

Vida y entorno como referentes de aprendizaje en el marco del COVID-19

Abel Pérez Ruiz*

Recibido: 18/06/2020

Aceptado: 25/06/2020



Resumen

El presente artículo busca aportar una serie de reflexiones acerca de las oportunidades de aprendizaje que ofrece la pandemia provocada por COVID-19, más allá de las implicaciones en el ámbito público, manifestadas en controles y restricciones de diversa índole. En tal perspectiva, se advierte que la presencia del virus nos debe llevar, como sociedad, a replantear la relación que tenemos con la naturaleza desde un sentido educativo basado en el cuidado de sí y el cuidado del entorno. La práctica educativa no puede seguir sosteniéndose a partir de la fragmentación entre las personas y el ambiente bajo criterios de conocimiento de orden pragmático y racional. Se requiere una pedagogía que abogue por una ecología del aprendizaje que recupere el valor simbólico de los arraigos humanos hacia el territorio, como una herramienta de perfeccionamiento y compromiso moral para la conformación de una ética planetaria.

Palabras clave

COVID-19, oportunidades de aprendizaje, ecología del aprendizaje, cuidado de sí, cuidado del entorno.

Life and Environment as Referents of Learning in the Framework of COVID-19

Abstract

The present article seeks to provide a series of reflections about the opportunities of learning that the pandemics offers caused by COVID-19, further than the implications in the public realm, shown in controls and restrictions of different kinds. From that perspective, it is warned that the presence of the virus must lead us, as a society, to rethink the relationship we have with nature from an educational point of view based on the self-care and care for the environment. The educational practice cannot continue supporting itself by the fragmentation between people and environment under the criteria of knowledge of rational pragmatic order. It is required a pedagogy that advocates for an ecology of learning that recovers the symbolic values of human attachments to the territory, as a tool for improvement and moral commitment for the formation of a planetary ethic.

Key Words

COVID-19, learning opportunities, ecology of learning, self-care, environment care.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 Oriente, México. Correo electrónico: abe28ruiz@gmail.com

1. Introducción

La presencia del virus SARS-COV-2, causante de la enfermedad mundialmente conocida como COVID-19, ha venido a alterar nuestras formas de concebir y organizar las prácticas cotidianas. El confinamiento, las restricciones, los temores y las incertidumbres se combinan para trazar una imagen de sociedad envuelta en una crisis, no sólo de orden sanitario, sino también en una crisis que afecta la condición emocional, económica y moral de millones de personas a nivel global. En este marco, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del trabajo a distancia, vía recursos digitales. Aún sin ser plenamente una novedad, las herramientas virtuales, aplicadas a la educación, han representado todo un desafío tanto en lo técnico-pedagógico, como en la organización de nuestra vida familiar, social y personal.

La experiencia educativa, en estos tiempos de pandemia, está resignificando con mayor intensidad el aprendizaje en relación con la sociabilidad, la convivencia, la integración y la transferencia de conocimientos. La concepción de escuela, tal y como convencionalmente asumimos en tanto espacio en el que se acude para recibir una formación, está viéndose afectada, quizá como nunca antes. De esta suerte, las medidas de control sanitario en la mayoría de los países, están haciendo que vida escolar y vida familiar se imbriquen y se desenvuelvan prácticamente al unísono, lo cual conduce a un replanteamiento en el manejo de las emociones, de los vínculos, los afectos y los hábitos domésticos.

A partir de este marco general de referencia, las siguientes reflexiones buscan poner de relieve la oportunidad de aprendizaje que se abre de cara a esta singularidad histórica, para repensar el modo de establecer la relación con nosotros mismos y con la naturaleza, especialmente desde una perspectiva educativa que logre abordar filosófica, antropológica y pedagógicamente el vínculo entre persona, vida y entorno.

