

## Escisión y reconfiguración del sujeto pedagógico latinoamericano en tiempos de pandemia

### *Excision and Reconfiguration of the Latin American Pedagogical Subject in Times of Pandemic*

Christian Cruz-Cruz<sup>1</sup> y Verónica Luna-Hernández<sup>2</sup>

#### RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito analizar el proceso de escisión y reconfiguración del sujeto pedagógico moderno de América Latina, en el tiempo determinado por la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19). Para cubrir este propósito se examinan, en primer lugar, las condiciones sociohistóricas en que el sujeto pedagógico latinoamericano se constituyó, considerando la homogeneización de los sujetos sociales y la potenciación de desigualdades económicas como condiciones definitorias de la educación moderna en la región. Posteriormente, se procuran visibilizar diversos aspectos vinculados con la escisión del sujeto pedagógico, derivados, sobre todo, de las condiciones de confinamiento y distanciamiento de los actores que lo constituyen, así como de la tecnologización de la educación. Para finalizar, se proponen ejes de reflexión con miras a una reconfiguración del sujeto pedagógico latinoamericano, que permita el reconocimiento de un sujeto complejo y dinámico, situado en circunstancias temporo-espaciales singulares, y que potencie la integración de proyectos para los pueblos que conforman el territorio de América Latina.

**Palabras claves:** sujeto pedagógico latinoamericano; sujeto complejo; hegemonía educativa; pandemia; COVID-19.

---

<sup>1</sup> Estudiante del Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México; Maestro en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México; [christian.cruzt@gmail.com](mailto:christian.cruzt@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-9350-2875>

<sup>2</sup> Estudiante del Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México; Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana, México; [veronica.lunah7@gmail.com](mailto:veronica.lunah7@gmail.com).

### **ABSTRACT**

*The purpose of this paper is to analyze the process of splitting and reconfiguration of the modern pedagogical subject in Latin America, in the time determined by the SARS-CoV-2 pandemic (COVID-19). To this end, we first examine the socio-historical conditions in which the Latin American pedagogical subject was constituted, considering the homogenization of social subjects and the strengthening of economic inequalities as defining conditions of modern education in the region. Subsequently, we try to make visible several aspects linked to the splitting of the pedagogical subject, derived, above all, from the conditions of confinement and distancing of the actors that constitute it, as well as the technologicalization of education. Finally, we propose lines of reflection with a view to the reconfiguration of the Latin American pedagogical subject, which allows the recognition of a complex and dynamic subject, located in singular temporal-spatial circumstances, and which enhances the integration of projects for the peoples that make up the Latin American territory.*

**Keywords:** *Latin American pedagogical subject; complex subject; educational hegemony; pandemic; COVID-19.*

Pensar la educación en tiempos de confinamiento implica reconocer las condiciones materiales en que acontecen los procesos formativos de los que participan diversos sujetos sociales. En este momento histórico, la realidad planetaria está siendo determinada, sobre todo, por una serie de aspectos epidemiológicos y sanitarios. Podríamos decir que el tiempo presente es el tiempo de la pandemia, específicamente del SARS-CoV-2, un virus que ha terminado con la vida de, por lo menos, cuatro millones de personas en el mundo, según datos presentados por el Center for Systems Science and Engineering (2021) de la Universidad de John Hopkins.

Además de las dolorosas pérdidas humanas, el tiempo de la pandemia ha profundizado las grandes desigualdades económicas y sociales, que son resultado de más de cuatro décadas de políticas que han restado fuerza a los Estados para dejar el camino libre al mercado transnacional.

Cuando la COVID-19 apareció hace casi 16 meses... sabíamos que vivimos en un mundo desigual; un mundo en el que los niños mueren de enfermedades que pueden prevenirse fácilmente con vacunas y en el que las personas mueren porque sus enfermedades no se diagnostican ni se tratan. Sabíamos que, a menos que tomáramos medidas sin precedentes, los más desfavorecidos del mundo volverían a quedarse atrás. Así pues, hace un año, la

Organización Mundial de la Salud y los numerosos asociados que se han unido hoy a nosotros aunaron sus fuerzas para poner en marcha una iniciativa única: el Acelerador del acceso a las herramientas de lucha contra la COVID-19 (Acelerador ACT). El Acelerador ACT se concibió con dos objetivos: el rápido desarrollo de vacunas, pruebas diagnósticas y tratamientos, y el acceso equitativo a esas herramientas. El primer objetivo se ha logrado... Sin embargo, nos queda un largo camino por recorrer con respecto al segundo objetivo... El Acelerador ACT necesita US\$ 19.000 millones este año. Eso es una gota en el océano en comparación con los billones de dólares que los gobiernos están gastando para sostener sus economías y con los enormes ingresos que la mayoría de los fabricantes de vacunas están generando. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021, s/p)

Desde mediados del año pasado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2020) proyectaba un escenario que daría lugar a las siguientes condiciones:

- a) En 2020 habría 45.4 millones de personas más en la lista de pobres, con lo que se llegaría a un 37.3% de la población total de la región;
- b) A la lista de personas en condiciones de pobreza extrema se sumarían 28.5 millones, dato que representaría el 15.5% de la totalidad;
- c) La tasa de desocupación aumentaría 5.4%, llegando a un 13.5% de la población total;
- d) Finalmente, las condiciones de desigualdad incrementarían en un 4.7%, en relación con el año anterior.

