

NÚMERO 1

REVISTA SIN FILTRO

Diálogos entre
Estado y Sociedad

ENERO-JUNIO, 2022

ISSN: 2810-8515 (En línea)

CARTOGRAFÍAS SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍAS

Experiencias en América Latina



NÚMERO 1

REVISTA SIN FILTRO

Diálogos entre
Estado y Sociedad

ENERO-JUNIO, 2022

ISSN: 2810-8515 (En línea)



Número I: enero - junio, 2022
ISSN: 2810-8515 (En línea)

DIRECCIÓN EDITORIAL

Aurora - Centro de Estudios Socioculturales para la Gestión del Territorio

COORDINACIÓN DE ESTE NÚMERO

Carlos Valeriano Miranda

COMITÉ EDITORIAL

Zacharie Hatolong Boho (Camerún)
Katherine Samayoa González (El Salvador)
Rene Martínez Arévalo (El Salvador)

CUIDADO DE CONTENIDO Y DISEÑO GRÁFICO

Josselyne Galán Recinos

Imagen de Portada:

Sesión demostrativa sobre uso de las TICs en el marco de la implementación de metodologías en Educación Intercultural Bilingüe, Cusco, Perú (año 2021). Archivo - Aurora CESGET.

Revista Sin Filtro: Diálogos entre Estado y Sociedad es una publicación de Aurora- Centro de Estudios Socioculturales para la Gestión del Territorio, con el propósito de promover la circulación de conocimientos e impulsar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y el diálogo de saberes.

Esta publicación se encuentra disponible en línea.

©Aurora-Centro de Estudios Socioculturales para la Gestión del Territorio

ProL. José Carlos Mariátegui B6-2, San Sebastián, Cusco, Perú.

<https://cesgetconsultores.com/>

Todos los derechos reservados

Febrero, 2022

CONTENIDO

Línea Editorial

Presentación

Perú

Aprender para la vida

Sussan Hurtado Bocangel

1

México

Política educativa y pandemia en México: Las contraposiciones del programa “Aprende en casa”

Rosa M. Gutiérrez Rodríguez y Juan J. Sanabria López

8

México

Educación postcovid-19 en América Latina: digitalización educativa y cohesión social

Sonia G. Morán Hernández

16

Argentina

La escuela rural como constructora social

Matías Omar Muñoz

23

México

Posicionamiento prosexo: notas para una educación sexual integral con perspectiva en discapacidad

Jhonatthan Maldonado Ramírez y Norma A. Molina Padilla

31

Costa Rica

El pensamiento indígena, intraculturalidad, interculturalidad y educación

Enoc Salinas González

39

Argentina

Reflexiones en torno a la EIB en Santiago del Estero

Raúl Orlando Banegas

47

Ecuador

Interculturalidad en la política pública de educación superior en el Ecuador

Sofía C. Yanchapaxi Yanchapaxi

52

LÍNEA EDITORIAL

¿Por qué un número que condense reflexiones cotidianas que expliquen las prácticas educativas y los procesos pedagógicos en América Latina? De hecho, si nos ponemos a pensar en los discursos de la “modernización” educativa los cuales se conjugan en una constante interrelación sociocultural en el “aula”, se desprenden una serie de respuestas que definen muchas veces procesos identitarios, en torno al territorio, los conocimientos y el sistema educativo como tal.

Desde esta mirada, Aurora – Centro de Estudios Socioculturales para la Gestión del Territorio a través del primer número de la Revista Sin Filtro: Diálogos entre Estado y Sociedad a considerado condensar a través de su temática: Cartografías sobre Educación y Pedagogías: Experiencias desde América Latina un espacio para la divulgación de investigaciones y/o análisis reflexivo-crítico provistas por agentes y experiencias locales cotidianas en “aula” y en espacios de gestión educativa.

En este marco, la Revista Sin Filtro: Diálogos entre Estado y Sociedad, se propone como un espacio de divulgación gratuita, por medio del cual, se permita la difusión de aportes y reflexiones que contribuyan a comprender las diversas formas de pensamiento y realidades de América Latina y del Caribe.

Para ello se propone, como eje principal de interés, aquellos estudios que:

- a) Reflexionen sobre los diálogos diversos, junto a las similitudes y debates en los territorios.
- b) Permitan lograr una consolidación de conocimientos que sirvan como propuestas para generar avances en la comprensión de los sistemas sociales.
- c) Visibilicen saberes y experiencias de aquellas temáticas aparentemente invisibles pero que se desenvuelven en la cotidianidad de los grupos sociales.

Lo anterior expuesto no significa que se excluyan temáticas que no estén en estos lineamientos, sino también se invita a generar propuestas que aporten a la discusión y comprensión de otras formas de pensar el día a día.

Aurora - Centro de Estudios Socioculturales para la Gestión del Territorio

PRESENTACIÓN

La educación y los procesos pedagógicos en América Latina son temas profundamente discutidos y puestos en agenda tanto por políticos y especialistas, los mismos que sugieren nuevas y variadas formas de abordar la educación en sus países y correspondientemente en los territorios. A razón de ello cabe preguntarnos ¿qué avances y cambios se han dado en estos años?, ¿podemos decir que ahora los sistemas educativos son eficientes en América Latina?

Sin duda, es una temática sobre la que siempre tendremos una opinión, porque tanto la educación como los procesos pedagógicos exigen comprender que se tratan de algo constantemente mutable y que por tanto, fluctúan entre ámbitos fronterizos de lo urbano y lo rural, de lo público y privado, entre lo local y nacional, permitiendo con ello, que tanto educadores y educandos converjan en espacios de constante confrontación de procesos políticos, económicos, religiosos y socioculturales.

Prácticamente en todos los países de América Latina la educación parte de una concepción hegemónica que deja de lado otras visiones, hecho que a pesar de haber demostrado que no logra la integración de la diversidad de pensamientos y culturas de los territorios no ha dejado de desarrollarse. En este proceso, los papeles de educando y educador siguen reproduciéndose, mientras el segundo tiene la autoridad sobre los conocimientos, el primero debe estar sumiso a recibirlos sin debatirlos, convirtiéndose en dos roles que no pueden moverse. De esta manera, otras formas de educación son imposibles de ver, porque a razón de algunos, hacen imposible la convivencia en Estados que pretenden invisibilizar la diversidad de pensamientos y culturas.

Con ello, se ha visto que la educación más allá de ser vista como una pieza fundamental para el crecimiento de las sociedades actuales, no ha sabido responder a sucesos como la pandemia por COVID-19, dejando en evidencia las enormes desigualdades, rupturas entre sistemas, por lo que surge la necesidad de replantear otras formas de transmitir conocimientos apoyados en la realidad de cada territorio y de la mano de quienes transitan aún por las escuelas.

De esta manera, comprendemos que la educación en América Latina tiene una importancia que merece ser atendida por dos razones, la primera, tiene que ver con la relevancia de esta con aquellos procesos propios de los territorios como lo son a nivel político, social y cultural. La segunda es que la educación es una de las bases más importantes para la transformación de la realidad social de nuestros países.

En este marco, el primer número de la de la **Revista Sin Filtro: Diálogos entre Estado y Sociedad** presenta contribuciones que reflexionan sobre la educación, la escuela y los procesos pedagógicos que se disgregan en 8 ensayos reflexivos en países como: Ecuador, Perú, Argentina, Costa Rica y México. Demostrando con ello, de acuerdo a Hurtado Bocangel (2022), *Aprender para la vida*, que muy a pesar de que el gobierno peruano designa la calidad educativa como el nivel óptimo de formación que todas las personas deben de tener para hacer frente a la vida, queda en evidencia la existencia de procesos discriminatorios y desigualdades que se viven en las aulas de las escuelas del Cusco – Perú, y es que, un alumno no lleva solo una mochila o una tarea, sino que hay otras situaciones que se debe conciliar en el aula y es que vivir aún en tiempos de inequidad y discriminación que no solo son formulados con ecuaciones matemáticas presupuestales sino también con estereotipos que “...solo demuestra(n) la transferencia de un modelo homogeneizador que va luchando con la dinámica particular e individual del alumno y de su cultura”.

De este hecho no escapa, a lo enunciado por Gutiérrez y Sanabria (2022), y es que en la *Política educativa y pandemia en México: las contradicciones del programa 'Aprende en casa'*, demuestran como el sistema educativo en México se construyó con base en un modelo “...centralizado, rígido, por tal, poco propenso a la innovación y poco flexible a la adaptación, pero volcado hacia la alfabetización, la cobertura y la escolarización formal”, sistema educativo que solo refleja el poco acceso y las diferencias socioeconómicas para acceder y mantenerse. En este interfaz la pandemia por COVID-19 vino a evidenciar y acrecentar estos procesos de desigualdad y a hacer indiscutible que la educación virtual fue una realidad que trajo nuevamente a la luz una educación sistemática, normalizada, vertical y no la interrelación de conocimientos que consoliden aprendizajes en una relación sinérgica entre educador y educando.

Pues como señala, Morán Hernández (2022) a través de la *Educación PostCOVID-19 en América Latina: Digitalización educativa y cohesión social*, muy a pesar de la educación que venía siguiendo los roles casi normalizados y no trasgredidos de docente-alumno como posiciones en donde el primero tiene la veracidad sobre los conocimientos y el otro debe estar receptivo a aprender lo enseñado, con la educación virtual mucho se ha aplicado la misma pedagogía presencial hacia la que es impartida en línea, demostrando como en el caso mexicano lo erróneo de seguir con estos pasos. La dinámica es diferente entre el docente-alumno si es a distancia, a diferencia de tener la presencialidad de ambos actores, es por ello que la autora concuerda en que: “La cohesión social es el elemento primordial para el desarrollo de los seres humanos, es en ese entorno escolar en el cual se aprende a convivir, coexistir y compartir, la educación en línea, aunque sea un modelo seguro y novedoso, no permite esa interacción, por lo que, si bien los aprendizajes intelectuales se mantienen intactos, los aprendizajes conductuales se ven afectados”.

De hecho, como señala Omar Muñoz (2022) a través de *La escuela rural como constructora social*, en la cual explica la importancia de la educación rural como institución social necesaria para la integración sociocultural y que por tanto, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social, como un espacio de encuentro, de trabajo, de

disertación, de cooperación, pero sobre todo como una institución formadora de la cultura local. Por tanto se concluye, que debe impulsarse procedimientos que faciliten procesos de comunicación inter e intraescolares, de tal manera que devuelvan a la escuela el rol de social que crea e inventa una cultura, y que no solo se apropia o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior en el que se origina y desenvuelve, sino que sea un nueva forma de promover el aprendizaje desde y para los territorios como agentes primordiales para el desarrollo humano.

En este contexto de enfoques de inclusión, Maldonado y Molina (2022) por medio del *Posicionamiento prosexo: notas para una educación sexual integral con perspectiva en discapacidad*, hacen énfasis en dar otra visión no solo sobre la educación sexual, sino con hincapié en la discapacidad y las prácticas de saber (poder) en la prevención de “anomalías”, que han originado múltiples subjetividades, materializándolos en cuerpos y formas de vida “descartables”. Por tanto: “...a las personas con discapacidad se les impide la participación en la escuela, la educación y la vida pública, lo cual implica que sean excluidos de variados conocimientos, entre los que se encuentra el conocimiento de la sexualidad”. En este entender no solo debemos hablar de un sistema educativo que no quiere hablar de sexualidad sino de una sociedad que no se considera preparada para tratar estos temas con sus hijos e hijas y sobre todo, si se trata de personas con alguna discapacidad.

Aquí, cabe inferir en otro aspecto, como el que señala Salinas Gonzales (2022) a través de *El pensamiento indígena, intraculturalidad, interculturalidad y educación*. Pues como indica el autor, la educación puede ser un espacio para descolonizar saberes y poderes asentados en los territorios. Por ello, considera importante discutir sobre dos perspectivas que estos últimos años han estado en debate, la intraculturalidad como la visión desde determinada cultura o grupo sociocultural, desde las mismas personas indígenas u originarias. Y la interculturalidad como ese diálogo entre las culturas, como una lucha social para que exista horizontalidad y sinergia entre diferentes culturas que conviven en un mismo territorio. De este modo el autor define que: “...se debe concebir la intraculturalidad como el primer escenario base para que la interculturalidad se asiente con pilares profundos permitiendo al pensamiento indígena mostrarse de manera efectiva, y así iniciar un proceso de mayor contundencia interculturalmente, permitiendo que se respeten las identidades culturales, las diversas concepciones y sirviendo como ventana a otras verdades desde los pueblos indígenas”.

Ello se concatena con lo enunciado por Orlando Banegas (2022) por medio de sus *Reflexiones en torno a la EIB en Santiago del Estero*, en el que demuestra la necesidad de diseñar e implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una medida para garantizar la supervivencia, desarrollo y difusión de las culturas indígenas, de tal manera que permita generar propuestas para implementar otro tipo de educación distinto al “normal” pero que sin la voluntad, intereses, conocimiento y recursos no se pueden concretar proyectos que valoren la esencia y cosmovisión de las poblaciones indígenas u originarias.

Por último, Sofia Yanchapaxi (2022) por medio de sus análisis en torno a la *Interculturalidad en la política pública de Educación Superior en el Ecuador*, demuestra como a pesar de que la educación sea considerada un derecho universal y que en su constitución los Estados garantizan su adecuado desarrollo esto en la realidad no sucede. Y es que, “Si bien el marco normativo nacional otorga el derecho a la educación y a su vez reconoce un Estado intercultural y plurinacional, se infiere que el pleno ejercicio de los derechos en la educación no ha considerado e incorporado el principio de interculturalidad y plurinacionalidad”. Al respecto, la libre interpretación de lo que es interculturalidad ha dejado que el tratamiento sobre como hacer realidad este enfoque se haya disgregado y termine perdiendo la esencia, con lo cual también se puede inferir que realmente no se ha permitido la participación de aquellos grupos indígenas u originarios que son parte importante para la reestructuración del sistema educativo y pueda así incorporarse la pertinencia y adecuación cultural en el servicio educativo en Ecuador y en el resto de países de América Latina.

Carlos Valeriano Miranda

Perú

Sussan Hurtado Bocangel

Antropóloga, egresada de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco. Cursa estudios de doctorado en la Universidad Lumière Lyon 2 de Francia. Sus investigaciones se basan en la construcción educativa del individuo en sociedad y las representaciones sociales de NNA.

APRENDER PARA LA VIDA

Resumen

El gobierno peruano designa la calidad educativa como *el nivel óptimo de formación que todas las personas deben de tener para hacer frente a la vida*. Esta premisa lleva a pensar que los niños van al colegio para aprobar la vida.

La realidad humana actual muestra que el nivel de ingresos económicos de los padres determina muchas de las oportunidades de los niños, no obstante también las etnoteorías que son las representaciones socialmente construidas. Como por ejemplo vivir aun en tiempos de inequidad y discriminación que no solo son formulados con ecuaciones matemáticas presupuestales sino también con estereotipos.

A partir de la visita de aulas en diferentes escuelas en Cusco se constata un conjunto de interacciones interpersonales y energía creativa de los niños. Estas a veces desbordan en incompreensión. Un alumno no lleva solo una mochila o una tarea, hay otras situaciones que se debe conciliar en el aula.

Palabras claves: Etnoteorías, aula, logro educativo, proyecto de vida.

INTRODUCCIÓN

Se escucha y se dice que la educación es lo más importante para generar un cambio en el país. Esta frase desencadena varias reflexiones y un sin fin de ideas, ideologías y posturas. Sin embargo, centrarse en el pensamiento del niño al respecto y plantear particularmente ¿qué es el logro educativo? genera pautas sobre el impacto en sus proyecciones.

Con esta interrogante, reflexionar en torno a la educación, con niños de cuarto de primaria en los distritos de Wanchaq, Saylla y Huancarani. Sus ideas, representaciones o creencias, las llamaremos “etnoteorías”: las que están construidas socialmente a partir de prácticas educativas y el contexto socioeconómico y cultural que envuelve la crianza de los niños (Harkness & Super, 1996).

Entonces ¿Qué es el logro educativo? para ellos, algunos ejemplos:

“Ósea significa que lo que has logrado...los diplomas, si te has sacado en la escuela, solo si te sacaste diplomas y lo que aprendiste”

Qoya¹ de 9 años - Wanchaq

“Ser algo en la vida”

Wayra de 10 años - Saylla

“¿Logros educativos?, que están destacando (los niños)”

Qori de 9 años - Saylla

“Lo que logras cuando estudias”

Kantu de 9 años - Huancarani

El énfasis en sus respuestas está en la actividad escolar. Ellos conceptúan “el logro educativo” con etnoteorías sobre el reconocimiento social como “*el diploma*” o *la acción de “destacar”*. Otra expresión es: “*ser algo en la vida*”, una frase recurrente del cusqueño, se refiere a la movilidad social al ser un profesional, así obtener un nuevo estatus social y finalmente, como dice Qoya “lo que logras, cuando estudias”, refiriéndose a los aprendizajes, los conocimientos y las competencias que se construyen y adquieren en el colegio.

Estas etnoteorías merecen ser confrontadas con la ley educativa N° 28044 en el artículo 13 que indica: “la calidad educativa es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”. En base a este objetivo educativo, varias preguntas surgen: ¿cuáles son los retos del desarrollo humano de los niños en el país?, ¿es que ellos ejercen su ciudadanía? y ¿cómo asegurar que aprendan durante toda su vida?

¹ Los nombres han sido modificados para proteger la identidad de los niños.

CONTEXTOS DIVERSOS Y RETOS DE VIDA DIVERSOS EN LAS ZONAS: URBANA, URBANA PERIFÉRICA Y RURAL

Los siguientes distritos por mencionar tienen características socioeconómicas y culturales diversas que manifiestan distintas formas de vida. Wanchaq que representa a una zona urbana, Saylla a la zona periférica urbana y Huancarani a la zona rural.

