones, constituyen una de las principales fuentes de alimentación segura que reciben al día.” Se trata de un hecho en principio incontrovertible. Sin embargo, el argumento según el cual hay que regresar a los “comedores llenos” porque para millones de niños es la única comida que tienen vela un problema mayor: la pobreza crítica. ¿En qué condiciones viven esos niños y niñas que sólo pueden alimentarse en la escuela? Más que regresar a la escuela, es urgente tomar medidas para que esos niños y niñas tengan unos padres y madres con oportunidades para que puedan asegurarles una alimentación “suficiente, diversa y nutritiva” como espera la ONU que sea la comida de esos niños y niñas. La pregunta es ¿por qué la escuela, además de educar, alimenta a los niños y niñas? Esta función compensatoria, loable y, por ahora, necesaria en modo alguno descarga

de responsabilidad a los gobiernos de “nuestra región” por no atender problemas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. La escuela abierta puede, como ha venido sucediendo, alimentar a muchos niños y niñas, pero luego de comer regresan a unas condiciones de vida paupérrimas que no parece que puedan superar ni a corto ni a mediano plazo. Vuelvo de nuevo a preguntar ¿qué debe continuar? ¿qué se debe retomar? ¿a qué nos debemos acostumbrar? Según Cuevas-Nasu *et al.* (2021, p. 344), en los últimos 30 años, la desnutrición crónica en población preescolar en México ha sido un problema persistente de salud pública. Estos autores afirman que...

La baja talla o desnutrición crónica en niños <5 años afecta primordialmente a quienes habitan en la región Sur del país, en familias de madres indígenas y que tienen más de dos hijas o hijos; estas características se asocian también con mayores índices de pobreza y marginación social. Estos resultados son similares a los reportados en 2012 y 2016, los cuales refieren una alta proporción de hogares en pobreza o pobreza extrema y en donde son comunes las deficiencias nutricionales como anemia o ingestas inadecuadas de hierro y folatos, entre otras. (p. 347)

No asistir a la escuela durante un año seguramente ha agravado la condición nutricional de muchos niños, pero la pandemia es un factor emergente en el marco de una problemática consuetudinaria que afecta desde hace mucho el empleo, los ingresos y la seguridad alimentaria de la mayoría de las familias de nuestra región. Tal como indica Peirano (2019),

Cerca de la mitad de los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe vive en condición de pobreza y presenta mayor probabilidad de tener rezagos en su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Si bien la mayoría de los países de la región cuenta con políticas o planes de acción para la niñez y adolescencia, estos presentan alta heterogeneidad en su diseño, profundidad y alcance. (p. 153)

En este sentido, Cuevas-Nasu *et al.* (2021) no incluyen la escuela como una alternativa para reducir o acabar con la desnutrición. Recomiendan asumir un enfoque integral que prevenga el retardo en el crecimiento intrauterino, promueva y mejore las prácticas adecuadas de lactancia materna exclusiva en los primeros seis meses de vida y continuada hasta por lo menos los 24 meses, a lo cual se debe sumar una alimentación complementaria apropiada que tenga presente y se ajuste a las condiciones socioculturales y regionales. ¿Cómo es posible que viviendo en las condiciones

describas los niños y las niñas lleven a la escuela “las mochilas repletas de metas”?