En conformidad con datos presentados en los primeros meses del 2021 por la Cepal, específicamente por su secretaria ejecutiva, las proyecciones realizadas en el 2020 se materializaron en mayor o menor medida y ahora nos encontramos en medio de una crisis económica sin precedentes. De hecho, en el informe denominado Panorama Fiscal de América Latina y el Caribe 2021, se reconoce que la región del mundo que ha sido más afectada por la pandemia corresponde a América Latina y el Caribe. Dada esta condición, se considera que este año no se logrará una recuperación del desplome en la actividad económica ni será posible subsanar el gran aumento de la desigualdad y la pobreza, y, aunque se prevé un lento incremento en los niveles de empleo, no se logrará la total recuperación ante la fuerte oleada de desempleo que dejó la pandemia (Cepal, 2021). Además, en el informe anual titulado Panorama Social de América

Latina 2020, la Cepal estimó que el número de pobres sumó 22 millones de personas respecto al año anterior, lo cual dio un resultado de 209 millones a finales de 2020, de los cuales 78 millones se encuentran en pobreza extrema, lo que representa 8 millones más que el año anterior (Cepal, 2021a). Estos datos revelan la precariedad de los escenarios en que está aconteciendo y acontecerá la vida de la mayoría de la población que habita el territorio de América Latina, mientras el neoliberalismo y la temporalidad de la pandemia continúen imponiendo las reglas del juego en distintas dimensiones de la configuración planetaria.

En este contexto, los procesos formativos han quedado subsumidos en la lógica dispuesta por el nuevo enemigo invisible de la humanidad -el virus-, cuya característica principal es el distanciamiento de los sujetos en múltiples procesos pedagógicos y sociales, que anteriormente requerían del intercambio presencial -cuerpo a cuerpo, palabra a palabra, gesto a gesto-. Los gobiernos de la región han recurrido a diferentes estrategias para dar continuidad a los procesos formativos escolares. La tendencia en América Latina se ha dirigido hacia la tecnologización de la educación; no obstante, hay territorios en los que se viven condiciones económicas, sociales y culturales que imposibilitan categóricamente su implementación y operación, vulnerándose así el derecho de acceso a la educación.

Entre el último semestre de 2020 y el primero del 2021, se han creado diversas estrategias para el regreso a las aulas en Latinoamérica. En algunos países los y las estudiantes ya han vuelto a las escuelas, mientras que en otros, como México y Perú, siguen en el proceso. La disminución en el número de contagios y muertes derivadas del coronavirus, así como el avance en el proceso de vacunación, han sido criterios claves para definir el regreso paulatino a la presencialidad, aunque el contacto, al menos en el corto plazo, no podrá ser el mismo que antes de la pandemia. El uso de cubrebocas y la distancia entre personas seguirán siendo exigencias en el retorno al espacio escolar.

Ahora bien, considerando las condiciones económicas, sociales y educativas derivadas del contexto pandémico, es indispensable plantear un cuestionamiento relacionado con el *sujeto pedagógico*, en la medida de que es la base primordial de todas las formas de educación y su configuración fue trastocada por el coronavirus. El tiempo de la pandemia ha minado las nociones que dan sentido a lo pedagógico, de ahí la importancia de su análisis.

Siguiendo a la pedagoga latinoamericanista Adriana Puiggrós (1995), la noción de sujeto pedagógico es entendida en función de “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden” (p. 65). A partir de esta noción, es posible situar a los sujetos en coordenadas de tiempo y espacio particulares, además de comprender la complejidad de los diversos aspectos que contribuyen a la constitución de las relaciones entre el/la educador/a, el/la educando/a y los saberes, haciendo asequible el análisis de la realidad educativa del momento actual de América Latina.

En este sentido, el análisis del presente (Zemelman, 1992) requiere: a) Recuperar la historicidad del sujeto pedagógico latinoamericano, para reconocer los procesos coyunturales que han contribuido a la configuración de discursos y prácticas que en la actualidad dan sentido a la formación de sujetos; b) Comprender el momento coyuntural por el que atravesamos, el acontecimiento pandémico; y c) Reconocer la potencialidad que alberga la realidad para dirigir la *praxis* de los sujetos hacia un proyecto posible, un horizonte utópico.