En el espacio andino rural, los niños tienen tareas precisas, a los 10 años saben cocinar y tienen la responsabilidad de cuidar de sus hermanos menores, además de cuidar y pastorear a los animales domésticos de la familia. A pesar de su vida comunitaria, viven con muchas carencias de alimentos, abrigo y salud. El colegio les gusta porque tienen un tiempo para ellos, para jugar, aprender y distraerse. Por el trabajo que desarrollan sus padres en agricultura, ganadería y comercio, los niños se encuentran solos en casa. Es al llegar la noche que el reencuentro familiar se da entorno un plato de comida y la plática sobre sus vivencias diarias.

La educación estatal no ve la potencialidad de actividades rurales para la vida futura de estos niños. En manos de los profesores, la consigna es enseñar matemática y comunicación (leer y escribir) para que se puedan defender en el futuro y así aprender durante la vida. Al terminar la primaria, muchos de ellos no continuarán el nivel secundario y si lo hacen será con la migración del campo a la ciudad, que no es segura porque tendrán que salir a trabajar, en situaciones de riesgo, en la mayoría de casos. ¿Cuál sería lo ideal?, darles las oportunidades de vida en sus propios contextos para valorar sus actividades, tradiciones y sus vivencias a partir de las actividades que realizan en la comunidad, y a su vez que el estado valore estas como proyecto de vida (ser alguien en la vida). Sus padres deberían ser valorados como ciudadanos que manejan un conocimiento y actividad especializada “agricultores, artesanos, etc.” Pero que esto no signifique la ausencia de las mismas oportunidades de aprendizaje en áreas tecnológicas o de conocimiento universal, sino que estas mejoren sus condiciones de vida.

En el espacio urbano y periférico urbano andino, socioeconómicamente variado, marcado por subculturas reunidas por los migrantes del campo a la ciudad y entre otros, por la expansión poblacional ¿Qué se ofrece en estos espacios a los niños? La educación escolar ocupa más de ocho horas diarias, por la asistencia a la escuela y las tareas que deben de realizar en casa. Los espacios de juego en los barrios emergentes como en el centro de la ciudad son limitados para ellos y ahora considerando la calle como “peligrosa”. Así se va forjando una vida solitaria e individualista, frente al televisor, videojuegos o computadora.

Bajo estas realidades, se van manifestando brechas de acceso a la educación formal, como las dificultades de un alumno de primaria al pasar a secundaria y tener que migrar de la zona rural a la urbana, cambiando de contexto, su lengua y enfrentándose a trabajos informales para adaptarse a su nueva vida. En la suma de estas dificultades una causa de deserción escolar y de proyecto profesional fallido. Así mismo tomemos en cuenta la familia que es la base para la socialización del niño, está pasando por transformaciones en su constitución (monoparental y familias compuestas) van generando cambios psicológicos y de comportamiento. A todo ello, la pandemia por el COVID-19 profundiza las brechas socioeconómicas y las vulnerabilidades

de la población en niños.

EL AULA: EXPRESIÓN DE UN SISTEMA HOMOGENEIZADOR Y CENTRO DE ENERGÍA CREATIVA

Sería útil dirigir la mirada al aula, las interacciones comportamentales y de pensamiento que en ella emergen.

Las aulas en Cusco, en zona rural como en urbana son como un “copia y pega”, todas están instaladas de la misma manera, los muros se organizan según sectores de las áreas curriculares y la variante puede ser el idioma, que en zonas rurales es en la lengua quechua. Resaltan las frases simbólicas como “aprendiendo matemáticas” o “cuidando nuestro planeta”. Luego se presentan una serie de papelotes que son “evidencias” del trabajo realizado en grupos o por el profesor. Algunos profesores consideran el uso de estos papelotes como “distractores” pero igual siguen con la práctica. Esto solo demuestra la transferencia de un modelo homogeneizador que va luchando con la dinámica particular e individual del alumno y de su cultura.

En estas aulas un indicador de evaluación formativa importante es “el comportamiento”, que puede ser discernido según el rol que se juega en este espacio. Desde una postura pedagógica activa indica que el alumno emprende un aprendizaje de autonomía guiada y se opone a una actividad pasiva de escuchar a un experto. Pero, cada alumno, como cualquier humano, carga con una historia personal y emocional que determina mucho el comportamiento y la participación en el aula.

En Saylla, se preguntó a Qory de 9 años ¿Por qué cree ella que su compañero Wayra de la misma edad, molesta a sus compañeros y recibe constantes llamadas de atención de parte de la profesora? Respondió ella que “es le falta de amor de los padres”. Al tener la entrevista con Wayra, entendimos que él tenía muchas inseguridades:

Wayra: pero... mira...una, quien te cría, quien te da todo, es tu mamá, ¿sí o no?, y la que no está a tu lado no es tu mamá.

Entrevistadora: ¿tú sientes así?

Wayna: mi mamá (madrastra) me ha dicho, “hasta un perro le quiere más a su hijo” o ¿es mentira?

Con estas frases, él explica la relación incoherente que siente tener una madre lejos, que es la progenitora y vivir con la esposa del padre, quien se hace cargo de él, ambas son sus “madres”, sus roles los cuestiona. Es así, que la interpretación de Qory es muy certera de la realidad familiar de su compañero de clase. Según un análisis de evaluación formativa, el comportamiento del niño en clases no permite “lograr las competencias” y estas son expresadas en sus notas finales, con “B” en seis de los ocho cursos que lleva, con ello se refiere a

que él está en el proceso de desarrollar la competencia. Esto demuestra que ni en la familia y ni en el colegio enseñan a comprender y manejar las emociones, a conllevar las penas o hablar de ellas. Y este último aspecto puede ser decisivo para las notas formativas en el colegio.

La realidad es que el proyecto de vida, con el cual podrían descubrir potencialidades y emprender desde muy temprano una vida de actividades determinantes para el futuro de los niños, es algo que no se ha previsto en el hogar y en la escuela.

En Huancaraní, en el área de personal social, se habla de derechos del niño. La profesora pregunta a sus alumnos, “¿cuáles son vuestros derechos?” Después de varias respuestas sueltas en el aire, un alumno dice “*derecho a trabajar*”. Esta respuesta genera la pregunta directa al alumno, “¿*tu trabajas?*”, el niño con todo ánimo responde, “*los domingos vendemos helados en la feria*” (señalando a su compañero). Y se da lugar a una serie de repreguntas, “¿*el dinero que ganas es para ti?*” dice la profesora. El niño dice, “*me quedo con un sol y el resto le doy a mi mamá*”. La profesora le dice, entonces no trabajas sino ayudas a tu mamá. Al instante otro niño dice, “*yo trabajo y mi mamá no me da nada*”. La profesora le responde un poco consternada con una pregunta “¿*es que los padres debemos sacar las cuentas de todo lo que gastamos desde que los hijos nacen?*” Una niña explica, a modo de corroborar lo que la profesora dice, “*yo ayudo vendiendo tortas, las hacemos con mi mamá y de lo que gano le doy a mi mamá, pero con eso me compro ropa, mis útiles y otras cosas que necesito*”.

La realidad humana actual muestra que el nivel de ingresos económicos de los padres determina muchas de las vivencias y oportunidades de los niños. El Perú es el único país que llegó a tener un sindicato de trabajadores adolescentes defendiendo el derecho al trabajo, nace la pregunta si este no es acaso un acto ciudadano (Invernizzi, 2003).

Se constata que la constitución en el artículo 30 contempla que “son ciudadanos los peruanos mayores de dieciocho años. Para el ejercicio de la ciudadanía se requiere la inscripción electoral”. Entonces ¿qué pueden estar haciendo los niños de primaria para aspirar a ser ciudadanos? La intención es mostrar que hay una realidad, el “apoyo a la familia” no solo queda en solidaridad, sino también en ingresos económicos por más mínimos que estos puedan ser, debería valorarse ello y mostrar que, sin ejercer su ciudadanía, trabajan. En un país donde se tiene un gran porcentaje de “trabajo informal” no hay una definición ni de oficio, ni de tiempo, por lo tanto, ni de edad.

En Wanchaq, un ejemplo de tarea escolar y una exposición oral en clases. La consigna de la profesora era traer un postre preparado por el alumno y una descripción de la receta, escrita en papelote. De por medio está el apoyo de los padres en esta actividad. Expusieron cuatro niños, el primer niño llevo “ensalada de frutas” con diseños originales (palmera, león, libelulla, etc.) y su disertación fue acompañada de un papelote con la descripción esperada. La felicitación de la maestra y los compañeros se hizo sentir con los aplausos y demás adjetivos positivos, además de la mención favorable que fue gracias también al apoyo de la madre. El segundo niño preparó “arroz con leche”, no llevo papelote y leyó la receta del cuaderno. Los compañeros hicieron varias preguntas, y con la perspicacia que tienen, preguntaron “¿qué parte de la receta hiciste tú?” Él explicó que solo lavo el arroz. La tercera alumna llevo “leche helada”, leyó la

receta del cuaderno y comento que en la realización solo puso las tapas de los envases. Y el cuarto y último alumno, llevo una torta decorada de chocolate y lentejas de colores (golosinas) y cuando comenzó a explicar, dijo que él solo la había decorado y que la torta era comprada. Como el dicho dice, *caras vemos y corazones no sabemos*, la realidad de cada niño en el hogar es distinta. La disponibilidad de tiempo y economía de los padres no son los mismos, tanto como la motivación y el empeño que los niños ponen en la realización de la tarea.

Detrás de esta actividad se movilizaban varias actitudes y comportamientos, los demás compañeros no eran agentes pasivos a estas exposiciones, es más, se solicitó que realizaran preguntas. Una marcada situación fue cuando la tercera niña se presentó, cabe señalar que tiene discapacidad física visible y por la cual, los niños no querían recibir el postre, entre dientes, decían que era algo sucio, una muestra de discriminación que no fue percibida por la profesora, porque estaba concentrada en los aspectos del cumplimiento de la tarea. En entrevistas con la madre de la niña, nos señala que tanto su esposo como ella, no permiten que ella realice tareas complicadas en el hogar que le pueden ocasionar un accidente, por tanto, la sobreprotegen. Esta tarea y esta actividad en el aula creó “competencia” entre alumnos, porque uno trabajó mejor que el otro, genera conflicto y además la muestra de desigualdad en la realidad familiar. En aula se ve inequidad y discriminación que no solo son formulados con ecuaciones matemáticas sino también con estereotipos.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Aprueban ¿para el colegio o para la vida? Lo que en el aula se vive, es un concentrado de realidades y de mucha energía creativa, que a veces desborda en incompreensión. Se necesita interpretar y asimilar la realidad del niño para entender todo lo que lleva consigo al aula, no solo es una mochila o una tarea, hay otras situaciones que deben conciliarse con la realidad escolar. La idea es que ellos comiencen a vivir lo que aprenden y que esto les sirva para una vida con un propósito comunitario y personal.

Si la educación se basa en necesidades e intereses de los que aprenden (Berkson, 1965, p. 18) entonces generar un ambiente democrático en el hogar o en el colegio no conlleva a un “fin fijo” sino a un proceso direccional como Thomas Hopkins propone (Berkson, 1965, p. 20). Este planteamiento es complicado cuando un profesor tiene a su cargo de entre 25 a 30 alumnos ¿Cómo escuchar a todos?, ¿cómo enseñar a todos aprovechando la capacidad de cada uno? El programa curricular tiene varias alternativas y exige trabajar mediante aprendizajes previos, sesiones vivenciales o situaciones significativas. Todo con la intención de generar interés y atención, pero en la mayoría de casos, los profesores pelean con el tiempo y terminan realizando ellos mismos los desafíos que previamente plantean a los alumnos.

¿La educación necesita nuevas estrategias? Sí, una de ellas que consideramos trascendental, es la comunicación entre profesores y padres, no solo para las actividades escolares, más bien con el objetivo de un desarrollo unificado, en la que el niño/alumno no ve oposición entre ambos roles educativos. Este acuerdo debe nacer del escenario de escuchar a los niños y concertar objetivos. Como se vio anteriormente, la definición de trabajo, es importante desde el punto de

vista de un niño que crece en medio de actividades económicas informales. Sus concepciones son tomadas de la similitud de experiencias de su contexto familiar y comunal cercano. El trabajo no se define por horas, ni contrato, ni beneficios, sino por el hecho de aportar un ingreso (el mínimo que sea) al hogar. Sublime concepto del niño, pero que bien representa una realidad de trabajos sacrificados con poca ganancia y de cansancio físico y mental.

El desafío en la actualidad es el acceso a internet para un desarrollo tecnológico y de aprendizaje. Se entiende que sea ahora una necesidad creada y secundaria, pero detrás de ello se debe generar un propósito. Sin la guía o apoyo de un adulto para fines creativos, el internet puede ser solo distracción. Un ejemplo de lo provechoso que puede ser, es el caso de Rodolfo Yauri (León, 2021) que construyó una impresora con los conocimientos que encontró en internet, pero no solo se evidenció ello, así también el respaldo y constancia de su madre. No es que los padres deban desestimar sus capacidades cuando no cuentan con una profesión, es la resolución de apoyarlos y motivarlos la gran fuente para que logren sus metas.

Se necesita una sociedad de calidad que brinde oportunidades para disminuir los desafíos negativos que enfrentan en el presente los niños. Esta sociedad debe tomar en cuenta sus aspiraciones e ideas que los califican como individuos de participación activa. Cada día aprenden para la vida, esa es una ley constante.

REFERENCIAS

Berkson, I. (1965). *Lo ideal en la educación*. México: Libreros Mexicanos Unidos.

Harkness, S., & Super, C. (1996). *Parents' Cultural Belief Systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press.

Invernizzi, A. (2003). Des enfants libèrent de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés? Position et opposition sur le travail des enfants. *Déviance et société.*, 27, 459 à 481.

León, J. (2021). Niño de 13 años crea una impresora 3D con cajas de frutas. *La República*.

**Rosa M. Gutiérrez
Rodríguez**

Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía, profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Pedagogía y Posgrado en la MADÉMS, jefa del Departamento de Investigación Educativa; autora de libros, capítulos y artículos, líneas de investigación: Política Pública Educativa y Currículum.

**Juan J. Sanabria
López**

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Investigador Nacional Nivel I. Profesor en la FES Acatlán, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

**POLÍTICA EDUCATIVA Y PANDEMIA EN MÉXICO:
LAS CONTRAPOSICIONES DEL PROGRAMA
"APRENDE EN CASA"**

Resumen

El artículo se encuentra dividido en cinco apartados. En el primero, a manera de marco conceptual, se define lo que es una política pública en materia de educación; en el segundo se expone una breve panorámica institucional del sistema educativo mexicano; en el tercero se muestra la desigualdad como una característica general de las instituciones mexicanas y que también se presenta en la educación; en el cuarto apartado se señala la línea general como el gobierno mexicano enfrenta el desafío de la pandemia, particularmente en el nivel de educación básica; en el quinto se realiza un análisis de programa "Aprende en casa".

Palabras claves: Política educativa, desigualdad y exclusión, pandemia, movilidad educativa.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el objetivo de ofrecer un análisis de la política pública emergente "Aprende en casa", misma que instrumentó el Estado mexicano en el marco de la pandemia de COVID-19, a fin de mantener en aislamiento a la población escolar de nivel, básico.

El documento se desarrolla a través del abordaje del análisis teórico interpretativo de las acciones del gobierno federal mexicano en torno a las necesidades educativas de la población infantil, desvelando los claroscuros de una serie de rutas de intervención que evidencian las brechas de desigualdad y exclusión.

1. LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN

Una política pública puede ser definida como una herramienta de gobierno que se conforma por un conjunto de acciones orientadas a la realización de un objetivo de beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente (Aguilar, 2009).

Por su parte José Luis Méndez (2020) señala que una política pública es un conjunto, paquete o serie de acciones del Estado (o de la sociedad por delegación del mismo) dirigido a resolver un problema y/o proveer un bien público.

Una política pública se constituye por un conjunto estructurado de programas, cada uno de los cuales sigue los lineamientos y los objetivos generales de la política, pero a su vez ataca problemas, componentes o hechos particulares de esa situación social que se califica como problema crítico (Aguilar, 2009). Para Méndez (2020), un programa público es un documento en el que un órgano estatal indica la serie de acciones que se desarrollarán para resolver un problema y/o proveer un bien público.

De esta forma, una política pública en materia de educación es el conjunto de lineamientos y de acciones del poder político estatal que tienen como objetivo gestionar recursos y procedimientos, agrupados en programas, con actores públicos y privados, de manera constante y coherente, a fin de atender la demanda educativa de una sociedad determinada.

En México, los artículos 3o. y 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ordenan la obligación del Estado de impartir educación básica, con carácter laico, gratuito y obligatorio; así como de promover y atender los tipos y modalidades educativos necesarios para satisfacer el desarrollo integral de la niñez y el desarrollo general de la nación (Auditoría Superior de la Federación, 2016).

Asimismo, la Ley General de Educación (LGE) tiene por objeto regular la educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios (artículo 1). En esta misma ley, en el artículo 2, se establece que el Estado

priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación, a fin de lograr dicho propósito, se garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional.

A continuación, se expondrá la forma en que actualmente se encuentra organizado el Sistema Educativo Mexicano.

2. PANORÁMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

El Sistema Educativo Nacional (SEN) es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio de la educación que imparte el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares, desde la educación básica hasta la superior (LGE, artículo 31).

Dicho sistema se encuentra constituido por los educandos; las maestras y los maestros; las madres y padres de familia o tutores, así como sus asociaciones; las autoridades educativas y escolares; las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación; las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial; las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; los planes y programas de estudio; los Consejos de Participación Escolar y los Comités Escolares de Administración Participativa (LGE, artículo 34).

La educación que se imparte en el SEN se organiza en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. Los tipos son de educación básica, media superior y superior; los niveles se especifican por grados para cada tipo educativo; las modalidades consisten en escolarizada, no escolarizada y mixta, las opciones educativas son determinadas por cada nivel educativo, que pueden ser de educación abierta y a distancia (LGE, artículo 35).

La educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria (LGE, artículo 37). La educación media superior comprende los niveles de bachillerato y profesional técnico bachiller (LGE, artículo 44). La educación superior, está compuesta por los niveles de: técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (LGE, artículo 47).

