

Ciudades educadoras que sienten y abrazan como antídoto al COVID-19

Educating cities that feel and embrace as an antidote to COVID-19

Rafael M. Hernández-Carrera^a

Resumen

Un siglo después de la pandemia por gripe de 1918, las distintas formas de cuarentena en todo el mundo han provocado enormes cambios en la manera de trabajar y, también, de enseñar y aprender. Hasta dónde estas nuevas formas van a transformar la educación está lleno de incógnitas. Este trabajo aboga por hacer realidad una educación de acompañamiento desde espacios más significativos para la ciudadanía: las ciudades como educadoras. Este hecho puede permitir superar el positivismo de nuestras aulas racionalistas, con nuevas prácticas y con nuevas pedagogías, en un marco de libertad y ayudado de las nuevas tecnologías educativas, en busca de hombres y mujeres que aprendan y disfruten haciéndolo a lo largo de toda la vida. Este periodo de postpandemia será, claramente, un tiempo de luces y sombras, un tiempo de lucha de poder por imponer formas educativas para la servidumbre o para liberar. Generar espacios educadores en donde se aprenda con alegría y emoción, en libertad, que acompañe a la persona a lo largo de su vida, debe ser una de las misiones más esperadas de las ciudades educadoras del siglo XXI.

Palabras clave: ciudad educadora, educación, COVID-19, emociones, convivencia.

Abstract

A century after the flu pandemic of 1918, the various forms of quarantine around the world have brought about enormous changes in the way we work, and also teach and learn. To what extent these new forms are going to transform education is full of unknowns. This work advocates the realization of an accompanying education from the most significant spaces for citizens: cities as educators. This fact may allow us to overcome the positivism of our rationalist classrooms, with new practices and with new pedagogies, in a framework of freedom and helped by new educational technologies, in search of men and women who learn and enjoy doing it throughout the entire lifetime. This post-pandemic period will clearly be a time of lights and shadows, a time of power struggle to impose educational forms for servitude or liberation. Generating educational spaces where

^a Kumon IEE, España.

Correspondencia a:
Rafael.hernandez@unir.net

Recibido:
20 de mayo de 2020
Aceptado:
30 de junio de 2020

Artículo publicado en acceso abierto bajo la Licencia Creative Commons.



Cita:
Hernández-Carrera, R. M. (2020). Ciudades educadoras que sienten y abrazan como antídoto al COVID-19. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(número especial), 64-70.

people learn with joy and emotion, in freedom, that accompany the person throughout their lives, must be one of the most anticipated missions of the educating cities of the 21st century.

Keywords: educating city, education, COVID-19, emotions, coexistence.

1. Introducción

El mundo no conocía una pandemia similar a la que se vive hoy desde hacía un siglo, concretamente la pandemia por gripe de 1918. Hoy muchas cosas han cambiado. Mejor sistema sanitario, vacunas y medicamentos hacen que podamos afrontar el problema de manera más satisfactoria. Sin embargo, distintas formas de cuarentena en todo el mundo han provocado enormes cambios en la manera de trabajar y, también, de enseñar y aprender.

Hasta dónde estas nuevas formas van a transformar la educación está lleno de incógnitas. Si bien esto, muchas cosas llegarán para quedarse. Entre ellas, este artículo aboga por hacer realidad una educación de acompañamiento desde espacios más significativos para la ciudadanía: las ciudades como educadoras. Esto debe permitir superar el positivismo de nuestras aulas racionalistas, con nuevas prácticas y con nuevas pedagogías, en un marco de libertad y ayudado de las nuevas tecnologías educativas, en busca de hombres y mujeres que aprendan y disfruten haciéndolo a lo largo de toda la vida.

2. La pandemia que nos atrapó, también a la educación

Los más recientes e impactantes hechos acontecidos en la actualidad, como es el caso de la pandemia por COVID-19, han atrapado a la ciudadanía de todo el mundo. Esta pandemia que recorre el planeta entero cuenta en este momento con informes que se refieren a millones de infectados por el virus y una cifra elevada de muertos (Sohrabi et al., 2020).