Al principio de este texto dije que la continuidad, la costumbre, nos proporciona cierto sosiego, cierta certidumbre. También dije que las clases habían continuado, pero no en la escuela. En efecto, el imperativo de continuidad de la formación se abrió paso a pesar de la pandemia. Los niños y las niñas, los y las adolescentes y los y las jóvenes siguieron recibiendo clases, pero de manera telemática. Las TIC han sido las grandes aliadas de los sistemas educativos durante el confinamiento. Los avances tecnológicos como la telefonía inteligente y la distribución generalizada de los servicios de conexión a internet han hecho posible que alumnas y alumnos sigan aprendiendo. Los cursos se han adaptado a las plataformas en líneas y con no pocos problemas, tropiezos y desatinos se ha seguido adelante, como dicta el incansable espíritu moderno. No todo se ha perdido y mucho se ha ganado. Hoy, cuando la luz al final del túnel no parece tan lejana, los sistemas educativos tienen más o menos claro que la educación a distancia tiene múltiples ventajas y que mucho de lo que se hacía “pisando la escuela”, se puede hacer sin salir de casa. El actual gobierno mexicano ya va por la tercera edición de un programa integrador llamado “Aprende en casa” (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/#>). En esfuerzo sin precedentes, y repito con aciertos y desaciertos, la Secretaría de Educación Pública convirtió el sistema escolar, desde educación inicial hasta educación secundaria, en una compleja y al mismo tiempo amigable plataforma donde las y los estudiantes pueden continuar aprendiendo. En su portal, se puede acceder a los textos y actividades de todos los niveles, incluso hay educación para padres. También, si algún estudiante tiene dificultades con las tareas, hay un “maestro en línea” que está disponible vía telefónica o a través del correo electrónico. Si el niño o niña no puede conectarse a través de una computadora, las clases también se dan a través de la televisión. Recientemente, entrevisté a varias promotoras educativas del programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En México, el 63 % de los niños y niñas menores de 4 años no están escolarizados. Esta es la población que atiende el CONAFE. Las promotoras viven y trabajan en zonas de pobreza, de difícil acceso y de alto rezago. Allí, a pesar de la adversidad de sus circunstancias, organizan diversas actividades para las madres y sus hijas e hijos con el fin de mejorar las prácticas de crianza. Con las promotoras hablé sobre qué habían hecho para dar continuidad al programa durante la pandemia. Entre muchas de las actividades que llevaron a cabo, dijeron que

el programa Aprende en Casa, específicamente las clases que dan a través de la televisión, les ha servido de mucho. Cito lo dicho por una de las entrevistadas: “En el programa de televisión hay cuentos, hay actividades que podemos hacer con las mamás y con los niños, entonces nos sentimos con más confianza en cuestión de qué es lo que les voy a decir a las mamás”.

Aclaro que no estoy elogiando esta medida gubernamental, ni estoy asumiendo acríticamente su eficiencia. Sólo estoy dando un ejemplo de lo que este gobierno hizo y sigue haciendo. Obviamente, este esfuerzo también se ha realizado en las condiciones que describí párrafos arriba. Según Lopera-Zuluaga *et al.* (2021), “las profesoras y los profesores en Latinoamérica vivimos entre la potencia de la escuela digital y, al mismo tiempo, la actualidad de la segregación escolar socioeconómica de nuestros estudiantes” (p. 159).

Sin embargo, con todo y las dificultades, es un hecho que la educación mediada por las TIC ha demostrado la necesidad y la posibilidad de descentrarnos de la escuela “como dispositivo unívoco de aprendizaje” (Lopera-Zuluaga *et al.*, 2021, p. 177). Hay una alternativa que aún está en sus comienzos (aunque la educación a distancia ya lleva rato implementándose) como medida que coexista con las estrategias escolares tradicionales. Y no se trata nada más de uso compensatorio de la tecnología, se trata de un cambio de mentalidad. En palabras de Lopera-Zuluaga *et al.* (2021):

Es necesario procurar migraciones mentales que profesoras, profesores, directivos de la educación y familias debemos recorrer para pensar, en lugar de una escuela de las certezas, en una escuela de las preguntas y de las incertidumbres que ofrezcan soluciones creativas, que activen habilidades para insertar a niñas y niños en una sociedad de creatividad y colaboración en lugar de obediencia y docilidad. (p. 177)

En efecto, la alteración de las regularidades habituales o como decía al principio, de las costumbres (buenas o malas) ha exigido no pocas adaptaciones y mucha creatividad. Según Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes (2021):