Para el ciclo escolar 2020-21 las cifras de alumnos por nivel son las siguientes: en preescolar 4 328 188; en primaria 13 677 465; en secundaria 6 394 720, lo que da un total en educación básica de 24 597 234; 228 252 escuelas y 1 209 998 docentes. En nivel medio superior se contabilizaron 4 985 005 alumnos, 20 943 escuelas y 408 267 docentes; mientras que en el nivel superior había 4 330 616, 5 794 escuelas y 401 367 docentes. Los tres niveles sumaron un total nacional de 33 912 855 educandos (SEP principales cifras 2021).

El sistema es amplio por la población atendida, sin embargo, al igual que la sociedad mexicana presenta enormes contrastes.

3. LAS DESIGUALDADES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Como señala Ricardo Raphael (2014), México es un país que no es pobre, pero sí trágicamente desigual, esto se debe a varias razones: la concentración de la riqueza, un Estado ineficaz para redistribuir el ingreso, inversión pública insuficiente, el precio del salario subvaluado, niveles bajos de productividad en los sectores rural y de servicios, informalidad y precariedad del empleo, acceso limitado al crédito, división étnica, sexual y etaria en los puestos de trabajo y una grave asimetría regional. Así, la economía por sí sola, no es responsable de la desigualdad, la política es un factor determinante, ya que el diseño de las instituciones públicas mexicanas favorece a unos cuantos y margina a la gran mayoría como se puede apreciar en el secuestro de la representación democrática, los procesos de exclusión en el mercado del trabajo, la expropiación de derechos, el acaparamiento de los bienes y servicios, la apropiación privada de lo que es público y la corrupción de los funcionarios públicos.

En lo que respecta a la educación, en México después de la Revolución de 1910, se le consideró como un elemento fundamental para la integración nacional, y con el propósito de alcanzar esa meta fue diseñado un sistema educativo centralizado, rígido, por tal, poco propenso a la innovación y poco flexible a la adaptación, pero volcado hacia la alfabetización, la cobertura y la escolarización formal. Sin embargo, las fallas que presenta este sistema no se reducen únicamente a la falta de recursos económicos, ya que su arquitectura, al igual que la de otras instituciones públicas, no permite mejorar las oportunidades de empleo, incrementar el ingreso, impulsar la movilidad social y la productividad. La buena educación es sinónimo de buena cuna y no de conocimientos; no ser de la misma educación significa pertenecer a una clase social distinta (Raphael, 2014).

Por su parte, Otto Granados Roldán (2018), quien fuera secretario de Educación Pública de 2017 a 2018, establece que, hacia el término de la segunda década del siglo XXI, el Sistema Educativo Mexicano presentaba tres problemas sustantivos:

- a) Niveles muy elevados de cobertura, pero con un notable déficit en la calidad de la enseñanza, en los aprendizajes de los alumnos y en su impacto en el desarrollo social del país;
- b) Agotamiento de la gobernanza del propio sistema, surgida para un arreglo institucional y político correspondiente a otro momento histórico, y,
- c) Como política pública y específicamente de economía política, la relación entre educación y desarrollo estaba produciendo resultados contrastantes.

El fenómeno de la globalización económica, junto con procesos como la sociedad del conocimiento, la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la democratización de las sociedades, particularmente de América Latina y la caída de los regímenes socialistas de Europa del este, introdujeron grandes retos, en general, a la gobernabilidad del poder político estatal, y de manera particular, a la problemática de la educación que plantea modelos basados en la calidad, la adquisición de habilidades, competencias y aprendizajes relevantes.

En el marco de este proceso de reforma del SEM, es que para el año 2019 se presenta en México la pandemia por COVID-19.

4. PANDEMIA Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

La pandemia causada por el COVID-19 que ha abarcado al mundo entero en su propagación y mortalidad es, probablemente, el evento histórico más importante y sorpresivo del siglo XXI. La aceleración de los contagios produjo la suspensión de actividades laborales, sociales, comerciales y educativas manteniendo una pausa, por demás prolongada en la actividad humana, aunque inicialmente se pensó que sería breve.

Por la importancia social y el número de personas que se atienden -más de treinta y tres millones en México- el campo de la educación es, probablemente, uno de los que ha experimentado mayores estragos.

La propuesta de continuidad de enseñanza que se ha implementado durante casi año y medio gira en torno al currículum presencial, y el cometido de la enseñanza será cubrir los contenidos de los planes y programas oficiales tal como se señala en el “Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programa de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) Normal para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido en beneficio de los educandos” publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 05/06/2020).

Si bien los ordenamientos oficiales pretenden garantizar la continuidad educativa, en los escenarios de la "nueva normalidad", se dejan de visibilizar las condiciones problemáticas que enfrentamos que, si bien no son exclusivas de la educación mexicana, ya que son condiciones que se comparten con el resto de los países de América Latina y otros continentes, y que deben plantearse y recuperarse, no sólo para su atención inmediata con los recursos financieros, tecnológicos, económicos e intelectuales disponibles, además del análisis socio-pedagógico pertinente para abordar la explicitación de las condiciones que se viven en la emergencia sanitaria y el planteamiento de prioridades formativas congruentes con la propia experiencia de vida y desarrollo de las comunidades escolares y educativas.

El cumplimiento de los contenidos curriculares y la aprobación generalizada, se han configurado como el fin último de la continuidad educativa a distancia, substituyendo al proceso formativo, descartando la recuperación de las experiencias familiares, sociales e intergeneracionales que viven los estudiantes en la cotidianidad del confinamiento, que se convierten en excelentes herramientas didácticas para significar los aprendizajes. (Díaz A., 2021).

Por el contrario, lo que se ha podido observar es la recurrencia a la impartición de contenidos en una exposición continua y acelerada de temas, lo que provoca que, estudiantes y profesores

se amparen en el sobreactivismo, como sinónimo de enseñanza y aprendizaje; considerando la base de la calificación y la acreditación las producciones escritas, orales y gráficas.

En esta misma lógica, eminentemente eficientista, la autoridad y los actores educativos consideran que la exposición temática es insustituible, incluso ante las dificultades que implica establecer relaciones de enseñanza y de aprendizaje a distancia, la ruptura dialógica y la falta de relaciones afectivas personales y corporales, factores que no permiten la implementación de sesiones y ciclos educativos, mediados por procesos más encaminados a promover la significación de saberes y el pensamiento reflexivo.

Es bajo esta premisa que se han grabado más de mil sesiones del programa "Aprende en Casa", para su transmisión y, con las adecuaciones pertinentes, estos programas se difunden por la radio. Cada una de las sesiones se apoya principalmente en la exposición oral y la ejemplificación visual en un procedimiento que prescribe el quehacer, conque hacerlo, cómo hacerlo y lo que se debe obtener: sin embargo, el programa anula la esencia de los modelos virtuales y a distancia, que se sustentan principalmente en la autonomía de los estudiantes, la autorregulación y el aprendizaje volitivo de los actores áulicos, lo que convierte el programa en una discursividad incomprensible, tediosa y directiva en la que el estudiante no es capaz de ejercer su propia autonomía, en un proceso que se limita a lo instruccional, entendido como aquello que se planea para el trabajo en sesiones asincrónicas que aseguran la transmisión precisa de la información sobre los contenidos a través de sesiones preferentemente asincrónicas, que puede llamarse educación a distancia, pero no virtual o en línea, pues es más bien un acto de representación de acciones en el que se enfrentan distintas condiciones adversas por la velocidad con la que se presentan los temas, la confusión por no poder contar con la retroalimentación inmediata y la repetición como último recurso para salvar la calificación.

Así la autoridad educativa organiza y dispone las condiciones en que se deberá trabajar, se proyectan los resultados que deben obtenerse, no obstante las limitaciones contextuales y vivenciales; por su parte los profesores planean y organizan el curso, preparan sesiones, ingresan a las plataformas e imparten clase, los estudiantes ingresan a las plataformas, realizan actividades y tareas que entregan en tiempo y forma, los padres apoyan a sus hijos en el acceso a la sesión, conminan a prestar atención en clase y se mantienen alertas a la entrega de tareas y actividades.

Todo ello ocurre al mismo tiempo que se presta atención a las necesidades familiares, domésticas, laborales y escolares; se atiende al o los hijos que están tomando clase en otro grupo, en el mismo o distinto horario, lo que se empatiza con quienes no imparten ni reciben clase pero que están trabajando o distraiéndose en actividades distintas. El nudo más importante de esta situación se presenta cuando profesores y alumnos requieren del uso simultáneo de distintos dispositivos y acceso a las redes para poder estar en clase, sin contar con más recursos electrónicos, contando con un escaso conocimiento y habilidad en el manejo de los equipos, y una permanente dependencia tecnológica. Todo ello para cubrir contenidos curriculares y contar con evidencias de aprendizaje, que justifiquen la aprobación del curso, se

haya o no aprendido.

Otra condición que ha contribuido a la complejidad educativa en el confinamiento, remite a la configuración de un imaginario educativo que sigue respondiendo a la tradición educativa escolar, para la que la presencia física y afectiva de los actores era insustituible y la posibilidad de que la tecnología y los dispositivos electrónicos se convirtieran en la única vía que hiciera posible el acto comunicativo y formativo. Esta, es una condición que moviliza y transforma conceptos y procesos, en algunos casos, y que en otros, se confronta con realidades y necesidades distintas que cuestionan la naturalización de la distancia, y la falta de retroalimentación oral y viva.

La posición virtual y distante ha extraviado la veta, el ánimo, el ethos y el thelos mismo de la docencia (Picos, 2020) manteniéndose el cumplimiento como la premisa, que hace posible la presencia del docente en el oficio, el gremio y la profesión.

La fuerza institucional trastoca el thelos de la educación y reproduce sus fines organizacionales, operativos y eficientistas; el aprendizaje y la formación se subordinan en tanto se cumpla, se asista y se apruebe ese es el sustento de “Aprende en Casa” un programa en el que lo único que no pasa es que se aprenda.

CONCLUSIONES

La política pública de educación en México da vida a un Sistema Educativo de Nacional que se encuentra estructurado por un complejo entramado institucional que ha permitido atender con éxito la demanda de educación, particularmente en el nivel básico. Sin embargo, dicho sistema replica las condiciones de desigualdad que permean a todas las instituciones.

La pandemia ha desvelado y agudizado la desigualdad y la exclusión que priva en la educación básica mexicana. En un esfuerzo por tratar de paliar los contagios, el gobierno ha puesto en marcha el programa "Aprende en casa", el cual ha sido concebido bajo una lógica eficientista, que presupone lo importante que es que los estudiantes que tomen clase en el programa se hayan registrado en el programa, realicen las actividades y hagan entrega de las mismas a sus profesores a través de internet o bien dejándolas en un lugar específico de la escuela para su posterior revisión y asignación de puntos para la evaluación. Parece que lo importante sigue siendo contar ¿Cuántos programas se han grabado para cada una de las asignaturas? ¿Cuántos estudiantes se registran diariamente en el programa? ¿Cuántos de ellos entregaron las actividades solicitadas? Lo importante es asegurar la aprobación total, para no caer en los registros nacionales de aprovechamiento escolar

Aunque, cabe destacar, que no se ha considerado dar importancia a los procesos de aprendizaje derivados de lo cotidiano, de la experiencia vivida, así como de las nuevas formas y tiempos de convivencia. Se insiste en cubrir los contenidos del currículo presencial como si se estuviera en el aula por lo que incluso en un espacio virtual se reproducen los males que acarrea el sistema.

REFERENCIAS

Aguilar, L.F. (2009). "Marco para el análisis de las políticas públicas". En Mariñez, F. y Garza, V. (Coordinadores). Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación. México. Miguel Ángel Porrúa-Tecnológico de Monterrey, pp. 11-31.

Auditoría Superior de la Federación. (2016). Política Pública de Educación Básica, México. Cámara de Diputados.

Cámara de diputados (2019). Ley General de Educación. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Diario Oficial de la Federación. 05/06/2020. "Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programa de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) Normal para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido en beneficio de los educandos". Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05%2F06%2F2020

Díaz, A. (2021). "Con relación a los resultados que presenta la SEP sobre Aprende en casa 2". En Educación Futura. Periodismo de interés público. Disponible en <https://www.educacionfutura.org/con-relacion-los-resultados-de-una-encuesta-que-presenta-la-sep-sobre-de-aprende-en-casa-2/>

Granados, O. (2018). Reforma educativa. México. FCE.

Méndez, J.L., (2020). Políticas públicas. Enfoque estratégico para América Latina. México. FCE.

Picos, R. (2020). "Repensar lo educativo más allá de la 'vieja' normalidad". En Revista Levadura. Disponible en <http://revistalevadura.mx/2020/06/19/repensar-lo-educativo-mas-alla-de-la-vieja-normalidad/>

Raphael, R. (2014). Mirreynato. La otra desigualdad. México. Booket.

Secretaría de Educación Pública (2021) Principales cifras 167. Disponible en Principales Cifras 167 (sep.gob.mx).

México

Sonia G. Morán Hernández

*Licenciada en Antropología Social
Evaluadora de programas de carácter social
Docente de nivel secundaria, medio superior y superior
Estudiante de la Maestría en Estudios Sustentables Regionales y Metropolitanos*

EDUCACIÓN POSTCOVID-19 EN AMÉRICA LATINA: DIGITALIZACIÓN EDUCATIVA Y COHESIÓN SOCIAL

Resumen

El presente documento tiene la finalidad de analizar el cambio que se presentó en las escuelas tras la pandemia ocasionada por la contingencia sanitaria de COVID-19, sobre todo en sociedades donde la educación es tradicional como el caso de Latinoamérica. En estos países la educación se encasillaba dentro del aula, principalmente, en la cual el profesor dictaba la clase mientras los estudiantes tomaban nota y, ocasionalmente, los papeles intercambiaban con intervención limitada del docente. Tras la contingencia sanitaria por COVID-19, las actividades educativas se tuvieron que trasladar del aula convencional de cuatro paredes con un pizarrón al frente y butacas ordenadas, a un aula digital sin filas o pizarras y un cúmulo de herramientas, pero ¿Qué tanto influyó este cambio en la educación latinoamericana?, pues no solo afectó el aprendizaje de los estudiantes, sino también su estado de ánimo, la convivencia escolar y socialización y la interacción docente- alumno. De ahí que el punto central del presente documento sea exaltar como la dinámica social dentro de las escuelas se vio alterada debido a la virtualización de la educación, misma que, para el caso de América Latina, solo era considerada como una opción a la que se tenía que recurrir cuando no se contaba con la disposición o no se cumplían los requisitos para ingresar a una escuela tradicional, así como los posibles futuros de la educación y su adaptación al mundo digital.

Palabras claves: Educación, COVID-19, digital/virtual, América Latina.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como intención hablar sobre la educación durante la pandemia ocasionada por el virus del COVID-19 a partir de tres vertientes, primero esbozando que es la educación digital, en segundo lugar contextualizando su aplicación en América Latina y por último analizando como es la educación en tiempos de pandemia, para poder hablar sobre la educación después de la crisis sanitaria.

En el primer apartado comienza haciendo una reflexión entre la modalidad a la que fue adaptada la educación haciendo una diferencia entre educación a distancia, online/en línea y virtual, llegando a la conclusión de que, por sus características, está es en línea. En el segundo apartado habla sobre el desarrollo de la educación digital en América Latina de modo que se contextualiza en ese ambiente. Por último, en el tercer apartado habla sobre el desarrollo de la educación en línea como resultante de la pandemia. Finalmente se realiza una proyección sobre las nuevas aulas como resultado de la educación digital en tiempos de crisis.

Cabe mencionar que este es el resultado de la investigación realizada, aún en proceso, para la obtención del grado de maestría, así como la combinación con la experiencia personal como docente y miembro de una comunidad académica que tuvo que adaptarse a las exigencias de una educación sin contacto físico.

EDUCACIÓN DIGITAL

Cuando se menciona el término educación digital se asume que está de por medio cualquier herramienta tecnológica que se interpone entre el docente y el discente, lo que lleva a creer que la educación virtual, a distancia y en línea son sinónimos. Sin embargo esto no es así, si bien está de por medio la herramienta digital, en dos de ellas, lo único real es que no existe una interacción directa entre profesor y alumno.

De acuerdo con Jorge Guerrero (2020), educación virtual, a distancia y en línea no son lo mismo, tienen factores que diferencian cada tipo. Comenzando por la educación a distancia, en cuanto a las horas clase, los estudiantes tienen flexibilidad pues en ellos está la organización de los horarios, espacios y ritmos e aprendizaje, no requieren una conexión a internet, su material puede ser físico o multimedia, se puede entregar presencial, por correo postal o electrónico, la retroalimentación se da a distancia, ya sea por llamada o mensaje de texto y la transmisión de conocimientos se puede complementar con programas de radio o televisión.

En cuanto a la educación virtual, requiere de una conexión a Internet, se basa en el uso de alguna plataforma que permitirá al docente interactuar con sus discentes, a su vez, este es el medio por el cual se solucionan dudas e inquietudes a través de foros y la información, incluidas las calificaciones y retroalimentación y, lo más importante, tiene un horario asincrónico por lo que el alumno tiene completo control sobre sus actividades. Al hablar de la educación en línea, al igual que en la educación virtual requiere de una conexión a Internet, se apoya de una plataforma para el contacto e intercambio de actividades, así como el

almacenamiento en la nube, la diferencia radica en que la retroalimentación y actividades además de ser almacenadas en la nube, son en tiempo real y se aplican plataformas de videoconferencia.

A partir de lo anterior, cuando se habla de la digitalización educativa refiriéndose al traslado de las actividades presenciales a un entorno virtual, no se debe decir a la ligera que se trata de educación virtual, online o a distancia como sinónimos, pues, en realidad se trata de educación en línea debido a las características de esta nueva modalidad. Pero, ¿qué relación existe entre la educación digital, la pandemia y la proyección a futuro en América Latina?, esta pregunta se retomará en el próximo apartado.