En mayor o menor medida, gobiernos del mundo tomaron una serie de medidas

que cambiaron la forma de vivir y trabajar de millones de personas. Estas medidas, llevadas a cabo de una forma casi simultánea y espontánea y, en la mayoría de los casos, acelerada, abarcaron todo el espectro social y, lógicamente, a la educación.

Entre ellas estaba el teletrabajo. El mismo, referido a las instituciones educativas, contribuyó de forma acelerada a la virtualización de la enseñanza-aprendizaje en las instituciones (Bouza Mora, 2020; Wang, Zhang, et al. 2020). Muchas trabajaron sin descanso para no detener su programación docente. Esto les llevó a introducir todo tipo de recomendaciones y normas para el trabajo a distancia y la enseñanza virtual. Para llevar a cabo esta nueva forma de desarrollar la educación se hizo uso de las muchas herramientas que hasta el momento habían sido utilizadas con relativa frecuencia y eficacia. Sin duda esta nueva manera de trabajar va a tener un impacto en la manera de enseñar y aprender de millones de profesores y estudiantes en todo el mundo.

En el ámbito universitario, el caso de las universidades de China, lugar de procedencia del primer foco vírico, afectó a millones de universitarios, lo cual ha sido muy significativo (Wang, Cheng, et al.; 2020). Medidas similares se han sucedido por gran cantidad de países de todo el mundo (Sund, 2020).

En este sentido, algunas de las recomendaciones recientes empezarán a evidenciarse en el periodo postpandemia: una demanda de sistemas educativos más flexibles y accesibles, menos costosos y a los que la persona pueda incorporarse a lo largo de su ciclo vital o vida profesional (George & Marett, 2019).

En ello parece que se comienza

definitivamente a demandar una educación que no se centre solamente en los niños y niñas en etapa escolar, sino en toda la ciudadanía, a través de metodologías adaptadas que abarque la educación forma, no formal e informal; metodologías no escolarizantes para aulas que hasta ahora fueron concebidas desde el espíritu racionalista (transmisión, recepción-memorización, repetición), para ser reemplazadas por nuevas funciones educadoras donde los roles de la misma, de profesorado y ciudades sea transformadora desde la libertad.

3. Fines de la educación: educación versus instrucción

Siempre que hablamos de educación, consideramos importante comenzar haciendo una primera aproximación al término que nos permita saber de qué estamos realmente hablando.

El verbo educar tiene una raíz latina desde un punto de vista etimológico. Tiene una doble acepción: *educere* y *educare*. *Educere* o *ex - ducere* significa sacar hacia afuera lo que ya está dentro del individuo, al menos en potencia; significa guiar, conducir. Desde esta perspectiva el educador es alguien que va a acompañar al educando en su propio proceso de aprendizaje, es decir, no se trata simplemente de transfundir conocimientos de una persona a otra. Por su parte, *educare*, significa formar, instruir o, incluso, nutrir. Desde esta perspectiva el educador es alguien que va ayudar al educando a formarse, a hacerse a sí mismo, a desarrollarse.

Por tanto, debemos ver la educación como un proceso a través del cual ayudamos a descubrir las potencialidades de las personas, como un acompañamiento para que el que aprende sea capaz de descubrir por sí mismo aquéllas cosas que le ayudan a formarse día a día, a crecer y a ser mejor persona.

Por otra parte, es fundamental no confundir la educación con el adiestramiento; educar no es adiestrar, no es domesticar a la persona. Bajo

nuestra perspectiva adiestrar es preparar a alguien para emitir respuestas prefijadas o preestablecidas por un tercero, es decir, supone predeterminar qué conducta se debe tener en cada situación concreta. Por el contrario, educar supone preparar a la persona para emitir sus propias respuestas en la vida, en otras palabras, prepararla profundamente para que desde su propia naturaleza y reflexividad sea capaz de saber cómo actuar. Obviamente la buena educación debe preparar a la persona para ser consecuente con esa toma de decisiones, mostrando una madurez y una responsabilidad con la misma. Es a través de la verdadera educación, y no del mero adiestramiento, como la persona conseguirá desarrollar todo su potencial de aprendizaje y desarrollar sus capacidades al máximo de manera que pueda contribuir así a la comunidad global (su barrio, su pueblo, su ciudad...).