Aunque la educación remota surgió como una solución pasajera mediada por el uso de herramientas tecnológicas para llegar a los estudiantes, este tipo de instrucción puso en evidencia varios aspectos. El primero es que tanto docentes como estudiantes y, en general, la comunidad educativa, no estaban preparados para la adaptación total al uso de las tic, ya que muchos de los maestros carecían de capacitación en el uso de estas. Sin embargo, esta situación

imprevista nos obligó a salir de la zona de confort y a demostrar cómo la cooperación, la puesta en común de saberes, la utilización de plataformas y de recursos digitales desplegó una revolución en masa para compartir conocimiento en red y ayudar a miles de profesores en el mundo a aprovechar las bondades de las redes de conocimiento. En otras palabras, la comunidad docente en general se vinculó a este ejercicio pedagógico provisional no solo para garantizar el acceso a la educación, sino para crear nuevas dinámicas que la han llevado inconscientemente a modernizar sus procesos educativos. (p. 20)

La crisis pandémica no sólo forzó el despertar de la creatividad, también puso sobre el tapete el imperativo ético según el cual debemos tener presente la necesidad del Otro y, sobre todo, sus condiciones concretas de existencia. En este sentido, según Hordatt Gentles y Haynes Brown (2021):

La conciencia de la brecha digital provocó una oleada de altruismo, ya que los gobiernos, las empresas y los grupos del sector privado empezaron a destinar fondos para equipar a los profesores, las escuelas y los estudiantes con recursos que facilitaran la enseñanza y el aprendizaje en línea. (p. 161)

Ya para finalizar, en efecto, se ha roto una vieja costumbre que en cierto modo habíamos

asumido como óptima o, en todo caso, necesaria e inalterable, aunque en el curso de la historia no siempre fue así. Hoy, la imprevisibilidad y la potencial letalidad del virus nos han obligados a cambiar la mirada y a cuestionar la necesidad de esa costumbre. Muchos queremos que los niños vuelvan nuevamente a la escuela, pero también sabemos que volver no se puede entender en términos tradicionales. El regreso a clases presenciales no es un regreso al pasado, ni siquiera es un regreso. Es más bien el inicio de una manera diferente de ir a la escuela. Romantizar el regreso, al menos en América Latina y el Caribe, es dejar sobre unas condiciones precarias de existencia el manto opaco de la ideología que nos impide ver con claridad cuáles son los problemas que debemos resolver para que los niños no sólo coman bien, sino que puedan tener acceso efectivo a una sociedad justa y plena de bienestar. La decisión de volver a pisar las escuelas no puede ser única ni universal, porque las condiciones de cada escuela, de cada niño, de cada niña, de cada familia, de cada comunidad a veces son abismalmente distintas. Urge, eso sí, que encontremos, ya mismo, una manera de atender a las niñas y a los niños que llevan más de un año sin escuela física y sin escuela virtual, porque así de injustas son nuestras sociedades. ¡A esas niñas y a esos niños les debemos todo!

## Referencias

- Castañeda, K. D., & Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Cuevas-Nasu, L., García-Guerra, A., González-Castell, L. D., Morales-Ruan, M. C., Méndez-Gómez Humarán, I. ... Rivera-Dommarco, J. (2021). Magnitud y tendencia de la desnutrición y factores asociados con baja talla en niños menores de cinco años en México, Ensanut 2018-19. *Salud Pública de México*, 63(3), 339-349. <https://doi.org/10.21149/12193>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Ciudad de México: CONEVAL.
- El País. (2021, marzo 25). *Un año sin pisar mi escuela*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-03-25/el-coronavirus-en-latinoamerica-y-el-caribe-un-ano-sin-pisar-mi-escuela.html>
- Hordatt Gentles, C., & Haynes Brown, T. (2021). Latin American and Caribbean teachers' transition to online teaching during the COVID-19 pandemic: Challenges, changes and lessons learned. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 131-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E., & García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 159-183. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- Naciones Unidas. (2020, marzo 18). *El cierre de los comedores escolares por el coronavirus, un desafío para la alimentación en América Latina*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471332>
- Peirano, C. (2019). Un marco de referencia para las políticas de niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(42), 153-172. <https://www.redalyc.org/journal/924/92462512010/html/>
- Sistema Nacional DIF. (2020, abril 6). *Desayunos escolares calientes*. <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/desayunos-escolares-calientes>