Tomando como base los aspectos anteriormente mencionados, este escrito se presenta en tres apartados: 1) Constitución histórica del sujeto pedagógico latinoamericano, 2) Escisión del sujeto pedagógico latinoamericano; 3) Hacia la reconfiguración del sujeto pedagógico.

## **Constitución histórica del sujeto pedagógico latinoamericano**

El reconocimiento de la constitución del sujeto pedagógico latinoamericano es indispensable para reflexionar sobre la forma en que este se ha modificado en nuestra realidad compleja y vislumbrar posibles pautas que permitan su reconfiguración. Cabe subrayar que la coyuntura pandémica ha potenciado la escisión del sujeto pedagógico constituido e instituido en el periodo de construcción de la educación moderna en América Latina.

Las raíces de la educación moderna latinoamericana se encuentran en las acciones violentas cometidas por europeos en contra de los *indios* y las *indias*, durante el periodo de la invasión. Siguiendo a Puiggrós (1995), la escena fundante quedó plasmada con cierta nitidez en el

emblemático mural pintado por Diego Rivera, en el que se muestra el desembarco de Hernán Cortés en tierras mexicanas. A través de esta obra artística se representa a los y las indígenas de la época siendo sometidos/as por la tripulación europea a los requerimientos estipulados en el reglamento militar al que se ceñían, con el que se les exigía -en puntual latín- convertirse a la fe católica, independientemente de la posibilidad de comprender lo enunciado por los europeos.

Desde ese momento de la historia, a través de los procesos formativos, se ha dado lugar a la negación del otro -el diferente-, el indígena, el negro, el pobre. Las instituciones educativas se han encargado de configurar mecanismos de homogenización de los sujetos, a través de la imposición de “paradigmas pedagógicos universales” (Puiggrós, 1990, p. 25), cuyo propósito final es la construcción de una hegemonía educativa con la que se pretende generar, perpetrar y agudizar las condiciones desiguales para los sujetos sociales de la formación (Puiggrós, 1995).

Debido a lo anterior, podemos reconocer que el origen y constitución del sujeto pedagógico latinoamericano están marcados por la violencia física y simbólica en contra de quienes son diferentes al europeo -al hombre blanco-. Todo aquello que no es semejante a la cultura dominante es desdeñado y excluido de los espacios educativos, ya sean los saberes, la lengua, el arte, las tradiciones y los rituales de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, por mencionar algunos ejemplos. Para Puiggrós (1990), este acto de violencia simbólica representa una *sutura pedagógica*, la cual puede entenderse “como el cumplimiento completo del proyecto de reproducción de la cultura dominante, la garantía de perpetuación por parte de la generación adulta. Es decir, la desaparición de las contrahegemonías y la reproducción permanente de lo instituido” (p. 26).

Este proyecto educativo civilizatorio ha centrado su atención en dotar del conocimiento occidental y la moral judeo-cristiana a los bárbaros, a los sujetos sin alma, aquellos que no habían sido bautizados. Por ello, se estableció una relación epistémica unidireccional e inalterable, entre el sujeto que posee el conocimiento y aquel que pretende aprehenderlo. Como en la metáfora desarrollada por John Locke (2013), el educando es considerado una *tabula rasa*, que será llenada con el conocimiento proporcionado por el educador, el clérigo, el monarca.

Bajo esta visión de la educación, centrada en el pensamiento europeo y con grandes muestras de paternalismo, se moldeó y definió el sujeto pedagógico en América Latina, en condiciones casi

nulas para la construcción de alternativas pedagógicas acordes con las visiones cosmológicas de los sujetos que vivían en el continente antes de que arribaran los europeos, así como de las colectividades africanas que fueron traídas a este territorio en condición de esclavitud.

La realidad educativa en el tiempo presente cuenta con resabios fuertes de las relaciones verticales generadas durante la invasión y la colonización de América, solo que ahora se trata de un sistema estructural e institucional con jerarquías claramente definidas, que van desde el/la maestro/a frente al grupo hasta el/la secretario/a o ministro/a de educación. A su vez, demuestran la prevalencia de un plano relacional entre educador y educando definida por Freire (1970) como *educación bancaria*, debido a la transferencia de conocimiento a través de un ejercicio unidireccional, meramente discursivo, impráctico y alienante.

En este sentido, es posible identificar dos factores ideológicos constitutivos del sujeto pedagógico. El primero de ellos es resultado de los múltiples procesos de colonización y subordinación de determinados sujetos, mientras que el segundo comprende la generación de procesos definidos por las reglas del mercado. En síntesis, se trata de la articulación entre el neoliberalismo y la colonialidad.