4. Fines de la educación: felicidad versus empleo

Si nos preguntasen a cualquiera de nosotros qué fines o qué objetivos tenemos en la educación de nuestros hijos o nuestras hijas seguramente responderíamos que nos gustaría que estudiaran para tener un buen trabajo. Bien, esto es un deseo loable, todos queremos que desde la perspectiva del empleo les vaya bien a nuestros descendientes. Pero esto no sería un fin trascendente, sería simplemente un paso hacia un fin aún mayor. Conocemos a personas que desde la perspectiva económica y profesional tienen un gran éxito y que no necesariamente les va bien en la vida, no necesariamente son personas felices. También conocemos personas que se han esforzado notablemente en sus estudios académicos, que han obtenido buenas calificaciones y que no necesariamente despuntan profesionalmente.

En este sentido, nuestra visión va más ligada al concepto de la pedagogía del amor, siguiendo los postulados de Rousseau en su obra el Emilio o de la propia Maria Montessori. Es decir, hay que educar

a las personas para la felicidad, para que sean felices en sus vidas, lo cual va a pasar seguramente por la necesidad de tener una cualificación que le permita un *modus vivendi*, pero el fin último de la educación no debe ser el empleo, que es solo una estación intermedia, debe ser algo tan trascendente como la felicidad.

En definitiva, cuando nos preguntamos cuáles deberían ser los fines de la educación es necesario plantearse qué tipo de sociedad queremos, o dicho de otro modo, qué tipo de hombres y mujeres queremos que sean nuestros niños y nuestras niñas. Deberíamos pensar en individuos con capacidad para pensar por sí mismos, que sean capaces de encontrar sentido al mundo en el que viven.

Reflexionar sobre los fines de la educación es reflexionar sobre el destino del ser humano y de sus relaciones con los demás. La educación debe contribuir al desarrollo psicológico y social del individuo para facilitarle que se convierta en un adulto integrado en la sociedad (Delval, 1990). En definitiva, siguiendo las aportaciones del educador japonés Toru Kumon, la misión de la educación debería ser descubrir el potencial de aprendizaje de los individuos para desarrollar al máximo su potencial y que de ese modo puedan contribuir en el futuro a la comunidad global (Orcos et al., 2019).

5. Educación para la convivencia

Vista así, la educación es, ante todo, un proceso de socialización del individuo; por tanto, necesitamos de otras personas para poder socializarnos. Aquí cobra especial relevancia un concepto filosófico que es la alteridad, es decir, el descubrimiento del otro, de la persona que tenemos en frente, de intentar ver el mundo desde su perspectiva o desde su yo. Al relacionarnos con otras personas hacemos distintos aprendizajes, y no sólo aprendizaje de conocimientos. En otras palabras, aprendemos competencias: conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten vivir en sociedad (Bautista Vallejo, & López Jara, 2019).

Dicho desde la taxonomía de Bloom, aprendemos distintos saberes como el saber (conocimientos), saber hacer (destrezas) y saber ser o estar (actitudes). Aprendemos conocimientos, destrezas y actitudes que nos son transmitidos desde las generaciones anteriores que nos ayudan a desenvolvernos en la vida cotidiana. Aprendemos también normas, valores y comportamientos que nos permiten vivir en armonía con los demás. Por último, aprendemos recursos y habilidades que nos permiten adaptarnos a nuestro medio social.