EDUCACIÓN DIGITAL EN AMÉRICA LATINA

La educación digital en América Latina es considerada como una herramienta que permite la continuidad de la educación bajo ciertas características, por ejemplo cuando ya no se tiene la edad requerida, cuando no se tiene el tiempo o los recursos económicos para tener una educación presencial, entre otros. Es decir, la educación no presencial es un recurso que sustituye a la primera cuando por, alguna situación económica o social, no se puede realizar bajo el esquema “normal”.

Sin embargo, en América Latina esto representa una problemática debido a sus condiciones no solo económicas, sino sociales, e incluso, territoriales, recordando que la educación digital implica contar con recursos digitales como conexión a Internet y un dispositivo que permita hacerlo, ello se traduce en gastos, sin contar con el factor de calidad de servicios, mismo que se ve interrumpido cuando el acceso al lugar es difícil, es decir, a menor distancia respecto al centro, menor calidad de los servicios. De acuerdo con Lugo y Delgado (2020) “las TIC tienen un lugar secundario en cuanto a la mejora de la calidad de los aprendizajes y a las transformaciones de los sistemas educativos” (Lugo, 2020). Lo cual lleva a un análisis simple, para cambiar el sistema, y que este cambio sea favorable para la calidad educativa, se requiere homogeneizar los territorios en materia de acceso, dicho de otra forma, se requiere que los servicios que ofertan las empresas de telecomunicaciones sean de calidad sin importar cuan remoto sea el lugar que lo solicite.

Desde hace tres décadas se inició con la digitalización de la educación en el sentido de implementar herramientas educativas tecnológicas como enciclopedias multimedia, pintarrones digitales, laboratorios de computo, etc., sin embargo eran pocas las escuelas que disponían del recurso, y ni hablar de un dispositivo para cada aula y/o estudiante del grupo, pero, como se da en todos los procesos, el tiempo hizo lo suyo y poco a poco se fueron equipando más y más las escuelas. A pesar de ello, esto no era suficiente pues cuando la tecnología educativa nos alcanzó, también lo hizo el analfabetismo tecnológico, comprendido como la incapacidad para entender o utilizar de forma adecuada la tecnología.

Este analfabetismo fue el resultado del boom tecnológico aplicado a la educación en materia de elaboración de tareas e investigaciones, comunicación entre personas, intercambio de

información, etc., es decir, no estaba completamente alejada, ni era enemiga de la educación, pero aun así se mantenía una estructura tradicional dentro del proceso de aprendizaje, siendo un aula real dentro de una institución educativa, el escenario para que esté se llevara a cabo. El boom tecnológico al que se hace referencia anteriormente se da cuando era fácil adquirir un dispositivo digital como computadoras personales fijas y portátiles, celulares, y, con el paso del tiempo y el perfeccionamiento de los dispositivos hasta llegar a una red conectada que permite controlar los dispositivos, e incluso instalaciones eléctricas y electrodomésticos, a distancia, sin embargo, contar y conocer estos dispositivos, no garantiza que el consumidor sepa utilizarlos correctamente, aunado a ello, lo que ya se mencionó anteriormente sobre la educación tradicional y la seguridad que ella brinda, es lo que ha evitado la necesidad de desarrollar y perfeccionar la educación virtual en América Latina.

Esto dejando de lado los aspectos como la **segregación social**, no todas las personas tienen la capacidad económica para adquirir un dispositivo en el cual se pueda no solo tener acceso a los recursos digitales, sino desarrollar los proyectos que la educación exige; la **segregación geográfica**, además contar con la capacidad económica no es garantía de un servicio de calidad, pues algunas personas pueden contar con los dispositivos pero su vivienda se encuentra en una zona de difícil acceso, lo que le dificultara contar con el servicio para realizar sus actividades educativas de manera óptima, aunque, cabe mencionar que la primicia anterior es una utopía pues generalmente las personas que viven en zonas remotas son aquellas que no disponen de recursos suficientes para subsistir con facilidad. En conclusión, el bajo índice de acceso a la educación digital en América Latina se debe principalmente a las desigualdades, desigualdades en el acceso a dispositivos, servicios, economía, etc., mismas que, si se trasladase un ambiente educativo tradicional con brechas bastante amplias en su acceso a un entorno digital, estas brechas se harían aún mayores.

Derivado de ello, las organizaciones internacionales intervengan en este aspecto a partir del desarrollo y promoción de políticas que fomenten el uso de la educación digital. Esto dará como resultado la creación de lo que posteriormente sería nombrado como sociedad de la información de modo que se conjugaran los términos tecnología, educación y políticas. “El objetivo de la Cumbre de Ginebra fue redactar y propiciar una declaración explícita de voluntad política, así como tomar medidas concretas para sentar las bases de la sociedad de la información para todos” (Sunkel, 2013). A partir de lo expresado anteriormente, en Ginebra se sentaron las bases de las políticas educativas que tienen como finalidad introducir la tecnología en el desarrollo educativo, no solo a partir de fomentar el uso de los medios y recursos tecnológicos para desarrollar tareas y proyectos de calidad, sino impartir las clases apoyándose de la tecnología, e incluso, utilizándola como medio.

EDUCACIÓN DIGITAL Y COVID-19

En Diciembre de 2019, China informo a la OMS sobre una mutación en la cepa del Novel Coronavirus, el cual fue bautizado como nCov-2019, mejor conocido como COVID-19 o, simplemente, Coronavirus. El 11 de Marzo de 2020, esta organización declaró la propagación de dicho virus como una pandemia, pues ya se había propagado a gran parte del planeta.

La sociedad, está en constante dinamismo, ya que se relaciona en diferentes contextos tales como: el cultural, político, social, económico, religioso y natural. De tal manera, la relación en conjunto es vital para el equilibrio dentro de la sociedad.

Por estos motivos es que ante una contingencia sanitaria de este tipo, las personas deben adaptarse a la situación con la finalidad de no permitir que sus operaciones cotidianas sean mermadas, es decir, no se puede frenar la actividad de un país pues siempre se requerirá de por lo menos la satisfacción de un servicio. Pero ello crece a medida de las carencias, que de por sí, ya tienen algunos países, volviendo más difícil la posibilidad de un aislamiento total, o parcial, de los habitantes.

Es por ello, que la sociedad debe adaptarse a las exigencias de un mundo cada vez más cambiante, en constante transformación, y que oferta un sin número de posibilidades para continuar con las actividades laborales-educativas, desde casa, protegiendo así, nuestra salud corporal. Somos una sociedad que está acostumbrada a la interacción con diferentes actores a lo largo del día, en entornos cambiantes. Al convertir nuestro hogar en nuestra área de trabajo, ya sea como oficina o como escuela, estamos cambiando la diversidad de entornos, volviéndolo monótono, aunado a esto, rompemos con la interacción con actores diferentes, conviviendo con los mismos siempre y a toda hora, ello trae como consecuencia un trastorno de la realidad, que incluso nos llega a causar estrés, ansiedad o pérdida de la realidad, llegando al punto en el que ya no sabemos en qué día de la semana vivimos o sentir malestares que quizá antes, no sentíamos.

Provocando una necesidad de adaptación al entorno social emergente, en un periodo relativamente corto, digitalizando las oficinas y aulas de clases, volviendo el hogar una zona laboral y educativa. Superando las barreras de la ansiedad por aislamiento, y el estrés por los requerimientos múltiples de las actividades cotidianas, más la necesidad de aprender a utilizar las plataformas digitales en el momento.

Aplicando de esta manera la primicia de Darwin, propuesta en su teoría de la Selección Natural “No sobrevive el más fuerte, sino el que mejor se adapta”. En estos momentos, la sociedad deberá mostrar no solo su fortaleza para superar una enfermedad nueva, sino su nivel de adaptación a las nuevas exigencias de una sociedad enferma, pero que no se puede detener pues de sus actividades depende su estabilidad.

De esta manera, al hablar del traslado de la educación presencial al ambiente digital, se debe hacer una serie de precisiones. En primer lugar, el traslado es emergente, por lo que en su momento inicial no involucro una organización o logística planeada, fue improvisada, por ello se recurrió al uso de plataformas digitales de uso común, pero de las cuales el conocimiento era poco o nulo, por lo que se tuvo que recurrir a implementar cursos exprés o aprender con tutoriales de internet, o empíricamente. Con el paso de los meses su uso se fue perfeccionando hasta que alumno y docente lograron dominarlo, pero para ello se crearon redes de apoyo interna en las que los más expertos compartían información con los novatos, logrando un

trabajo conjunto.

En segundo lugar, se tuvo que montar un sistema dinámico que permitiera establecer horarios para la elaboración, revisión y entrega de trabajos y proyectos, dividiéndolo en horarios sincrónicos y asincrónicos, por tal motivo se instauró un modelo en el que las clases eran impartidas a través de plataformas de video conferencia, un nuevo reto para docentes y alumnos pues debían aprender a ingresar a las clases en tiempo real, sin contar que se perdía la intimidad del hogar, aunado a ello, el profesor tenía que implementar herramientas que le permitieran captar la atención del estudiante y buscar estrategias para vencer en un ambiente permeado de distractores para sus estudiantes. Y, en tercer lugar, se tuvo que romper la barrera del servicio-recurso, los docentes tuvieron que dotarse de herramientas, mejorar las que ya tenían e, incluso, contratar servicios adicionales que le permitiesen impartir sus clases sin fallas, sin contar la estabilidad de su hogar y familia, pues también las interrupciones por parte de sus cohabitantes debían prevalecer.

Al lograr que la educación en línea fuese posible y analizar todo lo que ello implicó desde la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas hasta cubrir el 100% del programa educativo, se habla de una educación resiliente, un modelo que en la actualidad pudiera dejar de ser una utopía pues su existencia ya es una realidad, pero, ¿Qué tan conveniente o del agrado de los involucrados es?, si bien nos enfrentamos a una necesidad que se volvía una cotidianidad, no logramos concebir una educación en esta modalidad pues siempre hará la falta el contacto entre docentes y estudiantes en un mismo entorno. La cohesión social es el elemento primordial para el desarrollo de los seres humanos, es en ese entorno escolar en el cual se aprende a convivir, coexistir y compartir, la educación en línea, aunque se un modelo seguro y novedoso, no permite esa interacción por lo que, si bien los aprendizajes intelectuales se mantienen intactos, los aprendizajes conductuales se verán afectados.

EDUCACIÓN POSTCOVID-19, ¿NUEVAS AULAS?

A manera de conclusión y, a partir de lo antes mencionado, la educación en línea, al menos en América Latina, se volvió una realidad emergente debido a la necesidad de trasladar las actividades presenciales en un entorno digital. Si bien su presencia se ha enfrentado a obstáculos, estos son más de carácter económico o geográfico ya sea porque la zona donde se habita no es de fácil acceso para ofertar servicios de calidad, o porque no se cuentan con los recursos necesarios para obtener las herramientas insumos básicos. Por otro lado, el factor social siempre será imperante pues una educación en línea impide la convivencia entre la comunidad académica, por lo que, y sobre todo en la educación inicial, no se desarrollan las habilidades sociales, pese a que las intelectuales pudieran permanecer intactas.

Sin embargo, la educación en línea es posible, en esta actualidad dejó de ser una utopía, sin contar las condiciones que la favorecieron, se demostró que se puede hablar de una educación online sin perjudicar el proceso de aprendizaje. Los docentes se encuentran más preparados, tecnológicamente hablando, y el uso de herramientas digitales para hacer más llamativas las clases ya no es una novedad sino una realidad aplicada.

Nos atrevemos a decir, sin embargo, que la creación de nuevas aulas postCOVID-19 no distaran mucho de las tradicionales, pero si se incorporaran nuevos elementos fomentando el uso de las tecnologías para crear proyectos y tareas novedosas. Será difícil romper con el paradigma de la educación presencial pues para ello es necesario buscar los mecanismos que nos permitan sustituir la interacción social, pero sobre todo, eliminar las desigualdades sociales y económicas entre los usuarios de la educación, pero está no volverá a ser como era antes del COVID-19 pues los conocimientos e intereses de docentes y alumnos se han visto modificados.

REFERENCIAS

Guerrero Hernández, Jorge Alberto (2020), “Educación a distancia, virtual y en línea: ¿Cuál es la diferencia?”, en Docentes al día, publicado el 09 de Agosto de 2020. Disponible en: <https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-la-diferencia/>, [22/11/2020].

Lugo, María Teresa y Lucas Delgado (2020), Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina, EduLab CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/188/DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-L....pdf> [08/08/2021].

Sunkel, Guillermo (2013), La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional, ONU, CEPAL, @LIS. Diponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/S2013023_es.pdf [15/08/2021].

Matías Omar Muñoz

*Profesor en Ciencia Política y Licenciado en Gestión Educativa.
Coordinador de la Escuela Generativa "Luis Lusquiños" nivel medio.
Docente en la Universidad Nacional de Villa Mercedes UNViMe, San Luis,
Argentina.*

LA ESCUELA RURAL COMO CONSTRUCTORA SOCIAL

Resumen

La educación rural forma parte imprescindible de la sociedad en una localidad, por lo cual este trabajo tiene como propósito desandar el impacto de la escuela como centro generador de conocimiento e integración cultural en una población. El objetivo de estudio es conocer si la escuela es la institución social necesaria para la integración sociocultural en el ámbito de la ruralidad, y si contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social, como un espacio de encuentro, de trabajo, de disertación, de cooperación, de intercambio de experiencias, pero sobre todo como institución formadora de la cultura del lugar. La indagación se realizó alrededor de una institución educativa rural y la incorporación de la sociedad a sus tareas comunitarias. El contexto rural donde se realizó el abordaje de estos núcleos de investigación fue la localidad de los Manantiales, provincia de San Luis, Argentina. Se plantea, finalmente, la necesidad de definir estos parámetros para delimitar la indagación en un contexto rural de nuestro país, posibilitando futuras profundizaciones de la temática, en análisis que tengan en cuenta su resultado.

Palabras claves: Institución Educativa - Gestión Educativa - Comunidad.

INTRODUCCIÓN

La escuela en el ámbito rural, continúa dando muestras de lo importante que es la gestión educativa para las familias de la localidad. La institución educativa va mutando sus objetivos para adaptarse a las demandas sociales del momento; lo mismo sucede en la ruralidad que, definida en términos tradicionales, ya ha cambiado totalmente. La globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, la industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales, especialmente con las políticas de conectividad de la provincia de San Luis, han agotado la ruralidad tradicional, pero no el ámbito y la cultura rural.

Posicionarse en este lugar de construcción de la cultura a partir de la institución educativa, remite a cuestionar y situarse en la necesidad de explorar las acciones hacia el exterior de la institución, específicamente en las posibilidades de relaciones de los actores institucionales con el contexto de la localidad, porque es allí donde el estudiante y ciudadano tienen la oportunidad de aprender a vivir en sociedad y fortalecer su cultura en el ámbito rural.

MÉTODO

Participantes

En el presente ensayo se expone el resultado de las opiniones desarrolladas por los diferentes actores encuestados, entre los que se destacan alumnos, egresados y padres de los estudiantes que actualmente concurren a la escuela pública digital (EPD) rural N° 26 “Los Manantiales” de la Provincia de San Luis, Argentina.

La muestra está compuesta con la participación de dieciocho habitantes de la localidad, cinco estudiantes (de un total de seis), cinco egresados de la institución (desde su creación en el año 2013 hasta la fecha ha tenido un total de seis egresados), y ocho son madres, padres y/o tutores de estudiante que transitan o transitaban por las aulas de la EPD.

Procedimiento

Debido al contexto de la pandemia COVID-19, se empleó como técnica de recolección y obtención de la información: formulario de Google. La mayoría de las escuelas rurales facilitan la implantación de una educación que se basa en la participación activa del estudiantado, en el contacto directo con la realidad social y natural, en el salir fuera porque el tamaño de la escuela, su situación geográfica y la dinámica de la misma lo facilitan. Por este motivo, también se recolectaron datos a partir de la observación no participante durante un año, que consistió en el registro visual del ambiente institucional en la cotidianidad, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes.

Una vez obtenidas las encuestas en forma remota y realizadas las observaciones, se procedió a analizar los datos mediante interrogantes que permitieran visualizar el rol social de la escuela

rural en función de su posibilidad de lograr una adecuada integración sociocultural. Estos interrogantes se relacionan con: el impacto de la escuela en la sociedad rural y el rol de la gestión educativa y su incidencia en la formación de procesos culturales.

Consideraciones éticas

Se procedió mediante consentimiento informado de los participantes y con el debido resguardo de los datos recolectados. Al mismo tiempo, se aclaró que cada participante podía abandonar el proceso de investigación en el momento que lo quisieran.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

La relación entre educación y ruralidad no es simple, según la presente investigación y los datos recolectados en la observación presencial; y de acuerdo al análisis de las categorías de estudios, se puede identificar y establecer los siguientes resultados de la investigación.

El impacto de la escuela en la sociedad rural de Los Manantiales

A partir de la problemática planteada se intenta conocer las acciones que la institución educativa lleva a cabo en la comunidad. Para dar respuestas al interrogante, se relaciona el impacto de la gestión educativa en la localidad, a partir del vínculo con otras entidades comunitarias y con los proyectos o actividades en la cual se involucran diversos actores.

Entendiendo que el vínculo es la relación o conexión que la institución establece con diversas entidades de la comunidad, se interpreta que la relación entre escuela y comunidad puede concebirse también como un intercambio entre la institución educativa y su contexto. El contexto está en permanente transformación, especialmente en el ámbito rural, a partir de los últimos años con la interrupción de las tecnologías de la información y comunicación, lo que produce cambios en las condiciones generales de desempeño y en las demandas y exigencias que se les plantean a las instituciones.

El análisis descriptivo de los resultados arroja que, el 100% de los encuestados respondió de manera negativa en cuanto a la existencia de un vínculo por parte la escuela pública digital rural de Los Manantiales con otras entidades de la comunidad (Figura 1).