2. El COVID-19 como oportunidad de aprendizaje

Afirmar que la actual circunstancia por la cual atravesamos, como humanidad, es producto solamente de una crisis de salud pública, sería simplificar la intrincada realidad social sobre la cual hemos construido, al paso de las generaciones, el orden de las representaciones, relaciones, prácticas y transacciones económicas con particulares efectos en nuestras vidas y con el entorno. La existencia del COVID-19 no es un hecho aislado, o desvinculado de referentes mucho más amplios, es un elemento que se viene a sumar a una cadena de hechos que nos advierten de una crisis socioambiental sin precedentes. Si bien los virus han acompañado en todo momento el devenir del ser humano, por ser parte de la vida natural a nivel microscópico, la reciente pandemia no puede entenderse si no es a condición de situarla dentro de la creciente mercantilización, explotación y depredación de la naturaleza al amparo de la globalización.

No deja de ser paradójico que, en pleno avance en materia científica y tecnológica aplicada a la agricultura, la medicina, la genética, las comunicaciones, entre otros tantos campos, la humanidad siga siendo altamente vulnerable a enfermedades infecciosas capaces de contagiar e, incluso, diezmar a poblaciones enteras. Esto nos habla; por un lado, de las enormes asimetrías económicas y sociales a nivel global, para acceder al desarrollo como resultado de la desigual distribución de los beneficios entre las distintas regiones y países y; por el otro, de la incidencia cada vez más nociva que hemos provocado como humanidad hacia el medio ambiente.

Si nos apegamos a la versión más extendida y plausible, en el sentido de que el actual coronavirus tuvo su origen en la transmisión de un mamífero animal, presumiblemente un murciélago, (comercializado junto con otros animales exóticos en condiciones infames e insalubres en un mercado de Wuhan, China) a los seres humanos, conviene preguntarse qué aprendizaje se puede recuperar de esta situación, en términos del trato ofrecido a la natura-

leza, particularmente hacia los animales cuyos cuerpos son despojados de sus respectivos hábitats para convertirse en objetos de la degradación, el hacinamiento y la exhibición más vergonzante con fines comerciales. A un nivel más general, dicho planteamiento nos tendría que conducir a perfilar el tipo de pedagogía sobre la cual se pueda asentar una visión bioética y biocultural en torno a nuestra íntima conexión con el medio natural.

Un primer elemento en esta dirección es trascender el paradigma tradicional que tiende a oponer sociedad/naturaleza como criterio de conocimiento. El pensamiento moderno se ha erigido a partir de una ideología orientada a legitimar el dominio sobre nuestro entorno desde una base instrumental y racional. Dentro de este esquema, el progreso y el bienestar de la sociedad son aspiraciones que suponen, en gran medida, controlar racionalmente a la naturaleza, cosificándola y vaciándola de cualquier consideración ética o emocional. Así, las plantas, animales, insectos, litorales, bosques, selvas, son concebidos como «agentes externos», apreciados sólo desde su peculiaridad biológica o geográfica, que los convierte en *objetos de conocimiento*, pero desprovistos de una sustancia propia que los vincule con el universo axiológico de los seres humanos.

Uno de los pensadores que más influencia tuvo en el desarrollo de esta concepción fue, sin duda, Francis Bacon [1561–1626]. Es particularmente ilustrativa la sentencia hecha en su *Novum Organum* de que “*el saber es poder*”, lo cual ha representado, en la historia del pensamiento occidental, privilegiar al conocimiento como un instrumento de control sobre la naturaleza. En esta perspectiva, el quehacer científico es, por definición, una empresa destinada a tener una utilidad para los seres humanos, a partir del descubrimiento y aprovechamiento de las leyes naturales de carácter constante e inmutable. El elemento contemplativo y comprensivo del mundo cede paso a la actitud pragmática como un principio de acción para resolver los problemas que se derivan de la complejidad de nuestra existencia (Espinoza, 2016).