Pero, las relaciones sociales, además de todas estas cosas positivas, también conllevan dificultades que en ocasiones pueden conducir al conflicto. En este sentido no debemos ver el conflicto siempre como algo negativo sino como una oportunidad de cambio o de avance. Los grandes avances en términos sociales de la historia se han producido después de algún conflicto. Por tanto, la educación que desarrollemos desde las instituciones, ya sean las escuelas con programas de formación reglada como desde los municipios con programas de educación no formal e informal, deberían ir encaminadas a fomentar la convivencia. Esto nos lleva a hacernos una pregunta, ¿qué es convivir? A esta pregunta hay que responder con una profunda reflexión sobre lo que es coexistir, vivir en armonía.

Para ello toma especial importancia retomar el concepto de educación universal, y no solamente suscrita a la etapa escolar. Quizás deberíamos retomar la idea que planteó Comenio en 1657, en su obra *Didáctica Magna*, en la que abundaba en los conceptos de *Pansofia* (sabiduría universal) y *Pampedia* (educación universal); dicho de otro modo, el aprendizaje de todo por parte de todos.

Para conseguirlo deberíamos apoyarnos en la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Personalizar la educación consiste en adaptar la respuesta educativa a la persona, educar a cada persona y a toda la persona, en todas sus dimensiones: dimensión intelectual, dimensión corporal, dimensión

afectiva y dimensión volitiva. A estas dimensiones le añadiríamos la dimensión social como herramienta que permita la educación para la convivencia. Sería una educación que no debería sólo centrarse en los niños en etapa escolar, sino en toda la ciudadanía, a través de metodologías didácticas adaptadas a estos procesos de educación, formal, no formal e informal, no escolarizantes. La mayor parte de los aprendizajes que hace una persona los hace durante su adultez, por tanto, deberían ser metodologías planteadas desde el aprendizaje basado en la experiencia. Es fundamental, por tanto, no confundir educación con escolarización.

6. Educación a lo largo de toda la vida y nuevas necesidades educativas

La visión de un individuo que durante 40 horas a la semana y durante 40 años trabajaba en la misma empresa es una idea que, lamentablemente, ya no existe, o existe cada vez menos. El paro de larga duración y el desempleo juvenil se han convertido, desde hace unos años, en el principal problema que deben afrontar las sociedades postindustriales.

Actualmente nos encontramos en un nuevo orden social donde sólo son unos pocos los que amasan cada vez más riqueza y una gran mayoría los que se empobrecen cada día más. El problema no es ya solamente la baja tasa de empleo sino la escasez de expectativas y porvenir, algo que se va a ver acelerado en el próximo periodo postpandemia. Todo ello produce nuevas necesidades educativas ya que los ciudadanos no tienen claro cuáles son los mecanismos con los que hacer frente y superar esa situación. Estamos en medio de una inmensa incertidumbre. Por tanto, debemos ajustarnos a la visión de una sociedad que aprende de una forma permanente, lo cual se constituye en una necesidad política, económica y social de primer orden.

La educación, especialmente la que tiene lugar durante la adultez, debe dar respuestas a estas nuevas necesidades, no

centrándose sólo en el aspecto instructivo. Debe propiciar estrategias que ayuden a los individuos a hacer frente a esta situación de inestabilidad y falta de futuro (Hernández-Carrera & Bautista-Vallejo, 2019). Como comentábamos anteriormente, la metodología que se emplee en este tipo de procesos educativos debería ser radicalmente distinta a la escolástica. Debería redescubrir los aprendizajes de la vida cotidiana y, partiendo de ellos, sistematizar las experiencias. Debería capacitar a las personas para dar respuestas por sí mismas, no respuestas elaboradas por otros, a sus problemas cotidianos. El aprendizaje a lo largo de toda la vida juega un papel crucial, ya que permite al individuo manejar los “momentos clave” de transición en el curso vital, incluso en la transición hacia la muerte.

Cuando a una persona se le separa de su rutina descubre dentro de sí unas capacidades que las limitaciones cotidianas no dejan florecer. En este sentido, una de las cosas más provechosas que un educador puede hacer por otra persona consiste en facilitarle los instrumentos necesarios y colocarle en situaciones en las que pueda construirse un saber propio y una reflexión personal, partiendo de sus experiencias y de lo cotidiano. Se recalca aquí por tanto el aprendizaje experiencial, que es la base de la educación de las personas adultas. En primer lugar, partiendo de la cotidianeidad, posteriormente reflexionando sobre la misma y, por último, sistematizando las experiencias tras esa reflexividad, que si se hace de modo colectivo resulta aún más profunda.