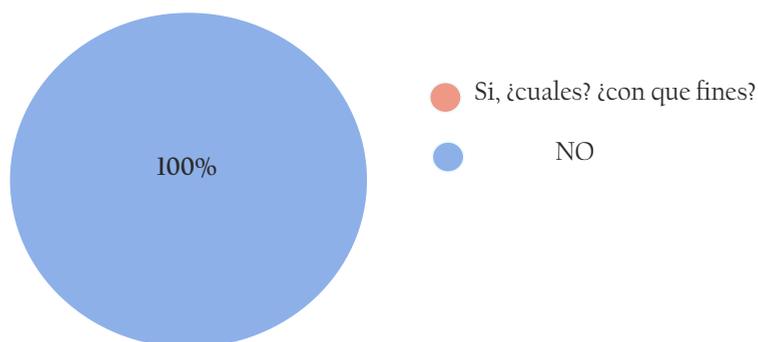


Figura 1. ¿La EPD-R se vincula con otras asociaciones, instituciones, empresas y/u otras organizaciones de la comunidad?

En cuanto a proyectos o actividades con la comunidad en la que se involucren familiares, profesores y/o estudiantes, las respuestas obtenidas en su mayoría fueron que no existen en la actualidad proyectos que involucren a la comunidad educativa, contemplando a los mismos como un tipo de proyecto social. La característica fundamental de este tipo de proyectos es que suelen ser concebidos, impulsados, desarrollados y monitorizados por la gestión educativa, suelen originarse tras la identificación de necesidades. En este caso, algunos de los encuestados identificaron a los actos escolares como los únicos proyectos en los cuales se ve la integración de la escuela en la comunidad.

A partir de los resultados de las encuestas se puede deducir que, posiblemente la EPD tiene una escasa relación con la comunidad en general y con las instituciones comunales. Esto podría incidir como un problema de notoria trascendencia, es decir, la falta del proceso de transmisión y participación en la cotidianidad de las relaciones humanas podría debilitar la socialización desde la institución educativa hacia la colectividad.

Los encuestados asumen que la institución educativa no se vincula con otro tipo de organizaciones pertenecientes o participantes en la comunidad. Es posible que esta falta de relación se deba en parte, a que la EPD forma eslabón de un circuito de escuelas pertenecientes a la Universidad de La Punta, en los cuales ocho docentes (uno por área disciplinar) comparten generalmente cinco escuelas rurales y viajan en dupla, de forma preestablecida, a las instituciones cercanas entre sí. La EPD rural N°26, integra el circuito escolar que los profesores recorren entre las localidades de San Jerónimo, Jarilla, Leandro Alem y Talita, que van desde los 30 a 180 km desde San Luis (localidad a la cual pertenecen todos los docentes que asisten a estas EPD). Los horarios de clases están divididos semanalmente entre las asignaturas, lo cual lleva a los docentes a dictar sus clases y partir hacia el próximo establecimiento del circuito.

Conocida esta situación, se entiende que la decisión de establecer un vínculo entre la escuela y la comunidad recae sobre los profesores, que son los encargados de entablar la relación. Debido a que el o la directivo de las EPD está a cargo de ocho circuitos con cinco escuelas rurales cada uno, solo se hace presente en las instituciones rurales en caso de urgencia y/o necesidad, todo lo demás lo manejan los docentes (desde abrir la escuela hasta atender situaciones administrativas).

Se considera que, si hubiera existido un vínculo significativo con alguna de las instituciones, los encuestados lo reconocerían como una experiencia positiva. O tal vez, las vinculaciones posiblemente existentes, no fueron elocuentes para ser valoradas como vínculos provechosos.

El análisis de los datos recogidos y observados en la investigación, demuestra que para los encuestados, el impacto de la EPD en la sociedad rural de Los Manantiales es posiblemente muy acotado. Estas acciones traerían como posible consecuencia, menguar en los integrantes de la comunidad el interés por construir una relación sostenida, profunda y provechosa con la comunidad.

De este modo, la escuela podría estar perdiendo oportunidades de formar al educando para que realice diferentes papeles en la vida social. Se estaría debilitando paulatinamente la posibilidad de transmitir a las nuevas generaciones conocimientos culturales que han sido adquiridos de generaciones anteriores. A partir de las respuestas obtenidas, se puede visualizar que los encuestados podrían considerar que la gestión no concede despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por el vínculo social. De igual manera, para el Convenio, I.N.E.T. Fe.D.I.A.P (2003) toda institución tiene necesariamente algún tipo de vinculación con su contexto. Puede, en algunos casos, constituirse en una relación que aporte poco y nada al enriquecimiento de la escuela ni al de la comunidad local. Pero la escuela no puede dejar de estar en su contexto, aun cuando la forma de estar en él sea desconociéndose, dándole la espalda.

La gestión educativa y la incidencia en la formación de procesos culturales

Continuando con la búsqueda de respuestas a los problemas planteados, se trata de conocer las acciones que la gestión lleva a cabo en la comunidad, para abrir sus puertas a los miembros de la sociedad y dar participación en las actividades colectivas. Para dar respuestas al interrogante, se relaciona la actuación de la gestión educativa en la localidad, con la realización de proyectos o actividades en la cual se involucran diversos actores sociales.

La participación requiere de solidaridad y cooperación, para cimentar el respeto y la responsabilidad entre los habitantes de la localidad. La relación con los otros es necesaria para crecer como seres sociales, especialmente para ampliar los vínculos de la institución educativa con la comunidad extraescolar.

De las respuestas brindadas por los encuestados, se intenta resaltar las percepciones individuales sobre el grado de integración de la EPD en la comunidad rural, así como los efectos de estas percepciones en el ajuste y bienestar colectivo de la institución educativa con la comunidad. Para Sarason (1974), la percepción de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de que se es parte de una estructura estable en la que confiar, el sentimiento de compromiso mutuo que vincula a los individuos en una unidad colectiva es un elemento importante del bienestar individual. Además, la identidad de las personas está vinculada a los roles sociales que emergen del entorno social donde se interactúa, y la comunidad de pertenencia constituye uno de los principales escenarios sociales de interacción.

En relación con los hallazgos, se puede establecer que el análisis descriptivo de los resultados proyecta que la mayoría de los encuestados respondió de manera negativa en cuanto a alguna actividad con la comunidad en la que se involucre la EPD. En las respuestas, el mayor porcentaje de encuestados aseguró que no existen en la actualidad actividades de integración entre EPD y comunidad. En algunos casos se mencionaron nuevamente los “actos escolares” como acciones de integración social. Tal vez, no se implementaron estrategias eficaces de gestión para producir una significación del proyecto escolar y la aplicabilidad en la realidad comunitaria y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes. Seguramente las respuestas hubieran sido distintas si la funcionalidad del accionar mancomunado acontecía en el

contexto y aseguraba la motivación e implicación de los participantes en el proceso formativo.

En esta línea, el análisis descriptivo del caso demuestra que los actores encuestados asumen en un 88,9% (Figura 2) que la EPD no organiza eventos culturales, posiblemente no abre las puertas a la comunidad para la integración de la misma en acontecimientos escolares.

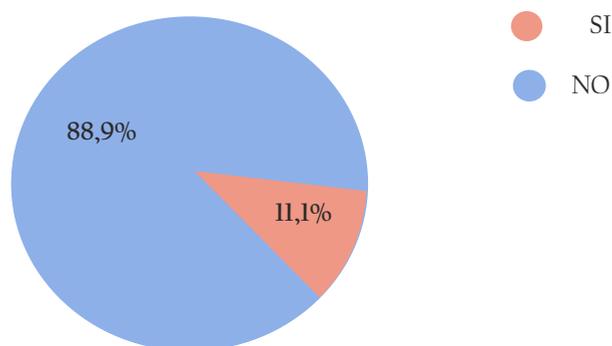


Figura 2. ¿Hay eventos culturales organizados por la EPD?

Probablemente, la escuela secundaria no está fomentando un cruce de culturas específicas: familiar, comunitaria y escolar. Según las respuestas obtenidas, no se está interactuando con la cultura de la comunidad con la que comparten el espacio geográfico y social, concebido en este caso como espacio socio-cultural y como una categoría que hace referencia a un lugar físico que se ubica en la realidad material. Como señala Cortón (2011) el espacio socio-cultural designa el lugar que, en un modelo interpretativo de la realidad social, ocupan los sujetos y/o grupos, a partir de los papeles que representan y desempeñan. Ante la falta de eventos culturales generados desde la gestión escolar, se puede suponer que la escuela posiblemente no está produciendo y desarrollando el sentido cultural, no está abriendo sus puertas a la comunidad como espacio de identidad, encuentro y recreación cultural, basado en la multiculturalidad y la interculturalidad.

Según las respuestas, aparentemente, se ha configurado una escuela cerrada en sí misma que camina desconectada de la comunidad. Fernández (2009), relaciona esta postura con el modelo de la mal denominada “escuela tradicional” de corte racionalista y clausurada sobre sí misma, donde se produce un atrincheramiento de la escuela sobre sí misma y un desarrollo de una cultura escolar propia desconectada de la cultura social. Lo que convierte a la escuela tradicional, en una institución burocrática y academicista, sin capacidad suficiente para responder a las necesidades de la compleja sociedad actual, porque emplea sus mejores esfuerzos en desplegar estructuras y dinámicas propias de promoción académica interna como recurso o mecanismo de subsistencia.

Lo expuesto anteriormente probablemente demuestra, que la gestión educativa ejecuta los

eventos escolares puertas adentro de la misma, imposibilitando la participación de los ciudadanos para la organización y aporte de ideas colaborativas, en pos de una escuela abierta socialmente.

CONCLUSIÓN

Sería necesario reforzar la importancia y el compromiso de la escuela en la localidad rural de Los Manantiales como institución formadora de la cultura del lugar. Para lo cual, se requiere que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable, fortaleciéndose, hacia fuera y hacia adentro, debido a que es en la sociedad donde el ciudadano vive y en donde genera sus necesidades socio-educativas.

La escuela debe garantizar un aprendizaje en la comunidad y hacia la comunidad, con el accionar no solo en el currículo escolar, sino también con las actividades extracurriculares, dando sentido y cohesión a todas las actividades desde un clima institucional armónico propiciando nuevos espacios de comunicación e intercambio.

En este sentido, la EPD, como núcleo existencial y cultural de Los Manantiales, necesitaría recuperar su liderazgo social y cultural. Este desafío consiste en recuperar para la escuela las dimensiones sociales de la educación, no estrictamente curriculares. Es por esto que Fernández (2009) fundamenta que la educación es un proceso humano integral de individualización y socialización, en el que es importante el conocimiento y el trabajo, como aquellas dimensiones del desarrollo humano relacionadas directamente con la sociedad y con las relaciones de convivencia, participación e inclusión ciudadana necesarias para una buena socialización.

Por medio de la gestión educativa, la escuela debe ser el espacio en el que los miembros de la institución promuevan actividades rurales y fomenten actitudes y valores propios e identitarios de la cultura local. Para ello, se deben impulsar procedimientos que faciliten procesos de comunicación inter e intraescolares, devolviendo a la escuela el rol de institución social que crea e inventa una cultura, y que no sólo se apropia o mimetiza patrones y recursos del contexto exterior en el que se origina y desenvuelve.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y como devolución de este trabajo a la institución educativa, se recomendaron las siguientes acciones de aplicación en conjunto para fortalecer el vínculo y generar una escuela rural como constructora social:

- Actividades extraescolares, por medio de la apertura de las instalaciones edilicias para compartir acciones en conjunto con la comunidad. A partir de su situación, la escuela puede ser convocante de otros actores desde diferentes formas, a través de los padres de los alumnos, de los propios jóvenes y por medio de proyectos que involucren a la comunidad. Por ejemplo, talleres de diversas índoles a cargo de los tutores y asociaciones,

fuera del horario escolar, manteniendo así la escuela abierta hacia la comunidad en general. Es igualmente importante que la escuela pueda ser percibida desde la comunidad como “convocable” y más aún que efectivamente sea convocada por otras instituciones de la comunidad. Cuando la escuela se articula con las organizaciones de la comunidad suele encontrarse con una lógica institucional diferente a la propia, pero, a la vez, complementaria. Es decir, donde cada actor social de la comunidad de Los Manantiales podría tener un rol específico y una misión que cumplir. Y, es sólo desde ahí, desde el respeto por la identidad institucional que genera la escuela y por el rol social y comunitario que desempeña el ciudadano, que es posible lograr una articulación positiva.

- La inclusión de la familia, toma un papel fundamental en el desarrollo social, por lo cual es necesario la incorporación inmediata de las mismas en las actividades escolares. Esto daría lugar a que el trabajo entre ambas instituciones sea de forma conjunta y colaborativa, buscando una complementariedad entre los valores y pautas educativas que las familias despliegan en su contexto y lo que la escuela pone en funcionamiento en el centro educativo. Para facilitar la participación de los padres en la vida escolar, la gestión educativa debe generar momentos y oportunidades que favorezcan la relación y convivencia.
- Vínculos con la gestión municipal, para fortalecer la incorporación de los egresados en los procesos concretos de producción y demandas municipales relacionadas a las necesidades de la localidad. Sólo se podría adquirir capacidades vinculadas con la gestión a través del tratamiento de estos aspectos de los proyectos didáctico-productivos.

REFERENCIAS

- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Convenio, I. F. (2003). Relación escuela-comunidad. Material para el taller de capacitación. [En línea]. (2003). Arequito. Disponible en: <http://www.fediap.com>.
- Cortón, B. (2011). La escuela, principal centro cultural de la comunidad. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(29).
- Fernández, J. V. M. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52
- Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Josey-Bass.

México

**Jhonathan
Maldonado Ramírez**

Licenciado y maestro en Antropología Social; doctorante del posgrado en Estudios Feministas de la UAM-X; miembro investigador del GT Estudios Críticos en Discapacidad del CLACSO y tentáculo de la Colectiva Responsabilidades Anticapacitistas.

**Norma A.
Molina Padilla**

Licenciada en psicología; maestra en derechos humanos por la UASLP y doctorante del posgrado en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

POSICIONAMIENTO PROSEXO: NOTAS PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA EN DISCAPACIDAD

Resumen

Los orígenes de la educación sexual en México datan en el contexto post-revolucionario, donde se instaura la narrativa eugenésica sobre el cuerpo social: “la búsqueda de una población sana, mestiza, fuerte, funcional y productiva”. Es así como la medicina y la educación se convierten en prácticas de saber(poder) en la prevención de anomalías; (múltiples subjetividades que hoy podríamos interpretar en la categoría “discapacidad”), se convirtieron en cuerpos y formas de vida descartables. Si bien, lo anterior podría parecer lejano a la educación sexual contemporánea, en realidad no lo es, persisten los prejuicios eugenésicos que sitúan a la “discapacidad” como un conglomerado de corporalidades y vidas que necesitan prevenirse; existe un pánico moral en torno a su vida sexual y reproductiva. Por tanto, compartimos una reflexión crítica sobre la normalización profiláctica que segrega a las personas con discapacidad del goce de su cuerpo y sus placeres. En este sentido, recuperamos la importancia del posicionamiento prosexo, a través de un manifiesto de educación sexual integral con perspectiva en discapacidad que se sitúa en la justicia epistémica y erótica.

Palabras clave: Educación Sexual integral, discapacidad, manifiesto, posicionamiento prosexo.

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento prosexo que proponemos impregna una intervención crítica sobre las ansiedades eugenésicas y las injusticias epistémicas, dirigidas a las personas con discapacidad en el campo de la educación sexual, es decir, (d)enunciamos que la exclusión educativa intensifica la injusticia erótica en poblaciones históricamente marcadas por la minusvalía de sus cuerpos; por esto, escribimos un manifiesto contra aquellas prácticas que borran/omiten/ignoran a las personas con discapacidad como sujetos de deseo y placer.

1. ESBOZO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Mi amante esnegado precisamente en su cuerpo débil,
en esa debilidad que me transporta de placer.
Marguerite Duras: "El amante".

La educación sexual ha pasado por distintos escenarios políticos, económicos y sociales a través de los procesos históricos en el contexto mexicano. Por lo tanto, es un territorio en constante disputa (Morgade y otros 2011). Para ilustrar lo anterior, en el contexto revolucionario se instauró la narrativa eugenésica sobre el cuerpo social: "la búsqueda de una población sana, mestiza, fuerte, funcional y productiva". Es así como la medicina, el derecho, los medios de comunicación y la educación se convierten en prácticas de saber(poder) en la prevención de anomalías; sordos, tullidos, lunáticos, idiotas (múltiples subjetividades que hoy podríamos interpretar en la categoría "discapacidad"), se convirtieron en cuerpos y formas de vida *descartables* para el matrimonio y la reproducción.

Algunas de estas narrativas, las encontramos en la convocatoria realizada por el periódico "El Universal"; cuyo objetivo fue evidenciar el buen estado de los niños/as, a través de la publicación de su fotografía en la "Galería de niños robustos" (Alfaro, 2012). En ese sentido, la vigilancia sobre los mandatos nacionales, de dar hijos sanos, mestizos, fuertes, funcionales y productivos quedaba público; por lo tanto, se volvieron sujetos deseables y recompensados socialmente. Es a partir de ese escenario político que se instaura el primer proyecto de educación sexual en México; sin embargo, posteriormente fue removido debido a las protestas de grupos conservadores. Aunque, lo anterior podría parecer lejano al proceso histórico que se vive hoy en día en relación con la educación sexual, en realidad no lo es, debido a que dichas narrativas continúan replicándose.

Hoy en día, ya no se habla de educación sexual, sino de la llamada Educación Integral en Sexualidades (EIS). Esta educación ha sido, mayormente impulsada desde el marco internacional de los derechos humanos, gracias a la lucha de diversos movimientos sociales (feministas, LGBT+). De tal manera que lo integral, responde principalmente, a las relaciones entre el enfoque de Derechos Humanos, el modelo biomédico y las perspectivas de género e intercultural. En ese sentido, algunos elementos que integran los contenidos de la EIS guardan relación con lo siguiente:

- 1) Conocer la anatomía y funcionamiento del cuerpo a partir de las diferencias sexuales binarias: hombres y mujeres. Todo ello con relación al desarrollo físico del cuerpo normal.
- 2) En caso de salir del parámetro de lo categorizado como lo normal, la estadística juega un

papel determinante para evidenciar en datos las consecuencias de un mal ejercicio de la sexualidad. Lo anterior apoyado de criterios diagnósticos y pronósticos; por ejemplo: las posibles consecuencias de concebir una persona con discapacidad, si se sale de los criterios universales que han manifestado estar en condición de riesgo para concebir: la edad de la madre, el consumo de ciertas sustancias, lugar de nacimiento, condición social.