Las implicaciones en materia educativa de esta posición epistemológica son evidentes, desde el momento en que la razón científica demanda la exactitud aplicada al análisis de los fenómenos naturales, sin entrar en diálogo con otras lógicas de entendimiento cultural. Por otra parte, en el terreno político, las consecuencias de esta visión han llevado, recientemente, a una oleada de severas críticas al modelo de desarrollo dominante, entre las cuales se pueden mencionar: 1) desconfianza hacia la racionalidad como criterio fundamental de acción y conocimiento, ya que con ello se desestima el valor de otros saberes como forma de comprensión del ser humano y su relación con el universo; 2) la pérdida de la fe en el ideal de progreso, debido al desencanto producido por el deterioro del ambiente gracias al avance de la ciencia y la técnica aplicadas a la producción, por las renovadas expresiones de racismo e intolerancia y por la decadencia de las instituciones públicas; y 3) el rechazo al etnocentrismo y la universalidad por ser modos de pensar que opacan o excluyen las diferentes manifestaciones étnicas, culturales y simbólicas de los grupos humanos asentados en el planeta (Pérez-Gómez, 2000).

3. En busca de una ecología del aprendizaje

En función de lo expuesto, es de primordial relevancia avanzar hacia la construcción de una «ecología del aprendizaje», pensada como la posibilidad de concretar un saber basado en la comprensión y el intercambio continuo de experiencias sobre la naturaleza del mundo y de nuestra participación dentro del mismo. En este proceso, el saber debe ser entendido como «vivencia del espacio» en la que no sólo existe la interacción con las personas, sino además la relación simbólica con los artefactos y con el entorno ambiental, en general, como un principio de identidad con la cultura de pertenencia (Bril, 1991). Desde esta definición, aprendizaje y experiencia son dos componentes estrechamente ligados por cuanto configuran una expresión del «vivir» a través de la cual las personas perciben, juzgan, reflexionan y realizan una multiplicidad de actos en función de su «espacio vital».

La noción de *espacio vital* tiene en el geógrafo alemán Friedrich Ratzel [1844–1904] su principal exponente. Con dicho término, el autor quería dar cuenta de las áreas geográficas dentro de las cuales se desarrollan los organismos vivos, cuya posibilidad de apropiación y extensión dependía de las capacidades soberanas de los Estados, quienes podían hacer un frente común con el propósito de defender el territorio de potenciales enemigos exteriores (Paulsen, 2015). En nuestro análisis, la recuperación del concepto se orienta, más bien, a subrayar las relaciones complejas, diversas y cambiantes entre los seres humanos con su entorno social y natural, a partir del carácter que adquieren sus experiencias vividas. Desde ese punto de vista, el espacio vital configura un lugar de asentamiento y construcción permanente de geosímbolos, historias, saberes, lenguajes, identidades, códigos de convivencia, prácticas y transacciones, que en su articulación, forman un enclave biocultural.

Bajo este principio, el aprendizaje tendría como puntos de convergencia el «topos» y el «logos» como sendos dominios en la valoración y construcción del conocimiento. En esta posibilidad, el currículo dejaría de ser solamente un cuerpo organizado de contenidos formales, en el que se descuida o subestima la relevancia simbólica de los arraigos de los diferentes grupos humanos hacia el territorio, para convertirse en una herramienta de perfeccionamiento humano y de compromiso moral para la conformación de una ética planetaria.¹

Para un autor como Tim Ingold (1990), lo anterior representa un modo de registrar la continuidad entre la historia natural y social, como una manera de romper con las fronteras tradicionales entre las disciplinas y su comprensión educativa correspondiente. Trascender esta división implica asumir una actitud menos indiferente y más involucrada con lo que sucede a nuestro alrededor, de modo tal que nos hagamos conscientes de nuestra condición interdependiente con el entorno a fin de entender y analizar críticamente el tipo de intervención ecológica llevada a cabo como especie. Desde este enfoque, las actividades humanas, modeladas por particulares procesos de percepción y aprendizaje, crean formas de vida que influyen y son influenciadas por el ambiente, lo cual conduce a pensar la educación como una vía para identificar las imbricaciones biológicas y culturales que organizan nuestra existencia.

El reconocimiento de la condición vital del ser humano conduciría no sólo a responder educativamente a los requerimientos pragmáticos o funcionales que estructuran el orden social, sino también favorecería el desarrollo de lo sensorial, lo contemplativo, lo ético y lo estético como medio para construir una realidad perceptible que logre redescubrir la relevancia del entorno como lugar privilegiado del saber, de los vínculos, los afectos, los imaginarios y los aprendizajes socioculturales.