El neoliberalismo cuenta con una base intelectual y material para forjar políticas educativas encubiertas, como procesos de descentralización, que llevan consigo estrategias tendientes a la mercantilización, tecnificación y naturalización de lo individual (Torres, 2001). Por su parte, la colonialidad ha fraguado estructuras de dominación del pensamiento europeo y norteamericano sobre cualquier otra cultura, con las que se ha dado paso a la imposición de formas desarraigadas de saber y habitar el mundo (Walsh, 2007).

Ahora se observa un acontecimiento que está produciendo enormes cambios en el campo de la educación, el cual es matizado por la expansión del virus y la radicalización de las desigualdades sociales y económicas. En el centro de tal problemática se encuentra la posible desarticulación del sujeto pedagógico, en virtud de la modificación de políticas y del diseño de estrategias instituidas al margen de los actores que construyen la trama densa y compleja de la educación.

Desde hace treinta años, Puiggrós (1990) señalaba la *crisis* de la educación latinoamericana, teniendo como soporte la ruptura de las formas relacionales entre los actores que constituyen el

sujeto pedagógico moderno, así como de los saberes instituidos e instituyentes de sujetos sociales. Con este planteamiento se ponía en entredicho la tradicional relación entre educador/a y educando/a, caracterizada por la verticalidad y la falsa generosidad (Freire, 1970). Además, se cuestionaban con severidad los saberes instituidos en diversos espacios educativos, puesto que promovían procesos de homogeneización y alienación de los sujetos de la formación. En la actualidad, el reconocimiento de la escisión del sujeto pedagógico ofrece la posibilidad de trabajar en su reconfiguración.

### **Escisión del sujeto pedagógico latinoamericano**

Si algo provocó la pandemia en el campo de la educación, no fue sólo el distanciamiento físico de los actores que constituyen el sujeto pedagógico, sino su dispersión simbólica. Tal distanciamiento se ha manifestado a partir del cese de actividades presenciales en las escuelas y la alteración de las relaciones interpersonales e institucionales que en ellas se mantenían. De hecho, se trató de un rompimiento casi absoluto con la temporalidad de la escuela, modificó los horarios, el pase de lista, la impartición de clases, las fechas de entrega de tareas, los momentos de evaluación, el calendario escolar, entre otros aspectos.

El tiempo de la pandemia se impuso a la realidad cotidiana de las escuelas y con ello propició, en la mayoría de las experiencias de educación formal, una escisión entre educador/a y educando/a, consistente en una limitada producción de sentidos y significados que posibiliten la comprensión, deconstrucción y reconstrucción la realidad cotidiana.

Con el propósito de dar continuidad al ciclo escolar, se han implementado estrategias de educación a distancia, en línea, televisiva, radiofónica y, en menor medida, presencial. Bajo determinadas coordenadas discursivas sobre la realidad educativa de América Latina, estos procesos se han considerado como estrategias que potencian un tipo de política educativa, que ha incorporado a maestros/as, diseñadores/as, técnicos/as y otros/as profesionales de la educación, para producir materiales educativos que han sido implementados por docentes a través de distintos medios, tales como plataformas virtuales, radio, televisión, cuadernillos de trabajo, entre otros (Puiggrós, 2020).



En la mayoría de las estrategias definidas por los gobiernos de Latinoamérica se ha desvanecido el papel de los y las docentes, pues únicamente parecen estar en posibilidades de ceñirse a los materiales diseñados por otros/as, que promueven el desplazamiento de su labor hacia la función de traductores/s, ejecutores/as o vigilantes de la realización de las actividades. Ello ha devenido en un debilitamiento de la vinculación entre educadores/as y educandos/as, para priorizar la entrega de tareas que permitan dar cobertura a los contenidos curriculares, sin necesidad de que el o la docente medie la relación entre saberes y educandos/as. Casos ilustrativos de esto son las estrategias nacionales *Aprendo en Casa* en Perú y *Aprende en Casa* en México.

En el caso de *Aprende en Casa* (México), los contenidos y las actividades se transmiten por la televisión abierta, en horarios definidos para cada nivel educativo. A los y las docentes se les encomendó, sobre todo, verificar que los/as educandos/s vean los programas, realicen las actividades y solicitar evidencias de esto. Al respecto, Guerrero y Guerrero (2020) recuperan de la experiencia de una docente lo siguiente: “La maestra (...) siente que la actividad o experiencia que dan a los niños mediante la TV no se puede modificar, pues eso implicaría diseñar y enviar diariamente una actividad que contravendría la indicación nacional” (pp. 268-269). De acuerdo con la investigación realizada por Gutiérrez y Bracamontes (2021), los profesores y las profesoras de educación básica en México, en el marco de esta estrategia nacional, se ven a sí mismos/as como facilitadores/as de tareas y actividades, no como docentes.