3) Las respuestas sexuales con relación a los estímulos se piensan en términos de etapas que se van “cubriendo”.

En ese sentido, se puede observar que este tipo de supuesta integralidad, en el campo de la educación sexual discrimina a quienes salen de los parámetros de normalidad, muy similar a las prácticas eugenésicas en tiempos revolucionarios. Asimismo, es importante destacar que la condición de discapacidad se encuentra jerarquizada. En otras palabras: una persona que presenta una discapacidad visual será valorizada de manera distinta en términos de funcionalidad, en comparación de quien presenta discapacidad intelectual. Lo anterior, debido a que el desarrollo cognitivo es preponderante para justificar bajo estas lentes el “permitir” el ejercicio “libre” de la sexualidad. En consecuencia, se puede deducir que quien presenta un desarrollo cognitivo fuera de los parámetros de normalidad, no tiene permitido el “libre” ejercicio de su sexualidad, porque según este enfoque no ha alcanzado la madurez necesaria para ello; entonces, se individualiza el valor del humano en términos de qué puede y no hacer en función de criterios diagnósticos ya establecidos.

Con relación al lugar de nacimiento según la UNICEF (2013) De los 100 millones de niños que viven con discapacidad, el 80% habita en países en desarrollo y los jóvenes con discapacidad, tienen 4 veces más probabilidades que sus pares sin discapacidad de ser víctimas de abuso sexual; esto aumenta si se es niña. Con lo anterior, se problematiza que la condición de discapacidad desde esta perspectiva no sólo ha transitado desde aspectos funcionales en términos de desarrollo cognitivo, físico y sexual, sino que ha agregado varias condiciones ligadas al lugar donde se vive, la raza y el género. Es decir, el riesgo tiene un cuerpo: mujer/joven/niña/niño con discapacidad que habita en el tercer mundo. Con esto se individualiza la condición y se pone como un lugar indeseado para ser. Por tanto, permitido para contener, “proteger”, asexualizar.

Lo anterior, nos permite ver que existen deudas pendientes. Una de esas deudas nos llevó a problematizar ¿quién es el sujeto de la educación sexual integral?; es decir, bajo qué parámetros se han constituido y conformado los contenidos de educación sexual integral, ¿para quiénes se piensan cuando se hacen? ¿A quiénes se aprende a desear? estos cuestionamientos nos invitan a pensar en la posibilidad de generar otras propuestas de educación sexual, pero para ello, primero hay que problematizar lo que históricamente se había naturalizado.

2. INJUSTICIA EPISTÉMICA: EDUCACIÓN SEXUAL EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD

A todos nos concierne intentar evitar más barbarismos y alentar la creatividad erótica. Aquellos que se consideren progresistas deben examinar sus preconcepciones. Poner al día su educación sexual y familiarizarse con la existencia y funcionamiento de una jerarquía sexual. Es momento ya de reconocer las dimensiones políticas de la vida erótica. Gayle Rubin, Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad.

La exclusión de las personas con discapacidad en el campo de la Educación Sexual Integral es una consecuencia histórica y estructural, que responde a la construcción eugenésica de la sexualidad y de las poblaciones, algo que la sociedad decimonónica produjo en una complejidad de relaciones, identificaciones, conductas, decisiones, instituciones, normas y prácticas, que estratificaron las posibilidades eróticas de los sujetos, según la valía del cuerpo que habitan. Por tanto, la historia de la sexualidad de las personas con discapacidad está atravesada por una historia de preocupaciones sobre la restricción de su ejercicio en términos eróticos, afectivos y reproductivos.

Las luchas feministas y de la disidencia sexual, tanto sus producciones teóricas como sus activismos, han permitido espacios de intervención para la reflexión y el cuestionamiento de las segregaciones sexuales, demostrando que estas se articulan con diferenciaciones (género, clase, raza, discapacidad, edad) que otorgan privilegios, pero también desventajas. “El cuerpo es centro receptor de experiencias diferenciadas en función de los significados que se otorgan a sus características en el contexto social en el cual se vive y se desarrolla” (Cruz, 2017, p. 103), es así como las personas con discapacidad tienden a ser reducidas a la concepción del cuerpo anómalo, definido y moldeado desde una existencia portadora de minusvalía y degeneración.

Ricardo Llamas (1995) explica que la reducción de algunas categorías de sujetos en función de sus cuerpos es históricamente una estrategia de control y dominación. Dicho con otras palabras, si bien la existencia humana es indiscutiblemente material-corporal, podría confirmarse que ciertos sujetos se convierten en objetos cuando se considera en exceso encarnados; esta situación no es una ventaja, sino todo lo contrario, la hipercorporalización responde a criterios de sujeción, en los cuales la categoría “sujeto con discapacidad” coincide con sujetos de segregación, pues a pesar de los discursos sobre la “inclusión social”, esta población enfrenta importantes rezagos en distintas esferas de la vida pública.

Las personas con discapacidad se localizan en altos índices de analfabetismo, precarización laboral, situaciones de dependencia jurídica y pobreza, de ahí que, la inexistente educación sexual sea efecto de una injusticia, al mismo tiempo epistémica y erótica, acorde a la desigualdad estructural, persistente y generalizada, que cercena significativamente las posibilidades de goce, placer y deseo de las personas con discapacidad al excluirlas de los bienes epistémicos como la educación en general y la educación sexual en particular.

Dado lo anterior, Miranda Fricker (2017) explica que en la *injusticia epistémica* operan dos niveles de prejuicios estructurales y estructurantes: 1) *la credibilidad disminuida* dirigida de un oyente hacia un hablante que es identificado con un grupo subordinado/estigmatizado y 2) *el borramiento de experiencias* de las poblaciones precarizadas en la interpretación/organización de

la vida pública; por tales motivos, la injusticia epistémica hace que los testimonios de las personas con discapacidad no sean válidos y que sus experiencias no sean parte de nuestro sentido común.

En este sentido, el rezago educativo de las personas con discapacidad no debería interpretarse como la consecuencia del “déficit”, del “retraso” o de la “carencia” ubicada en su cuerpo; por el contrario, tendría que combatirse la carencia, la deficiencia y el retraso ubicado en los apoyos sociales, tecnológicos y pedagógicos, así como en los estigmas que invalidan sus voces y anulan sus experiencias. De esta manera, a las personas con discapacidad se les impide la participación en la escuela, la educación y la vida pública, lo cual implica que sean ignorantes de variados conocimientos, entre los que se encuentra el conocimiento de la sexualidad.

Si bien, la injusticia epistémica se presenta como un efecto de prejuicios que invalidan lo que “dicen” las personas con discapacidad respecto a la sexualidad, es un hecho que también se encuentra relacionada con la ignorancia como una forma de saber discapacitante. Es común que la sexualidad en el contexto de la discapacidad signifique *silencio*, algo que se esconde y de lo que no se habla; quienes cuidan en lo cotidiano, tanto familiares, educadores y profesionales, suelen dejar de lado la importancia de la educación sexual, por tanto, truncan la incorporación de responsabilidades, sensibilidades y habilidades en las personas con discapacidad para que las decisiones sobre su propio cuerpo tengan sustento y credibilidad.

val flores expresa que “la ignorancia es el efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento” (2008, p. 18); es así como el silencio que envuelve a la sexualidad llega a ser un residuo cultural de la normalidad, donde la ignorancia es clave en una injusticia epistémica que se entrelaza con las relaciones saber/poder, donde existen delimitaciones *de* y las relaciones *entre*: 1) aquello de lo cual se puede hablar, 2) el espacio en el que se puede hablar, 3) quién puede hablar y 4) quiénes se definen en el silencio.

La cuestión gira en torno a cómo los prejuicios sobre la credibilidad disminuida y el borramiento de experiencias, necesitan de múltiples conocimientos que mantengan en silencio a la Educación Sexual en el contexto de la discapacidad, donde las personas con discapacidad están sujetas en una posición de inocencia, infancia y asexualidad, entonces, el ejercicio de la sexualidad parece “callarse” y así la ignorancia se configura como un conocimiento que a través de prácticas desiguales y discriminatorias construye la propia categoría *discapacidad*.

Sabemos la desconfianza efectiva entre educadores y familia, es decir, hay profesoras que consideran apremiante una educación sexual, pero se preguntan: “¿para qué abrir una puerta si luego se le va a censurar en su casa?”; no hay apertura en las instituciones con el tema de la sexualidad, el argumento principal es evitar los enfrentamientos con las familias.

Lo anterior, alimenta la ignorancia de las personas con discapacidad, pero también el silencio de las familias y las instituciones, ya que en aras de mantener la “armonía” entre FAMILIAS-EDUCADORES-INSTITUCIONES, terminan perjudicando las posibilidades de una

Educación Sexual Integral acorde a las particularidades de esta población; de ahí que, los silencios y las ignorancias promovidas por la injusticia epistémica den paso a la injusticia erótica, un tipo de injusticia que intensifica los pánicos morales y los riesgos de sufrir la violencia sexual.

Sin duda, imaginar otras comunidades que establezcan como principio la justicia epistémica y erótica, permitiría que las personas con discapacidad sean reconocidas como sujetos de conocimiento y deseo, situación que históricamente les ha sido negada y que no podemos seguir omitiendo.

3. MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA EN DISCAPACIDAD

Decir prosexo es una técnica de interpretación de la espacialización y segregación de las manifestaciones sexuales, que problematiza los criterios de lo adecuado/inadecuado, decente/obsceno, autorizado/vedado, que las legislan. Es reflexionar sobre la violencia que supone la censura, el borramiento y silenciamiento de imágenes, voces, cuerpos, prácticas, contextos, historias. Decir prosexo es denunciar la hipersexualización de los cuerpos y también su desexualización según normas de racialización, nacionalismo, género, discapacidad, etc. val flores, Decir prosexo.

Un manifiesto, es la declaración de intenciones que un colectivo o individuo expone para hacer perceptible un nuevo orden de principios en relación con la injusticia social; entonces, los manifiestos son desagradables, porque intentan incomodar/transformar nuestro sentido común sobre la desigualdad, la violencia o la exclusión que padece una determinada población; en palabras de Sara Ahmed (2017):

Un manifiesto es necesario cuando una lucha es necesaria para dar expresión a algo. Esto es lo que explica que un manifiesto pueda entenderse como un género aguafiestas; tenemos que decirlo porque hay cosas que no están haciendo. Un manifiesto intenta atraer sin recurrir a una forma atractiva: un manifiesto no es un tipo de texto atractivo que hace uso de normas o reglas existentes. No puedo serlo: tiene que esforzarse para ser dicho. Y, sin embargo, un manifiesto resulta atractivo a sus lectoras; un manifiesto apela a algo atrayendo a alguien. Un manifiesto aguafiestas atrae a aguafiestas (p. 340).

A continuación, formulamos diez principios a través de la experiencia por aquello que luchamos o queremos cambiar. En efecto, nuestros principios manifiestan afectos, compromisos, habilidades y obstinaciones que tropiezan con una cotidianidad que no está acorde a la vida que queremos vivir; no obstante, seguimos insistiendo.

Principio 1: el cuerpo es la experiencia situacional y relacional, donde el vínculo con el otro nos permite conocer el mundo en su multidimensionalidad.

Principio 2: la discapacidad es interrupción, una forma de vida disruptiva, un contacto dislocativo y un desaprendizaje conmovedor.

Principio 3: dejarse afectar, es con-moverse, incluso, ante la incomodidad; esto implica saber que, esta afectación es dialógica.

Principio 4: la injusticia epistémica y erótica se combate con una Educación Sexual Integral que cobije los testimonios, las experiencias y deseos de las personas con discapacidad.

Principio 5: impulsar un posicionamiento prosexo como una interrogación reiterativa y excitante de la Educación Sexual Integral, en la que se cultive una identificación política y ética en torno a la justicia epistémica y erótica hacia las personas con discapacidad.

Principio 6: la justicia epistémica y erótica intensifica el derecho al placer sexual y la decisión sobre el propio cuerpo, a la vez que contrarresta la posibilidad de sufrir violencia sexual.

Principio 7: frenar la tendencia a repetir (Paez, 2020). Las repeticiones que fomentan la única forma válida de ser, en términos normativos, nos atrapan. Evitar caer en ello, abre otras posibilidades pedagógicas, metodológicas, teóricas, incluso eróticas.

Principio 8: recuperar la dimensión política de la Educación Sexual Integral, de tal manera que la neutralidad no tiene cabida en estos encuentros y desencuentros; por el contrario, reconocer desde dónde se habla y se es resulta clave para ser compañía en este proceso.

Principio 9: la Educación Sexual Integral como corresponsabilidad ética-erótica de quienes forman parte de los procesos.

Principio 10: la complicidad en la generación de redes que hagan posible este manifiesto prosexo.

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra: Barcelona.

Alfaro, C. (2012). "Puericultura, higiene y control natal. La visión de Esperanza Velázquez Bringas sobre el cuidado materno infantil en México, 1919-1922". *Historia Autónoma*, núm.1, pp.107-119.

Cruz, P. (2017) *De cuerpos invisibles y placeres negados*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Duras, M. (1984). *El amante*. México: Maxi Tusquets.

Flores, V. (2008) "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización". *Revista Academia. La voz de los expertos*, núm. 18, pp. 15-21.

Flores, V. (2015) "Decir prosexo". *Escritos heréticos*. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/12/decir-prosexo.html>

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder Editorial.

Hunt, F; Monterrosas, E y Mimbela, R. (2015). *Evaluación de la declaración ministerial prevenir con educación. Su cumplimiento en América Latina 2008-2015*. México: International Planned Parenthood Federation.

Llamas, R. (1995). *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid: siglo XXI.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es Sexual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.

Paez, M. (2020). *ESI. Talleres de cuerpo en juego*. Argentina: La Hendija.

Rubín, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". C. Vance. *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución, pp. 113-190.

UNICEF. (2013). *Niños, niñas y jóvenes con Discapacidad*. Hoja Informativa. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Enoc Salinas González

Investigador Ngábe del pensamiento ancestral indígena, 16 años en la educación, actualmente es Asesor Nacional de Educación Indígena para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Estudiante del Doctorado en Humanidades en la Universidad Internacional de México.

EL PENSAMIENTO INDÍGENA, INTRACULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

Este texto trata del pensamiento indígena, un universo desde adentro como punto de partida desde lo intracultural y como desde este abordaje se avanza hacia la interculturalidad un desafío en la educación en su praxis, en las aulas en contextos de pueblos ancestrales. La intraculturalidad como espacio de acción del episteme, de la lengua y cultura ancestral de los pueblos originarios. Este pensar nace en las raíces del núcleo familiar y tierra donde se nace, vivenciando la cultura y por medio del habla la transmisión de los saberes ancestrales.

Con respecto a pensar desde adentro, hacia el conocimiento occidental implica a la interculturalidad y su camino hacia el aula indígena, una zona de inflexión entre las vivencias y gestión del saber ancestral, lenguaje, historia milenaria. La educación un escenario para descolonizar.

Palabras claves: Educación, pensamiento indígena, intraculturalidad, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

En relación al pensamiento indígena y los pueblos originarios, por milenios han significado la esencia fundamental en la dinámica social y cultural. Permitiendo que las sociedades indígenas permanezcan hasta en la actualidad. No obstante, este nuevo milenio donde por los contactos e interferencias de otras culturas, demanda de un nuevo proceso educativo en todas las áreas del conocimiento humano.

Al respecto, los nuevos escenarios sociales por medio de herramientas y mecanismo que han surgido como la intraculturalidad y la interculturalidad, como ventanas que permiten a las sociedades dialogar desde las diferentes fronteras del pensamiento humano. Y en especial, con uno de los pueblos que por V siglos ha sufrido de distintas maneras, sin embargo, esa autenticidad que le hace único sigue resistiendo por permanecer como el abuelo Sol.

Así mismo, la educación es el vehículo necesario para que las nuevas generaciones indígenas se formen con una conciencia identitaria robusta, y a la vez defensores y portadores del pensamiento identitario indígena en cualquiera que sea su camino de desarrollo, ya sea, desde el conocimiento indígena o desde lo occidental. Por ello, una aproximación desde el episteme indígena.

EL PENSAMIENTO INDÍGENA

*"Que es ser indígena, sin la espiritualidad,
muere el conocimiento ancestral que vive en
el respeto a la sabiduría milenaria"*

El pensamiento indígena de los pueblos originario es en esencia un sentipensar que se canaliza a través del ente espiritual, físico plasmado en las prácticas cotidianas y ancestrales del colectivo indígena en una comunidad o territorio. En este sentido, todo lo que sucede alrededor de la comunidad tiene una explicación, ya que se evoca de los conocimientos ancestrales, los cuales permiten responder a los eventos que se presentan en la realidad de la naturaleza.

Estos conocimientos, se cultivan de una generación a otra por medio de la tradición oral milenaria que se hereda de las personas sabias mayores en su historia, su práctica, y su principal esencia, que es la espiritualidad para una armonía con todos los seres vivos. Lo cual, el aprendiz deberá aprender toda esta comunicación.

Para comprender el conocimiento desde el pensamiento indígena, se debe percibir como un ente que tiene vida, un espíritu, que posee conciencia. De ahí, el respeto a la espiritualidad ya que tiene normas. Este ente o entidad, en diferentes sabidurías milenarias recibe un nombre especial. Por lo general, dependiendo de la persona que tiene un vínculo especial y que puede alcanzar estados muchas veces incomprensibles para aquella persona que desconoce esta existencia. Cuando se tiene un alto vínculo se comprende la espiritualidad de todo lo que nos rodea, podemos escuchar, comprender mensajes de la madre tierra, sentir comunicación natural, el lenguaje de los árboles, los ríos, de todo.