Estas formulaciones plantean un aforismo muy elemental, pero no por ello menos decisivo en todo proyecto educativo, es decir, *se educa para la vida*. La formación de los individuos, a través de las generaciones, parte del principio fundamental de adquirir conocimientos y habilidades de toda índole para un concreto vivir. Ya desde la antigua Grecia se destacó el valor trascendente de la educación como una vía indispensable para el perfeccionamiento de las capacidades humanas. Su finalidad estaba consagrada a transformar a los individuos a partir de la adquisición de virtudes para lograr una mayor comprensión de sí mismos y de su relación con la naturaleza. Por esa razón, el proceso educativo suponía no solamente

1 Como parte de los movimientos globales, en favor del cuidado de sí y del medio ambiente, en el año 2019 se redactaron 16 principios en un documento titulado *Carta de la Tierra*, en el que se pone de relieve el momento crítico que sufre el planeta por los patrones de producción y consumo. Se alerta, además, sobre los peligros que corre la humanidad si no se actúa a través de acciones que protejan la vitalidad, armonía, esplendor y diversidad de la Tierra, y de manera complementaria, que apunten a una mejor convivencia entre los grupos humanos mediante una justicia económica, la defensa de los derechos universales y una educación para la paz. (Recuperado de <https://earthcharter.org/>).

instruir, sino sobre todo *formar*, ayudándole a la persona a constituirse en un ser integral para alcanzar el disfrute de su propia vida (Scheuerl, 1985).

La vida, por definición, no es una elaboración meramente abstracta o genérica, ausente de contenido, es más bien la concreción de un mundo construido históricamente, sobre el cual se presenta un campo de posibilidades para orientar acciones, cuyo sentido y alcance depende de las facultades cognoscitivas que los propios seres humanos despliegan en sus relaciones recíprocas.

En función de esta condición vital, el aprendizaje es el medio por el cual nos reconocemos como seres definidos por una relación dialéctica entre lo social y lo natural. La vida de los seres humanos, como especie, está íntimamente ligada a la organicidad de la Tierra, y cada pueblo, cada comunidad, comprende de maneras singulares dicha vinculación entre el ser y su entorno. De ahí que el sentido de lo educativo, para un tipo de civilización que al paso del tiempo ha dejado sentir su impacto negativo sobre el equilibrio del ambiente, no pueda seguir sosteniéndose sin asumir un compromiso por modificar las relaciones humanas con los escenarios naturales desde una visión de interdependencia ecológica-cultural. Ello supone revisar, con sentido crítico, las narrativas disciplinares o normativas que mantienen una división infranqueable entre la razón instrumental y la expresión sensible, es decir, entre el contenido basado en consideraciones pragmáticas y el sentir intangible como modo de comprensión del mundo.

4. ¿De qué pedagogía hablamos?

El origen y creciente propagación del COVID-19, en todo el planeta, no sólo debe poner las alertas sobre los esfuerzos requeridos en materia de prevención y atención de la salud, para que los distintos países cuenten con las condiciones sanitarias suficientes para superar la crisis, sino por extensión es una coyuntura propicia para que los sistemas educativos enfatizen, como criterio de acción educativa, el manejo del riesgo y la incertidumbre a través de contenidos orientados al cuidado de sí y al cuidado del entorno. En este esfuerzo, las escuelas deben ser, junto con la familia, las autoridades, la sociedad civil y los medios de comunicación, los agentes de una socialización enfocada a redefinir un proyecto de vida y de ser humano.

Líneas arriba hemos esbozado la importancia de un renovado principio de aprendizaje ligado a la articulación entre persona, vida y entorno como una respuesta a la condición pandémica actualmente en curso. En lo subsecuente queremos seguir esta vía de argumentación desde una lectura más pedagógica, cuyo sentido se puede resumir en la idea de una «pedagogía ecovitalista».