Aunado a lo anterior, algunos/as docentes han asumido la entrega de materiales a los/as estudiantes como su única función, durante este tiempo de pandemia. Según una encuesta realizada en Chile, el 56% de los y las docentes participantes reportaron enviar materiales a sus estudiantes, pero no impartir clases; del 40% que manifestó sí estar dando clases, solamente el 18% lo hacía de forma sincrónica, mientras que el resto lo hacía mediante clases grabadas (Cepal y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/Unesco Santiago], 2020). En los casos de los/as educadores/as que ciñeron su práctica únicamente a la entrega de materiales, es posible reconocer que suman elementos para la comprensión del sujeto pedagógico como un sujeto escindido.

Al parecer se está ponderando un tipo de tensión improductiva en el plano de las relaciones pedagógicas y se está priorizando el cumplimiento de funciones, sobre todo, técnico-administrativas. En diversos testimonios de maestros y maestras, sobresalen los comentarios relacionados con las actitudes persecutorias de las autoridades educativas hacia ellos/as y, a la vez, hacia los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pues se exige el cumplimiento de programas de trabajo y la presentación y evaluación de evidencias que prueben su eficacia, al estilo del *panoptismo* impuesto por autoridades gubernamentales y policíacas en otros momentos históricos de pandemia (Foucault, 1975).

Ahora bien, bajo otras coordenadas de producción discursiva, Velázquez (2020) considera que la *virtualización* de determinados procesos formativos pone de relieve las condiciones de precariedad en que viven las personas a quienes “deberían” llegar los materiales educativos. Sostiene, por ejemplo, que en las escuelas mexicanas multigrado y comunitarias la infraestructura tecnológica es insuficiente, así como también lo es en las comunidades donde éstas se ubican, lo cual limita la formación o, en algunos casos, la imposibilita totalmente.

Adicionalmente, señala que el proceso de virtualización conlleva una extrapolación de la educación bancaria, de las aulas a las plataformas virtuales. En ese sentido, Velázquez (2020) enfatiza en la educación virtual en tiempos de confinamiento, en relación con las restricciones que impone a los/as educandos al considerarlos/as “sin habilidades creativas y de indagación, sin curiosidad ni autonomía cognitiva o intereses propios, pero con capacidad de responder, de seguir ordenamientos y secuencias, al igual que se hace en la programación informática” (s/p.).

Esto se traduce en un proceso de acumulación de plusvalía que favorece a grandes corporaciones como Google, Microsoft, Facebook, WhatsApp, Televisa, TV Azteca, entre otras. Con ello queda demostrado que la escisión del sujeto pedagógico representa un motivo para potenciar el mercado transnacional. En contraste con el planteamiento de Žižek (2020), quien consideraba que el coronavirus era “un golpe al capitalismo al estilo de Kill Bill” (p.21), la realidad educativa latinoamericana de nueva cuenta se impone y expresa su gran apertura a la mercantilización de los procesos de formación. Ahora en modo virtual.

Por otro lado, es importante mencionar que los procesos de virtualización pedagógica han generado una gran carga laboral para los y las docentes, la cual ha superado los horarios y días

laborales establecidos en sus contratos, además de implicar un inmenso desgaste físico, psicológico y emocional (Hidalgo, 2021).

La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina, muestra que la incertidumbre, el estrés y la inestabilidad derivados de la pandemia y la manera en que estos influyen en su práctica, son la tercera dificultad más importante a la que se han enfrentado los/as docentes, después de las dificultades de acceso a los recursos tecnológicos y a la conectividad (Ministerio de Educación de Argentina, 2021). Sin embargo, en toda Latinoamérica el cansancio, el estrés, el agobio, la angustia, la frustración y la desesperanza que han experimentado los actores de la educación en el último año, han contribuido al deterioro del vínculo entre educadores/as y educandos/as.

Además, la escisión del sujeto pedagógico latinoamericano se ha visto potenciada por la inmersión intrusiva de otros actores en la configuración de este sujeto, por ejemplo, los padres, madres o cuidadoras/es, quienes han contribuido a tensionar y tergiversar la relación entre educadores/as y educandos/as. Un caso ilustrativo es que padres, madres y cuidadoras/es, además de volverse el principal mediador entre educandos/as y saberes, pues son quienes acompañan, guían y organizan las actividades en la presencialidad, también han asumido la elaboración de las tareas que deberían hacer los y las estudiantes.