Es por ello, que el pensamiento indígena es un conocimiento que se resguarda en su práctica, en la visión y a la misma vez se genera un respeto hacia él. Ya que se concibe como un ser. Esta, es una de las razones por la que muchas veces no se puede escribir todo lo que el colectivo indígena piensa y por ello, aquí las disciplinas tienen un sesgo entre lo que se escribe y entre lo que la comunidad siente como sagrado.

Cuando una práctica es sagrada desde lo espiritual y se violan ciertas normas, o mejor dicho, las personas indígenas acceden a que se documente, grabe o se sistematice, esto en sí, se convierte en algo negativo al conocimiento ancestral, ya que se va alejando. Por ello, las prácticas sagradas deben resguardarse, manteniendo la espiritualidad que demande en la práctica específica que se desarrolla.

Como bien se indica: “La mayor parte de las definiciones del indio y del indígena no acaban de explicar “por qué” los indios son tales indios y “por qué” mantienen ciertas normas socioculturales distintas al resto de la población (Gómez, 2005, p.3). Si bien es cierto, el tema entre lo indio e indígena es una discusión que sigue en su análisis, sin embargo, para este texto abstraemos de la cita “...distintas al resto de la población...”, podemos afirmar o de alguna manera encauzar que esa distinción se debe al conocimiento milenario que permite resistir en la práctica comunitaria del colectivo indígena.

Este bagaje del conocimiento y saber milenario, les ha permitido a los pueblos originarios permanecer en la existencia desde el inicio de los tiempos. Al punto de ser autosostenible en armonía con la naturaleza. Esto, ha permitido a la población indígena en Latinoamérica tener una ciencia muy avanzada quedando en escritos de diversas formas a lo largo del continente americano, por medio de sus pirámides, construcciones, lenguaje, astronomía, educación, desarrollo de humanidad; puesto que vivir miles de años afirma el nivel de calidad de vida que tienen nuestros pueblos para vivir en el entorno natural y sin dañar a la madre tierra.

Encaminarse a profundizar el pensamiento ancestral, implica un profundo estado del conocimiento sagrado y espiritual desde la tradición oral y enseñanza de las personas sabias mayores, guías, herederos del conocimiento, provenientes de los seres espirituales que enseñaron todo lo que hoy conocemos por sabiduría y conocimientos milenarios; que se sigue practicando para las nuevas generaciones.



Ilustración 1: Elaboración propia.

Podemos ilustrar que ese estado de lo sagrado, es donde están los seres dueños del conocimiento. Es un estado que solo es alcanzado por algunas personas que se resguardan en una espiritualidad pura. Por lo que, solo las personas reconocidas y legitimadas por la comunidad son los que pueden llegar a ese estado. Y por lo tanto, no todo se puede escribir, no se puede revelar por todo lo que implica ese estado. Y lo que se siente, es a través del corazón de la persona y los entes.

El conocimiento vivo espiritual se considera el pensamiento indígena ancestral. Un lazo de profundidad que hay en el pensar desde adentro de los pueblos indígenas; ya que esta sabiduría se ha mantenido por milenios logrando resistir en las generaciones.

Por otro lado, en la actualidad se sigue heredando este conocimiento. No obstante, también son más frecuentes los obstáculos de la sociedad actual que se alimentan desde otro saber y conocimiento.

La persona indígena, siempre ha tenido una gran relación con la madre tierra, permitiendo sobrevivir a los diferentes pueblos hasta nuestros días. La agricultura, una de las prácticas que se originó con las enseñanzas de los seres dueños espirituales de las semillas, de cómo y cuándo sembrar. En algunas cosmovisiones indígenas es Dios, el primero en sembrar la tierra; cuando siembra a nosotros las personas indígenas por medio de granos de maíz. En este particular es necesario indicar que cada pueblo tiene un relato diferente sobre la agricultura, sobre el origen de la humanidad y este contraste es diferente al que afirma la versión en el mundo occidental, en donde señalan que por el sedentarismo se originó la agricultura.

Por estas razones, lo científico occidental va, por un lado, y lo epistémico indígena, por otro. Se debe tener claro que lo científico occidental habla de lo indígena, pero este se aleja de aquella ancestralidad espiritual sagrada.

Por ello, el pensamiento indígena entendido que proviene de la espiritualidad, es transversal a todo lo que se desprende de él, como: la identidad, cultura, idioma, educación ancestral, desarrollo, política, economía, etc. Es decir, está inmerso en todo lo que surge alrededor del colectivo comunitario indígena.

INTRACULTURALIDAD

La intraculturalidad, es un campo de acción del episteme del pensamiento colectivo indígena. Desde adentro. Es decir, desde la mirada de determinado pueblo.

Para este texto, lo reflexionamos desde el pensamiento indígena, donde la espiritualidad ancestral es un fundamento para generar un escenario intracultural en comunidades o territorios originarios. Ante lo cual, se robustece la identidad cultural; la autonomía desarrollándose y exigiendo una mayor pertinencia.

Este proceso se ve amenazado por el pensamiento del indigenismo, que suplanta la intraculturalidad. Recordemos que el indigenismo lo situamos como las prácticas o decisiones que se toman por parte del Estado o personas no indígenas, desde otras posturas como la

academia, imponiendo su criterio, o desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, para mejorar la realidad de los pueblos indígenas, pero sin consultar o escucharles su voz. Este es un escenario desfavorable para el pensamiento indígena, ya que genera un arquetipo de lo “indígena”, pero no es lo que realmente piensa el pueblo.

Aunado a lo anterior, el término indigenismo, empieza a ser utilizado “Con el Congreso de Pátzcuaro en 1940, instrumentado por Lázaro Cárdenas, se formuló el programa de un indigenismo que cubriría al Continente Americano y se encuentra en el seno del indigenismo latinoamericano” (Korsbaek & et al, 2007, p. 202).

Por lo cual, utilizar el indigenismo es alimentar el discurso hacia las poblaciones indígenas basadas en la corriente que se generó en México en 1940. A pesar de que en México esta corriente fue un rotundo fracaso donde se dio paso a un nuevo neoindigenismo. Sin embargo, se ha mantenido vigente y esto genera un agujero negro que engulle la situación indígena.

Es fundamental, superar el indigenismo y neoindigenismo para que la situación indígena tenga un escenario pertinente para los pueblos indígenas, donde sus ideas sean respetadas y tengan presencia en la identidad nacional del país.

A raíz de lo anterior, es importante aclarar que el conocimiento espiritual indígena no se puede confundir con lo que en el mundo occidental conceptualiza, ya que al hacerlo impone una lógica donde se establecen estereotipos. El contexto histórico nos deja consecuencias cuando se impone nombres o conceptos para explicar la situación indígena. Sin embargo, su resistencia continúa por aquellas personas valientes, líderes, lideresas que practican y mantienen ese respeto por lo que existe a nuestro alrededor a través de los siglos, donde han muerto defendiendo este pensamiento en las diferentes partes del continente.

En concordancia de este saber, teniendo en cuenta que la lógica occidental con su avasallante teoría científica, acecha el pensar de nuestras personas sabias. Es así como son abordadas desde una mirada externa, como estudio, como un sujeto omitiendo ese conocimiento, como una fuente en lo científico. Más ese conocimiento que nutre al pensamiento indígena y por medio de las personas sabias que guían y heredan ese saber de conocimientos a la nueva generación en donde se aprende en la comunidad, en la montaña, ríos, mar, en el silencio de la noche, donde por medio de bebidas sagradas como el cacao y otras, se puede ascender al estado sagrado del conocimiento.

Las bases de reflexión al que nos permite idealizar desde la mirada como indígena, donde la voz de los menos favorecidos que por siglos han vivido bajo el paradigma del conocimiento occidental, es fundamental avanzar con el conocimiento indígena de manera que, desde el conocimiento científico occidental se replanteen sus bases de conocimiento a lo referente a los pueblos originarios, es decir, existen dos miradas de sistemas en conceptos teóricos.

Siendo así, la intraculturalidad, un escenario reflexivo desde adentro; es decir, en un colectivo indígena. Este proceso es medular para el fortalecimiento identitario de la conciencia del

individuo, impactando en la trascendencia del desarrollo desde adentro, donde la cultura tiene esperanza de seguir consolidando hacia las nuevas generaciones del colectivo, afianzando los sentidos de identidad, preocupaciones y aspiraciones.

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad como espacio de diferentes culturas; un escenario que ocupa un espacio de importancia en los últimos años. No obstante, desde la mirada del pensamiento indígena, es un canal que permite abrir un espacio en las nuevas tomas de decisiones. Este panorama brinda reflexionar sobre la situación occidental y lo indígena, como culturas en una relación más horizontal donde llama al diálogo.

Ahora bien, la interculturalidad como una necesidad de dialogar con los pueblos indígenas, es una situación compleja, ya que es iniciar un diálogo parado encima de las masacres y el nuevo neoindigenismo; todo esto contribuye a que este enfoque intercultural tenga barreras. Pero ante este dolor es importante retomar el diálogo y liderar los cambios desde los menos favorecidos.

Como ya habíamos abordado en páginas anteriores, sobre el indigenismo que afecta al diálogo se toma en cuenta el siguiente enunciado: "...dejar la trayectoria de más de cincuenta años de indigenismo institucional es, en lo económico, pobreza y en lo político, marginación..." (Korsbaek & et al, 2007, p. 216), de las cuales en diversas naciones existe una serie de inconsistencia hacia las poblaciones originarias.

Se debe profundizar en la relación en que los territorios indígenas han trascendido en los diferentes Estados y su lucha por las diferentes coyunturas que han tenido que sufrir las poblaciones originarias. Como indica "...los indígenas han sido siempre víctimas del racismo y la discriminación por parte de la población no indígena, las instituciones sociales y el Estado" (Stavenhagen, 2002, p. 3).

Por ello, la interculturalidad, si bien es cierto, viene a ser el canal que permitirá ese desarrollo por el cual las poblaciones originarias resolverán con mayor impacto las cuestiones indígenas, este escenario debe ser trabajado con mayor detenimiento, el enfoque debe ir más profundo. Ya que podemos partir del hecho que siempre se ha dado o los pueblos de alguna manera se interrelacionan. Sin embargo, ¿hacia donde se dirige esta conceptualización? sin la opinión en su construcción de significados en la lógica occidental, sin construirse o abonarse desde las lógicas indígenas desde el concepto de la lengua indígena. Es necesario partir de la intraculturalidad para construir la interculturalidad entre pueblos, culturas, idiomas y conocimientos.

Este escenario debe construirse como bien lo señala Landa (2006) "Efectivamente, hoy este debate sobre lo indígena se presenta de una manera algo más compleja, pues los indígenas han resurgido con voz propia y ya no necesitan de representantes o voceros externos a su sociedad" (p. 12) Así, desde este sentido deben consolidarse los nuevos procesos de interculturalidad.

LA EDUCACIÓN

La educación, desde los pueblos indígenas debe cobrar mayor fuerza y empoderamiento, sin embargo, para poder llegar a esta consolidación es necesario profundizar en los conceptos que hemos desarrollado anteriormente, adentrarse en los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas. Es descolonizar la educación. Como señala Ortiz (2018) “...debemos transitar hacia la decolonialidad de la educación, lo cual implica aprender a caminar por los bordes, no tener miedo a movernos en la frontera” (p. 3).

La educación formal, la que lidera el Estado, por medio de la cartera que lleva, esta área debe plantearse la educación en los territorios indígenas esencialmente, de lo contrario forman parte del neoindigenismo que permite discriminar inconscientemente o consciente. A esto me refiero, a los planes de estudio, malla curricular, a que fin responden al pueblo indígena o a tratados internacionales.

El escenario educativo, es un centro donde convergen el pensamiento indígena, intraculturalidad, interculturalidad ¿cómo desde estos escenarios se desarrolla la identidad de los pueblos originarios? Responder a esta pregunta es una gran cuestión, debido a todo lo que implica enseñar, mediar y la pertinencia de los procesos de aprendizajes en el estudiante. Es aquí, donde se debe sugerir un replanteo de la educación, ya que por derecho los estudiantes originarios les corresponden una enseñanza de acuerdo a su identidad cultural.

La escuela en los pueblos indígenas es un centro de proyección del conocimiento de los pueblos originarios. Para ello, debe haber una malla curricular pertinente, comprender los escenarios intraculturales e interculturales, de manera que la persona indígena se forme con una conciencia identitaria firme, robusta, donde pueda salir de su pueblo y enfrentarse a un mundo competitivo, pero siempre manteniendo su identidad.

CONCLUSIONES FINALES

En relación con las implicaciones aquí desarrolladas, se debe tener muy claro la identidad del pensamiento indígena para poder trabajar de manera respetuosa en un diálogo horizontal con los pueblos originarios.

En síntesis, se debe concebir la intraculturalidad como el primer escenario base para que la interculturalidad se asiente con pilares profundos permitiendo al pensamiento indígena mostrarse de manera efectiva, y así iniciar un proceso de mayor contundencia interculturalmente, permitiendo que se respeten las identidades culturales, las diversas concepciones y sirviendo como ventana a otras verdades desde los pueblos indígenas.

Por último, la educación en las escuelas es el escenario donde estos procesos deben liderarse, promoviendo un proceso de aprendizaje pertinente, formando futuros ciudadanos consciente de su identidad cultural, asegurando que si en un eventual momento salen de sus territorios tengan la capacidad y habilidad de relacionarse con otros, pero manteniendo su identidad.

Sin duda alguna, el pensamiento indígena debe seguir resguardándose, pero consciente de que debe hacer uso de las diferentes herramientas que hay en la sociedad para que pueda seguir perpetuándose en las nuevas generaciones. Por ello, el escenario intracultural es fundamental para esta transición del episteme indígena.

REFERENCIAS

Gómez Suárez, Águeda (2005). Identidades colectivas y discursos sobre el sujeto indígena. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana (41), 0. [Fecha de Consulta 07 de junio de 2021]. ISSN: 1695-9752. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304110>

Landa, L. 2006. Pensamientos indígenas en nuestra América. CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140227052247/C01LVazquez.pdf>

Korsbaek, Leif, & Sámano-Rentería, Miguel Ángel (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. Ra Ximhai, 3(1),195-224. [fecha de Consulta 07 de junio de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130109>

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. Revista Ensayos Pedagógicos, 13(2), 201-233. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

Stavenhagen, Rodolfo (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 4 (7), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282/28240702>

Argentina

Raúl Orlando Banegas

*Tutor de alumnos ingresantes de la Licenciatura en Sociología y la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con mención en lengua quichua. (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. UNSE).
orcid.org/0000-0003-4182-8931*

REFLEXIONES EN TORNO A LA EIB EN SANTIAGO DEL ESTERO

Resumen

En los últimos años Latinoamérica evidencia un cambio importante en relación a la mirada sobre los pueblos indígenas, pasando del monoculturalismo hasta llegar al pluriculturalismo. Se plantea así la necesidad de diseñar e implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una medida para garantizar la supervivencia, desarrollo y difusión de las culturas indígenas, Argentina no se encuentra ajeno a lo que ocurre a su alrededor, muestra de ello es la inclusión de la modalidad EIB en la Ley Nacional de Educación Nº 26206 sancionada en el 2006. El objetivo de este trabajo es indagar sobre las situaciones que obstaculizan la aplicación plena del programa de EIB en la provincia de Santiago del Estero.

Palabras claves: Educación, Santiago del Estero, Bilingüismo, Quichua.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO PARTE DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS ESTATALES

En la República Argentina, a partir de la última reforma constitucional, la Nación adhiere a los pactos y convenios internacionales otorgándole igual jerarquía que a la Constitución Nacional, sirviendo de marco legal para la posterior elaboración de leyes. Durante el período 1990 a 2010 se elaboran leyes como la 23.302 sobre políticas indígenas y apoyo a las comunidades aborígenes, y se crean organismos como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) conformado por un consejo consultivo integrado por referentes de las comunidades y por miembros de diversos ministerios de la nación como educación, salud y economía, los cuales interactúan con la intención de crear políticas que favorezcan al desarrollo e integración de los pueblos originarios dentro de la sociedad (Censabella, 1995).

En el sistema educativo argentino, aunque el español se representa como la lengua del Estado nacional, se le otorga a la Educación Intercultural Bilingüe características distintivas. Podemos definir a la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad que pretende dar respuestas a demandas de las comunidades aborígenes, es decir, aquellas que comprenden etnia, lengua y cultura diferente, respetando tales diferencias.

A fines del siglo XX se sancionó la Ley Federal de Educación, en ella se estableció que el Estado incentivará programas pedagógicos de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes (artículo 2º, 5º y 34º). Un grupo significativo de escuelas con alumnado aborígen recibieron atención, dentro de las líneas de acción generales del Plan Social Educativo (PSE), en el marco de las políticas compensatorias desde el Ministerio de Cultura y Educación. Posteriormente, desde 1997 se propiciaron modalidades de enseñanza que respetaban y reafirmaban en los alumnos bilingües su tradición cultural.

Con la finalidad de mejorar sus objetivos y brindar soluciones a las demandas del PSE, construyó un instrumento de relevamiento. Los datos arrojados durante el primer período de trabajo permitieron conocer, por ejemplo, que en la provincia de Santa Fe un 12% de las escuelas con población aborígen se enseñaba a leer y escribir en lengua vernácula (toba/mocoví) y fue precisamente en tales escuelas en donde se ha logrado un mayor aprendizaje de la lectoescritura del castellano, en comparación con escuelas del resto provincial, en las cuales aún no se habían incluido en los procesos de alfabetización, las lenguas indígenas de los alumnos.

En el año 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la Resolución N° 107 reconoce que nuestro país es multiétnico, multicultural y por ende multilingüe, debido no solo a la presencia de población aborígen sino también a migrantes de diversas procedencias culturales y lenguajes.

La Ley Nacional de Educación (N° 26.206) vigente, aprobada el 14 de diciembre de 2006, en el Art. 52 establece que la EIB es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación

Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA LENGUA QUICHUA: EL CASO DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

En algunas provincias argentinas se dieron respuestas en materia de educación mediante la figura del docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborigen, el maestro especial de modalidad aborigen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborigen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad (Siguan, 2001). En Santiago del Estero¹ no existió ni uno ni el otro, existieron propuestas legislativas que no llegaron a concretarse.