Con dicha noción, se busca superar aquella pedagogía entendida como un dominio «neuro» y sin mayor compromiso que el de promover aprendizajes homogéneos para alumnos racionales e indiferenciables. En tal virtud, existe la necesidad de cambiar la postura epistemológica de ver al conocimiento como un ente externo, autónomo e independiente con respecto al espacio de donde emerge y se reconfigura. El proceso pedagógico es una forma de conocimiento; en consecuencia, está situado dentro de una condición espacio-temporal singular, diversa y compleja.

Por ello, la educación es una vía importante para concebir los límites de nuestro actuar dentro de los escenarios naturales sobre los cuales trazamos distintivos modos y proyectos de vida. Es a partir de un sentido de reciprocidad del ser humano-mundo como se puede desafiar la tendencia por suprimir las diferencias y las inequidades producto de las fuerzas globales del mercado, y con ello transitar hacia una visión educativa orientada a potenciar las cualidades estéticas, cognitivas, emocionales y prácticas del ser humano en articulación vivencial con su entorno.

La base de esta pedagogía reside en la comprensión y disfrute de la vida como valor supremo de nuestra presencia en el mundo. Por ende, resulta importante lograr en las nuevas generaciones razonamientos y apreciaciones tendientes a identificar las fuerzas vitales que operan a nuestro alrededor, resultado de la imbricación entre naturaleza y cultura sobre la cual organizamos nuestra existencia. Un componente fundamental en este cometido es la generación de las experiencias, como sustento epistemológico, que permita representar el carácter de las interrelaciones personales y sus efectos de conocimiento en torno al espacio que nos rodea. En términos pedagógicos, esto supone un compromiso «biocultural» en el que profesores y alumnos estén en posibilidad de actuar *en* y *para* el mundo, y no por fuera de él. Por esa razón la práctica educativa debe partir del principio que, como sociedad, no podemos seguir pensando, bajo ningún concepto, nuestras relaciones o intercambios por encima o al margen de la naturaleza.

De hecho, por muy obvio que suene, resulta inconcebible seguir en la postura que ve en la persona y el ambiente dos unidades independientes o estancas. Por el contrario, ambas dimensiones se corresponden e influyen mutuamente y la explicación de este proceso exige una mirada múltiple, flexible y contextual. En tal sentido, los «lenguajes del lugar» (Verase, 2018) deben ser elementos educativos a recuperar, a fin de hacer inteligible la experiencia individual y colectiva, ya que las relaciones del ser humano con el entorno están mediadas por la percepción y sus atributos lingüísticos, lo cual le permite representarse de maneras diversas y singulares su lugar en el universo. La complejidad y totalidad de las manifestaciones humanas hace necesario, por tanto, mecanismos de interlocución entre distintos modos de razonamiento acerca de la vida en común y su estrecho vínculo con el espacio natural.

El contenido educativo demanda ser asumido como parte de un compromiso por la vida y, en su posible apropiación, docentes y alumnos deben echar mano, no sólo de sus atributos cognitivos, sino además de sus cualidades instintivas, sentimentales, afectivas y pasionales que sirvan de insumo para hacer comprensible una realidad. En estos términos, el «cuidado de sí» —como fundamento curricular de la formación de toda persona— supone ser conscientes de la fragilidad del ser ante eventos o situaciones más allá de nuestro control directo; esto es, entender que un ingrediente natural de la vida es propiciar incertidumbres y desafíos de distinta índole, pero también implica reconocernos como individuos con determinación, voluntad y autonomía para sortear las eventualidades o riesgos que forman parte de nuestra condición vital.

En este punto, recuperamos la consideración hecha por Nietzsche (1985) para quien la cultura occidental ha propiciado un enaltecimiento de la razón, como base de la virtud humana, a costa de la contención de los «impulsos vitales». Estos últimos, lejos de ser simplemente contenidos que hablan sobre la naturaleza del ser humano y que pueden ser superados por la vía racional, son manifestaciones espontáneas, genuinas y desenvueltas por las que las personas viven la vida tal como es. Por ello, el autor defiende la posibilidad de crear y gozar, de incidir sobre uno mismo, de evitar la resignación o el desfallecimiento por medio de la voluntad de poder. Así, es posible concebir la realidad como riesgo, pero también como oportunidad, es dolor convertido en alegría, es sumisión trastocada en liberación; en definitiva es un proceso de negación–superación, producto de la inevitable necesidad de las personas por reafirmarse.