(...) No se tiene la certeza de que los productos sean elaborados por los propios alumnos... se puede observar el cambio de letra en los trabajos mostrando con ello un apoyo, un arropo y una complicidad por parte de los padres de familia... tristemente se pudo observar que, a pesar de las recomendaciones, varios padres se las ingeniaban para “ayudar”. (Jiménez y Martínez, 2021, p. 246)

En la mayoría de los países de América Latina, las decisiones sobre la continuidad de los procesos educativos están siendo tomadas por las autoridades institucionales, sin consulta, sin diálogo, sin discusión, sin acuerdos con educadoras/es, sin preguntar a los y las estudiantes, sin escuchar a padres y madres de familia, sin atender las propuestas de organizaciones populares. En ese sentido, la producción simbólica se restringe, coartando a la vez la posibilidad de imaginar y construir alternativas pedagógicas.

A través de estos planteamientos se hace evidente que la escisión del sujeto pedagógico ha sido resultado de la tecnologización de la educación, el uso acrítico de las herramientas tecnológicas (Nicolau, 2021), así como las decisiones unilaterales y las estrategias educativas homogeneizantes, promovidas desde los gobiernos federales y estatales. De ahí la necesidad de luchar por la permanencia y fortalecimiento del vínculo entre educador/a y educando/a, y la reconfiguración del sujeto pedagógico latinoamericano, a pesar de las adversidades y desafíos tecnológico-digitales que el confinamiento ha traído consigo. La complejidad de las problemáticas que atañen al sujeto pedagógico en el tiempo del COVID-19 manifiestan la urgente necesidad de repensar su sentido.

La realidad cotidiana de los sujetos de la educación requiere de producciones simbólicas que potencien la creación de estrategias político-pedagógicas, teniendo en cuenta la gran diversidad cultural que conforma el territorio de América Latina, en un marco ético-político de respeto, solidaridad, reciprocidad y libertad. En ese tenor, puede crearse “una mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de *praxis* adecuada al quehacer de una opción definida como posible” (Zemelman, 1992, p. 27).

## **Hacia la reconfiguración del sujeto pedagógico**

Hemos dicho ya que el complejo proceso de escisión del sujeto pedagógico de América Latina se está configurando con base en el distanciamiento entre educadores/as y educandos/es, la falta de habilidades tecnológico-digitales por parte de ambos/as, las condiciones precarias en que transcurre la vida de los sujetos sociales de la educación, la falta de infraestructura tecnológico-digital en las instituciones y en las comunidades, las condiciones de persecución de maestros/as que no cumplan con los objetivos trazados, la pobreza, la injusticia, la desigualdad, la violencia pedagógica y, sobre todo, la posibilidad de infectarse con el virus y morir.

Sin embargo, en este proceso de escisión también reconocemos a educadores/as que, en la mayoría de los casos, desde los intersticios y las condiciones más adversas y marginales, han comenzado a construir proyectos educativos con miras a reconfigurar el sujeto pedagógico. Por ello, es necesario construir producciones simbólicas complejas que posibiliten la incidencia y participación de los sujetos de la educación en la cotidianidad de los procesos sociales,

comunitarios, barriales, culturales, étnicos, lingüísticos, entre otros que están siendo determinados por la pandemia, con miras a la creación de propuestas pedagógicas alternativas, en el entendido de que

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, a un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano: más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución.... Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes *con el fin de transformar la realidad* [énfasis agregado] (Gómez-Sollano *et al.*, 2013, p. 43).

Lo alternativo se configura en escenarios particulares donde se pueden reconocer disputas por la *hegemonía*, la cual es entendida como una relación política que se establece entre dos o más sujetos, con la finalidad de tensionar o articular determinados proyectos político-pedagógicos y que, a su vez, da lugar a procesos de subjetivación política de subalternidad, antagonismo o autonomía (Modonesi, 2010). De ahí que la disputa por la reconfiguración del *sujeto pedagógico latinoamericano* exija cubrir una serie de dimensiones que permitan el desprendimiento de la lógica pedagógica compuesta por el neoliberalismo y la colonialidad. Con este propósito, se proponen tres dimensiones analíticas, a manera de enunciados o ejes temáticos, con las que se pretende contribuir al debate teórico-pedagógico en el tiempo de la pandemia:

- 1. Reconocer al sujeto pedagógico en términos de la complejidad que lo constituye.** Lo cual conlleva, en un primer plano, identificar a los actores sociales que participan de los procesos formativos que acontecen en un determinado espacio educativo, ya sea popular o institucional. En un segundo plano, supone abrir los espacios educativos a la participación de los actores sociales que se encuentran implicados directa o indirectamente en determinados procesos, como son las familias, organizaciones populares, colectivos/vas, instituciones comunitarias, grupos barriales, etc. Esto no quiere decir que se pretende sustituir o suplantarse funciones, sobre todo en espacios educativos institucionales. Antes bien, la intención es lograr el establecimiento de relaciones pedagógicas dialógicas, conducentes a la gestación de procesos democráticos radicales.