7. Conclusiones

Tradicionalmente, en el mundo educativo se ha tendido a asociar el concepto de inteligencia al Cociente Intelectual (CI) de Stern, que se medía en sus inicios con los test de Binet y Simon, y sus posteriores versiones de test inteligencia. El CI, como su propio nombre indica, es un cociente, es decir, el resultado de una fracción en cuyo numerador se sitúa la edad mental del

sujeto (que se determina a través de un test) y en cuyo denominador se ubica la edad real del mismo. Como resultado de dicha división/fracción obtenemos un cociente, que al multiplicarlo por 100 nos da lo que conocemos como coeficiente intelectual.

Esto ha ocasionado un gran perjuicio a los estudiantes ya que durante muchos años han sido etiquetados como inteligentes o no inteligentes, con las graves consecuencias que ello supone a nivel de autoestima académica y autoconcepto. De esta manera se daba lo que se denomina como “profecía autocumplida”, es decir, me percibo como poco inteligente, no me siento capaz, no me esfuerzo, asumo que soy torpe y no progreso.

Por tanto, deberíamos huir de esa visión monolítica de la inteligencia, dando paso a nuevas teorías que surgieron en los años 80 y 90 del S. XX, como es el caso de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) o la Teoría de la Inteligencia Emocional (Salovey & Mayer, 1990). Especialmente deberíamos propiciar en los programas y proyectos educativos que llevemos a cabo desde las municipalidades aspectos relacionados con las inteligencias intrapersonal, interpersonal y emocional.

Todo lo anterior enlaza con un concepto que está tomando fuerza en los últimos años en el ámbito educativo, como es el caso de la Neuroeducación, que trata de establecer puentes entre el mundo de la neurociencia y la educación. Obviamente, no nos debemos dejar llevar por modas (últimamente todo lo que va precedido del prefijo neuro- parece una verdad absoluta e irrefutable), pero sería absurdo no podernos aprovechar de los avances que la neurociencia nos aporta sobre cómo aprende el cerebro humano (Mora, 2013).

Por tanto, en las ciudades educadoras, las personas que se dedican a desarrollar procesos educativos deberían reflexionar cada día si su práctica docente tiene la capacidad de emocionar a su alumnado, es decir, si son capaces de “tocarles” desde una perspectiva emocional.

El periodo que sigue de postpandemia

será, claramente, un tiempo de luces y sombras, en una lucha de poder por imponer formas educativas para la servidumbre o para liberar. Hasta cierto punto, desinstitucionalizar el sistema educativo y generar espacios educadores en donde se aprenda con alegría y emoción, en libertad, que acompañe a la persona a lo largo de su vida, debe ser una de las misiones más esperadas de las ciudades educadoras del siglo XXI.

Referencias

- Bautista Vallejo, J. M., & López Jara, N. R. (2019). Critical analysis of the competence-based model in the University. *Academo (Asunción)*, 6(1), 71-80.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Hernández-Carrera, R. M., & Bautista-Vallejo, J. M. (2019). Liderazgo en la educación. Conceptos, modelos y estilos en el marco actual. En: J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, & M. N. Campos Soto (2019), *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación* (pp. 2061-2070). Dykinson.
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Editorial Teide.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Orcos, L., Hernández-Carrera, R. M., Espigares, M. J., & Magreñán, Á. A. (2019). *The Kumon method: its importance in the improvement on the teaching and learning of mathematics from the first levels of early childhood and primary education*. *Mathematics*, 7(1), 109.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.

Sobre el Autor

Rafael M. Hernández-Carrera

Doctor Europeo en Pedagogía. Profesor de la Universidad Internacional de la Rioja (España) y la Universidad Pablo de Olavide (España). Director Regional en Kumon IEE (España).