Trasladado al terreno educativo, lo anterior puede verse como un principio existencial de la humanidad, o sea, el enfrentamiento constante a lo incierto, lo ambivalente, lo contingente a través del cuestionamiento o la duda alrededor de las convenciones dadas por sentado; en ello reside la posibilidad de transformación del ser. En este sentido, la educación no debe perder una aspiración fundamental que la caracteriza; a saber: la imaginación de una sociedad futura. En ella va incorporado un proyecto de ser humano que, ante las circuns-

tancias por las cuales estamos atravesando, tendría que acompañarse de una evaluación de nuestro orden civilizatorio, es decir, en qué condición se encuentra, qué factores lo animan, qué hace que entre en crisis, sobre qué puntos de partida se puede mejorar. El conocimiento de la sociedad, por ende, va aparejado del conocimiento de nuestra circunstancia existencial como seres humanos y, en ello, no se pueden pasar por alto los procesos tendientes a uniformar y nivelar las preferencias en un mundo globalizado económica y culturalmente.

5. A modo de conclusión

La pandemia provocada por COVID-19 es un acontecimiento que, sin lugar a dudas, representa todo un desafío histórico por los efectos que está produciendo en todos los ámbitos de nuestra vida social. Aún sin ser un virus de alta letalidad, a diferencia de otros ya vividos en la historia del ser humano, su elevado grado de contagio ha implicado modificar los ambientes, las voluntades, la moral y las prácticas de millones de individuos en todo el planeta de manera completamente inusual. El confinamiento, las restricciones y el control se han vuelto parte de lo cotidiano; circunstancia que —al menos en el corto plazo— se avizora como un patrón de comportamiento al cual nos tendremos que habituar como sociedad.

Pero como toda situación de crisis, el actual momento debe verse también como una oportunidad para imaginar una mejor vida colectiva. En este esfuerzo, la educación es un recurso de primer orden para repensar el carácter de nuestra civilización desde renovados referentes de conocimiento. En el presente trabajo, consideramos que esta posibilidad se puede concretar si se enfatizan más los contenidos hacia el cuidado de sí y del entorno como parte fundamental del desarrollo humano. Ante la pérdida de la fe en el ideal de progreso, cuyos fundamentos parten de oponer a la sociedad con la naturaleza, y frente al etnocentrismo y la universalidad que marginan o desestiman las diversas manifestaciones culturales, es necesario perfilar un tipo de pedagogía centrada en una visión bioética y biocultural para la transformación del ser. Esto nos hará más conscientes de nuestra vulnerabilidad como especie, pero a la vez nos permitirá reconocernos como individuos con determinación y autonomía para librar los riesgos presentes dentro de nuestra condición vital.

Referencias bibliográficas

- Bril, B. (1991). Apprentissage et culture. En D. Chevallier (Dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre: transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques* (pp.15–21). París: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Espinoza, A. (2016). Bacon, algunas consideraciones pragmáticas del conocimiento y una metafísica alterada. *Alpha*, (43), 259–270. doi: 10.4067/S0718-22012016000200018
- Ingold, T. (1990). An anthropologist Looks at Biology. *Man*, 25(2), 208–229. doi: 10.2307/2804561
- Nietzsche, F. (1985). *Así habló Zarathustra*. Madrid: Sarpe.
- Paulsen, A. (2017). Los aportes de Friedrich Ratzel y Halford Mackinder en la construcción de la geografía política en tiempos de continuidades y cambios. *Espacios: Revista de Geografía*, 5(9), pp.64–81. doi: 10.25074/07197209.9.372
- Pérez-Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica: introducción histórica*. Barcelona: Herder.

Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire: Les Cahiers ALHIM*, (36). doi: 10.4000/alhim.6899