En este marco, el reconocimiento del otro, el diferente, no se daría en el plano de la tensión indisoluble del *ellos o nosotros*, sino en la posible generación de procesos político-pedagógicos de articulación, materializados en el *ellos y nosotros*, tal como lo propone la pedagoga Alicia de Alba (2000).

## **2. Reconocer al sujeto pedagógico como sujeto situado histórica, social y culturalmente.**

Partiendo del entendido de que las condiciones materiales en que se encuentra inserto representan una realidad en constante movimiento, que le permiten ser determinado por factores político-pedagógicos, históricos, sociales, culturales, antropológicos, ideológicos, entre otros, o ser sujeto de determinación de tales procesos. En ese sentido, la reflexión podría girar en torno de las necesidades reales de determinación de los sujetos pedagógicos complejos, para atender a las demandas sociales, culturales, comunitarias, barriales, etc., de los territorios donde se desenvuelven y donde se encuentran los espacios educativos. En estricto sentido, este aspecto podría contribuir a la generación de contenidos curriculares pertinentes y acordes al momento histórico y las necesidades de los sujetos sociales, así como al diseño de estrategias pertinentes para la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la contundente pregunta sobre quién produce los contenidos, planteada por Puiggrós (2013), se podría responder desde un posicionamiento de defensa de la soberanía pedagógica y la justicia curricular (Torres, 2011). Los sujetos pedagógicos complejos, en este sentido, se encargarían de confeccionar los materiales pertinentes para salvaguardar su cultura, sus tradiciones, su lengua, sus rituales y su cosmovisión, lo cual implica que haya flexibilidad curricular, es decir, “diseños curriculares más abiertos” (Johnson, 2021), que posibiliten hacer del currículum un espacio de creación, pensado desde lo local y desde abajo.

## **3. Reconocer al sujeto pedagógico como sujeto potencialmente constructor de futuros alternos.**

Considerando la posibilidad de entender al sujeto pedagógico en función de las múltiples relaciones que se pueden establecer entre los actores sociales que lo constituyen y la necesidad de construir contenidos acordes a las condiciones histórico-sociales en que se desenvuelve, se torna indispensable la configuración de una perspectiva de futuro, un

proyecto. En palabras de Gómez Sollano: “El proyecto es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas” (2009, p. 95). En ese tenor, la utopía estaría centrada en la construcción de una “educación basada en la articulación de la diferencia” (Puiggrós, 1990, p. 122), una educación nosótrica, atendiendo a una reivindicación del pensamiento de los pueblos indios de *Abya Yala*, particularmente del pueblo tojolabal (Lenkersdorf, 2005).

Para comenzar a materializar la reconfiguración del sujeto pedagógico latinoamericano, resulta indispensable sistematizar las experiencias que se han constituido -generalmente desde las periferias- como alternativas a las exigencias institucionales y las experiencias de resistencia a la continuación del proyecto neoliberal, que han velado por la continuación de los procesos formativos considerando las condiciones y necesidades de los/as educandos/as con quienes se trabaja. Caso ilustrativo de esto son docentes de México, Argentina, Colombia, Chile, Perú y otros países, que han recorrido varios kilómetros para seguir trabajando con estudiantes que no cuentan con los medios económicos y tecnológicos para continuar su educación a distancia (Illbele, 2020; Herrera, 2020; La República, 2020; Vega, 2020); o bien, quienes no solo han llevado los materiales educativos a los/s educandos/as, sino que, además, han tenido que re TRABAJARLOS para que les resulten accesibles, por ejemplo, traduciéndolos a alguna lengua indígena (Salinas, 2020).

Analizar y sistematizar las formas en las que educandos/as y educadores/as han transformado sus prácticas en los procesos formativos, para resistir y combatir los embates de la pandemia, constituye solo el primer paso para la reconfiguración del sujeto pedagógico latinoamericano.

No cabe ninguna duda de que el presente es una oportunidad. Un desafío a la inteligencia política y pedagógica. Una interpelación a la creatividad y a la reinención. La historia nos empuja a pensar y actuar... Construir una alternativa pedagógica... desde el campo popular ha sido siempre un derrotero en América Latina (Nicolau, 2021, p.84).

## Referencias

Center for Systems Science and Engineering (s.f.). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at John Hopkins University*. John Hopkins University. Recuperado el 16 de agosto de 2021 de <https://www.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (13 de julio de 2020). *Es crucial plantear un pacto social basado en un diálogo amplio y participativo para enfrentar la contingencia y repensar la reactivación post COVID-19* [Comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/es-crucial-plantear-un-pacto-social-basado-un-dialogo-amplio-participativo-enfrentar-la>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (4 de marzo de 2021a). *Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo* [Comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveles-pobreza-sin-precedentes-ultimas-decadas-impacta>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (21 de abril de 2021b). *Para impulsar la reactivación económica y mitigar los efectos negativos de la pandemia, es esencial que la región mantenga una política fiscal expansiva* [Comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/impulsar-la-reactivacion-economica-mitigar-efectos-negativos-la-pandemia-es-esencial-que>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. Naciones Unidas, [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)



- De Alba, A. (2000). Sujeto político, sujeto educativo. En A. De Alba (coord.), *El fantasma de la teoría* (pp. 113-122). Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (2009). El panoptismo. En *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (pp. 227-262). Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gómez-Sollano, M. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencia y proyecto. En M. Gómez Sollano y L. Hamui Sutton (Eds). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate* (pp. 83-98). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez-Sollano, M., Hamui-Sutton, L. y Corenstein-Zazlav, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez-Sollano y M. Corenstein-Zazlav (Eds), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerrero, N. y Guerrero, I. (2020). Docencia y vínculos pedagógicos con la sociedad: experiencias de una comunidad durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 263-270. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.111>
- Gutiérrez, M. y Bracamontes, R. (2021). Análisis comparativo del rol del profesor en la educación primaria en Hermosillo. En A. Díaz-Cabriales (Ed.), *Educación, innovación y nueva normalidad* (pp. 78-91). Asociación Normalista de Docentes Investigadores.
- Herrera, V. (25 de septiembre de 2020). La profe que le explica la tarea a estudiantes sin Internet en el metro de Medellín. *Bluradio*. <https://www.bluradio.com/blu360/antioquia/la-heroica-profe-que-usa-el-metro-para-explicar-las-tareas-en-epoca-de-pandemia>
- Hidalgo, G. (2021). Percepciones docentes sobre su práctica educativa durante Aprende en Casa II. Aguascalientes, México. En A. Díaz-Cabriales (Ed.), *Educación, innovación y nueva normalidad* (pp. 54-77). Asociación Normalista de Docentes Investigadores.
- Illbele, F. (18 de abril de 2020). Coronavirus en la Argentina: la maestra rural que camina 10 km para dejar la tarea a sus alumnos sin internet. *Infobae*.

<https://www.infobae.com/sociedad/2020/04/18/coronavirus-en-la-argentina-la-maestra-rural-que-camina-10-km-para-dejar-la-tarea-a-sus-alumnos-sin-internet/>

Jiménez, F. y Martínez, I. (2021). La evaluación a distancia durante la pandemia COVID19 en educación primaria. En A. Díaz-Cabriales (Ed.), *Educación, innovación y nueva normalidad* (pp. 241-248). Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

Johnson, D. (12 de enero de 2021). *La Pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio*. Seminario Curriculum Latinoamericano, UNAM, México. <https://www.youtube.com/watch?v=F6JVVCzunEc&t=9198s>

La República (17 de abril de 2020). Chile: profesora recorre 150 kilómetros para llevar la tarea a sus alumnos sin Internet. *La República*. <https://larepublica.pe/mundo/2020/04/17/coronavirus-chile-profesora-recorre-150-km-de-campo-para-llevar-la-tarea-a-sus-alumnos-en-cuarentena-video-internet-rddr/>

Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa.

Locke, J. (2013). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de Argentina (2021). *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo y autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Nicolau, A. (2021). Escuela y pandemia: reflexiones y perspectivas. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 79-94. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/1/2>

Organización Mundial de la Salud (6 de abril de 2020). Conferencia de prensa [Archivo de video]. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

- Organización Mundial de la Salud (23 de abril de 2021). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 23 de abril de 2021*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-23-april-2021>
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. (2013). La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. En M. Gómez-Sollano y M. Corenstein Zazlav (Eds), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 103-120). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 33-42). UNIPE.
- Salinas, C. (23 de agosto de 2020). El desafío de educar en Latinoamérica durante la pandemia de coronavirus. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2020-08-23/el-desafio-de-educar-en-latinoamerica-durante-la-pandemia-de-coronavirus.html>
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vega, A. (26 de agosto de 2020). *Maestros van casa por casa pese a riesgo del COVID para guiar a sus alumnos*. Animal Político. <https://www.animalpolitico.com/2020/08/maestros-comunidades-marginadas-guias-covid/>
- Velázquez Barriga, L. (12 de abril de 2020). Virtualización de la precariedad y de la educación bancaria. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2020/04/12/opinion/017a1pol>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 19(48), 25-35.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.

Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill... En P. Amadeo (ed.) *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). ASPO. <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>