El Decreto Serie "E" N° 4306 de 1983 que establece que "la Secretaría de Estado de Educación y Cultura estimulará el estudio y práctica del habla quichua a través de establecimientos educacionales de su dependencia". El mismo documento sugiere la celebración de convenios y convocar a la colaboración de personas y entidades que quieran sumarse. Tres años después, en el año 1986, se declara "de interés oficial la preservación, difusión, estímulo, estudio, práctica de la lengua quichua dentro y fuera de la provincia; estimular el estudio del habla, especialmente en las regiones donde es corriente su uso"; en otro fragmento propone "dar apoyo a todos los establecimientos educacionales de la provincia en lo referente a la elaboración de los planes concretos para el estudio y práctica de la lengua".

La Resolución N° 1279/88 del Consejo General de Educación de la Provincia reza que "se aplica a partir del presente periodo lectivo, la enseñanza de la Lengua Quichua" esto se proponía para distintos establecimientos de algunas localidades de la Provincia, como Loreto, Bandera Bajada y Brea Pozo, para todas estas escuelas se creaba un cargo de Maestro Especial de Enseñanza Quichua- Castellano.

En 1995, por disposición de la Intervención Federal, se promulgo la ley 6186 que promovía una reestructuración del plantel docente, situación que produce el cese del cargo de maestro de quichua de la escuela de Brea Pozo. En 1998 se pierde el cargo de Loreto, por traslado del docente; no se designó un reemplazante. En esta década, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero se impartían cursos de Lingüística Regional Quichua- Castellano, dictados por Domingo Bravo y reconocidos por la Junta de Calificaciones y Clasificaciones de la Provincia de Santiago del Estero.

En 2007 se promulgó la Ley Provincial N° 6876/2007 que en su artículo 62º establece:

¹ Respecto de los hablantes, existen quienes son absolutos monolingües, otros con distinto grado de bilingüismo, y también aborígenes que tienen al castellano como uso predominante, pero que pueden expresarse en ciertos casos en una variedad del español, como el caso de nuestra provincia en donde también se habla la castilla, diferente de la variedad estándar nacional, al verse influida

“La Educación Intercultural es la modalidad que tiene como finalidad impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente, propiciando el respeto y reconocimiento de tales diferencias”.

El área de EIB (del Ministerio Provincial de Educación) organizó desde 2007 y durante tres años consecutivos varios talleres que estaban organizados junto con los representantes aborígenes. Posteriormente en 2008 creó un encuentro provincial con docentes, pueblos aborígenes y público interesado en la temática. En una entrevista el director del área nos relató que por falta de recursos y presupuesto no se realizan actividades, proyectos y programas relacionados a la EIB, a su vez el material didáctico confeccionado es modesto (Andreani, 2015). A su vez describe los problemas asociados al intento de implementación de la EIB en nuestro territorio, destacando la falta de recursos y presupuesto, el perfil de las capacitaciones con alguna base en la interculturalidad y ninguna en el bilingüismo, una falta de planificación lingüística, la concepción por parte de los agentes educativos de la quichua como una instancia para comprender mejor el español.

En 2010 el gobierno provincial anunció, la creación de 12 cargos primarios para la enseñanza de la lengua quichua en escuelas de zonas consideradas bilingües, pero estos nunca se hicieron efectivos. Suponemos que el sector estatal no encuentra aún las perspectivas adecuadas para la gestión del bilingüismo, tampoco tienen en cuenta la función de la lengua materna para el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los niños quichua-hablantes, conjeturamos que por ello el castellano se convierte en la única lengua de instrucción. En este mismo año entre el 5 y 6 de julio, se celebró un encuentro de la Mesa Regional NOA de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en nuestra ciudad. Participaron representantes de las provincias de Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán con el objetivo de elaborar una serie de recomendaciones curriculares para la instalación y consolidación de la EIB en las provincias para luego pasar a las recomendaciones estratégicas para la participación indígena en la EIB.

Por su parte en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) se iniciaron dos propuestas: una “Diplomatura en Lingüística Quichua”, con duración de un año y medio, destinada a docentes y público en general; hasta el año 2015 contaba con 200 egresados (Albarracín, 2016). La segunda propuesta se trata de una “Tecnatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua²” esta carrera cuenta con 29 cátedras y tiene una duración de tres años, lanzada oficialmente en agosto de 2012, posee 17 egresados hasta diciembre de 2020.

por el sustrato del Quichua. Estas apreciaciones demuestran el grado de la heterogeneidad lingüística que se manifiesta en los distintos niveles de dominio del lenguaje (Trejo, 2014).

² Actividades de revitalización lingüística y extensión universitaria. Recuperado de:

a) <https://www.telam.com.ar/notas/202005/470490-quichua-resistencia-lengua.html>

REFERENCIAS

Albarracin L. (2016) La Tecnicatura Superior en EIB en la Unse Desafíos de una carrera universitaria sobre una lengua indígena. CUADERNOS FHyCS-UNJu. Jujuy

Andreani, H. (2015) Apuntes para un mapeo de nuevo usos del quichua santiagueño. Lenguaje. Universidad del Valle pp 301-332.

Censabella, M. (1995) Las lenguas indígenas en la Argentina: una mirada actual. Buenos Aires: Eudeba.

Siguán, M. (2001): Bilingüismo y Lenguas en contacto: Alianza Ensayo

Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad? Revista Uturunku Achachi (Vol.3), pp.81-100
Recuperado de: uturunkuachachi.academialatinoamericana.org

Sofía C. Yanchapaxi Yanchapaxi

Socióloga y Antropóloga con posgrado en Diseño de Proyectos de Desarrollo, con experiencia profesional y de investigación dedicada a pueblos originarios del Ecuador, en la región amazónica con énfasis en la protección en pueblos en aislamiento voluntario y pueblos de contacto reciente. En el ámbito de la educación, su experiencia se enfoca en el diseño de políticas públicas para la Interculturalización del Sistema de Educación Superior del Ecuador.

INTERCULTURALIDAD EN LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

De acuerdo a la *Declaración Universal de Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas - ONU*, la educación es considerada como un derecho humano, primordial para el pleno desarrollo personal y el fortalecimiento de las libertades fundamentales de todo ser humano. En Ecuador, la educación es un derecho ineludible que garantiza el Estado desde el nivel inicial al nivel superior (EC, 2008, art. 26). Sin embargo, varias brechas han provocado la transgresión de estos derechos. La población en condiciones de vulnerabilidad como la perteneciente a pueblos y nacionalidades ha sido fuertemente perjudicada a lo largo de todo el sistema educativo en el acceso a una educación de calidad y con pertinencia cultural, con resquicios cognitivos, culturales, lingüísticos, tecnológicos, entre otros; prueba de ello se tiene como dato estadístico que la tasa bruta de matrícula en el año 2016 para la población autoidentificada indígena fue de 13,2 %, frente a la tasa bruta de matrícula en la población mestiza que fue de 34,8%.

En la Constitución, el Ecuador se reconoce a sí mismo como territorio plurinacional e intercultural y otorga el reconocimiento de los derechos colectivos a 13 pueblos y 14 nacionalidades (EC, 2008). No obstante, la imposibilidad de educación dirigida a esta población se refleja en el ingreso, permanencia y culminación de estudios desde los niveles básicos hasta la educación superior. Los jóvenes de pueblos y nacionalidades que logran culminar el bachillerato se encuentran en desventaja frente a la población mayoritaria y deben sortear obstáculos reproducidos desde el mismo sistema de educación para ingresar a una institución de educación superior.

Frente a la problemática planteada, se cuestiona ¿Cuáles son las políticas públicas de

educación intercultural que ha implantado el Ecuador: sus alcances y limitaciones ¿Cuáles son los retos concretos para promover el acceso a la educación superior con pertinencia intercultural para los jóvenes de pueblos y nacionalidades, desde los actores sociales y desde el gobierno central? A lo largo presente, se pretende brindar observaciones y comentarios a las políticas públicas aplicadas por el gobierno central del Ecuador, que sirvan como elementos orientadores para la generación de políticas incluyentes y pertinentes interculturalmente.

En primer lugar, se expone la normativa nacional vigente relativa al derecho a la educación y las particularidades a considerar sobre la interculturalidad y el acceso a la educación superior en el Ecuador. En contrapunto, con la normativa, se contextualizan las actuales condiciones de la educación intercultural bilingüe, se exponen varios tropiezos de las políticas públicas y se visibilizan las limitaciones sobre del acceso a la educación superior para los miembros de pueblos y nacionalidades¹. En contraste con los hallazgos, se considera el eje de *Interculturalidad* como categoría necesaria para la comprensión e inclusión de las particularidades de los pueblos y nacionalidades, por ello se ha consultado la bibliografía académica del Instituto Internacional de la UNESCO para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

1. MARCO NORMATIVO RELATIVO AL ACCESO E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para iniciar con la temática de la educación y la interculturalidad es importante tener presente el marco normativo que lo sustenta en el Ecuador. En lo referente a la educación, la Constitución de la República del Ecuador estipula: “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive” (EC, 2008, art. 28). Además, se señala que es deber primordial del Estado, garantizar el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales. A propósito de lo mencionado, la Constitución declara que Ecuador es un Estado constitucional intercultural, plurinacional y laico (EC, 2008). Dado que el marco nacional otorga el derecho a la educación a las personas, y se reconoce como intercultural y plurinacional, se infiere que el pleno ejercicio de los derechos en la educación debería considerar el principio de interculturalidad y plurinacionalidad. A pesar del argumento declarativo citado, existe un vacío en la definición, alcance y aplicabilidad de la interculturalidad, como en el caso que nos compete de la educación superior, y su vínculo con la educación básica y media.

En el ámbito de la educación, se han identificado varias problemáticas acerca del sistema educativo público desde la educación básica y media, en sectores y territorios rurales y urbanos donde se acentúan jóvenes de pueblos y nacionalidad, los cuales adolecen de falencias como: desconocimiento de la realidad multicultural del país, uso del bilingüismo sin pertenencia cultural, planes y programas diseñados desde las nacionalidades indígenas kichwa o shuar hablantes, sin considerar otros pueblos, nacionalidades como minorías lingüísticas; limitado acceso a medios tecnológicos en las zonas rurales y urbano-marginales, entre otros problemas.

¹ La información brindada en el presente artículo es el reflejo de mi experiencia profesional en una institución gubernamental encargada de la política pública de educación superior en Ecuador, donde se recogieron datos, historias de vida e información de primera mano con jóvenes de varias nacionalidades que generaron los cuestionamientos y observaciones desarrolladas en este documento.

En la actualidad el modelo de “educación intercultural” básica y media, con las poquísimas excepciones, es un compendio de rellenos temáticos o curriculares formados desde la lengua kichwa y la cosmovisión andina que son aplicados a toda la población autodenominada como pueblos y nacionalidades sin distinción. La réplica de esta modalidad de educación intercultural se reproduce con la lengua shuar para los contextos indígenas amazónicos, mediante lecturas unilaterales de la herencia cultural e histórica desde el mundo andino principalmente, que son expresadas como folklorización de todas las referencias culturales. Si se quiere ser preciso, se diría que no hay tal educación intercultural que represente a la diversidad cultural de las 14 nacionalidades con su propia lengua reconocidas en Ecuador, sino una imitación desafortunada del bilingüismo kichwa o shuar, que son los idiomas originarios reconocidos oficialmente como lengua de relación intercultural por la Constitución.

El Sistema Nacional de Educación Superior determinado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) actualizada en agosto del año 2018, define que la rectoría recaerá en tres instituciones: Secretaría de Educación Superior, Ciencia e Innovación (SENESCYT), encargada de la generación de política pública; Consejo de Educación Superior (CES), entidad que tiene la competencia de generar la normativa de la educación superior; y Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior – CACES, encargado de garantizar la calidad de las instituciones de educación superior.

La LOES incluye a la interculturalidad como un principio de la educación superior construido mediante el diálogo de saberes, por ello dispone: “El Sistema de Educación Superior deberá regirse por los principios de [...] autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes [...]” (LOES, 2018, art 12). Adicionalmente, se determina la promoción y fortalecimiento de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad (LOES, 2018).

Por otro lado, tenemos la Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI, siendo el primer cuerpo normativo que brinda una definición de interculturalidad:

La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos (LOEI - Art. 2).

No obstante, el alcance de esta normativa marca una ruptura con el Sistema de Educación Superior: “Se exceptúa del ámbito de esta Ley a la educación superior, que se rige por su propia normativa y con la cual se articula de conformidad con la Constitución de la República, la Ley y los actos de la autoridad competente” (LOEI - Art. 1). El ámbito de aplicación de la LOEI es la educación básica y media, otorgando la potestad de definir el modelo de educación intercultural bilingüe a la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe liderada principalmente por representantes de pueblos y nacionalidades denominados kichwa andino,

por lo que, la visión con el que se desarrolla el modelo bilingüe es incoherente con las diversidades existentes de los otros pueblos y nacionalidades que habitan el territorio ecuatoriano.

Cabe indicar que, desde la publicación de la LOES el sistema de educación superior, las instituciones de educación superior atravesaron un proceso de evaluación bajo parámetros de calidad. Sin embargo, la *calidad* frente a la diversidad cultural puede ser cuestionable desde la visión de Daniel Mato: “[...] las ideas de «calidad» frecuentemente responden a representaciones transnacionalizadas de una suerte de imaginariamente desterritorializada «excelencia académica»” (Mato pp. 261, 2013). Bajo los estándares de calidad impuestos desde ex-CEACES (actualmente CACES), en el año 2012 se realiza la evaluación y categorización de las instituciones de educación superior, donde la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi - única en su tipo en Ecuador-, vivió un proceso de acreditación bajo parámetros de calidad que condujo a su suspensión en el año 2013. Este proceso de suspensión definitiva de la Universidad Amawtay Wasi marca el punto de inflexión en el proceso de evaluación de la calidad de la educación, a pesar de que se formaron criterios de interculturalidad, éstos fueron insuficientes para comprender el paradigma de conocimiento no convencional perteneciente a la cosmovisión de pueblos y nacionalidades.

De este modo, el gran ausente en los cuerpos normativos es una definición concluyente sobre interculturalidad, lo que se refleja en la ausencia del tratamiento y aplicabilidad de este principio declarativo en el sistema de educación superior y las políticas públicas que se diseñan desde el gobierno central. Intrínsecamente, se podría entender como Diálogo de Saberes, pero este es un concepto que tampoco se encuentra desarrollado en los marcos normativos sobre educación, lo que genera la libre interpretación de la interculturalidad y su aplicabilidad. Desde el gobierno central se ha definido dos líneas gruesas de política pública en materia de interculturalidad en torno a la educación superior, ciencia, tecnología e innovación:

- 1) Saberes Ancestrales: definido en el Código Orgánico de la Economía social de los conocimientos - COESCCI, enfocado al uso, aprovechamiento y divulgación de los conocimientos ancestrales.
- 2) Acceso a la educación superior: acciones afirmativas que beneficien a personas autoidentificadas como perteneciente a de pueblos y nacionalidades.

Gran parte del COESCCI no se ha logrado poner en práctica, así tampoco se ha generado el *Diálogo de Saberes*, a pesar de que se éste fue publicado en el año 2016. Este Código define al diálogo de saberes como el uso y aprovechamiento de los saberes ancestrales para fines intelectuales y comerciales mediante el patentamiento, respetando el principio de consulta previa, libre e informada de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. Sin embargo, hasta la actualidad no se ha hecho público ningún caso de este patentamiento por parte de pueblos originarios. Bajo la limitada agudeza de la normativa y aplicabilidad relativa a la interculturalidad, no se puede esperar que el modelo del Sistema de educación básico y de educación superior logre garantizar este derecho a las personas de pueblos y nacionalidades,

así tampoco se ha logrado plasmar el Diálogo de Saberes. El vacío estructural sobre la interculturalidad como ejercicio del derecho colectivo de los pueblos y nacionalidades en la educación, ha ahondado en el crecimiento de la brecha que se arrastra desde la educación inicial a la educación superior. Si bien varios estudiantes logran superar la educación básica y media en el contexto de desventaja antes mencionado, se enfrenta a las limitaciones de acceder, permanecer y egresar del sistema de educación superior, peor aún enfrentarse al mercado laboral. Frente a ello, es necesario tomar en cuenta varias consideraciones que se han encontrado a la política pública para el acceso a la educación superior actual dentro de los pueblos y nacionalidades.

2. PROBLEMÁTICAS SOBRE EL ACCESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Con este contexto, la perspectiva de política pública de interculturalidad en la educación superior no es mas acertada que la educación en los otros niveles. Sin embargo, nos centraremos en la política pública de acceso a la educación superior, la cual representa una limitada estrategia de inclusión en el acceso a las instituciones de educación superior – IES, con criterios y resultados cuestionables. Dentro del Sistema de Educación Superior se encuentra el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (CES, 2019), el cual define que para el acceso a una institución de educación superior, los bachilleres deben rendir un examen unificado a nivel nacional y de acuerdo a la puntuación obtenida podrían postular por las carreras en Universidades o Institutos Superiores. Para el caso de grupos considerados vulnerables, desde el año 2019 se diseñó la política de Acción Afirmativa que consiste en otorgar puntos adicionales al examen de ingreso a la educación superior a varios grupos poblacionales, entre ellos a las personas que se auto-identifiquen como miembros de pueblos y nacionalidades.

Esta estrategia con enfoque declarativo y de discriminación positiva, no es suficiente para reconocer e incorporar la diversidad cultural que supere la categoría de *auto-identificación* en Sistema de Admisión como ejercicio de derechos, tampoco ha logrado considerar las particularidades de los pueblos y nacionalidades reconocidos en el Ecuador, desde el uso de sus idiomas originarios, el limitado acceso al uso de medios tecnológicos; menos aún ha reducido las brechas históricas en la garantía a una educación básica y media de calidad que permita la continuidad de formación formal en el nivel superior. Para sustentar esta afirmación nos remitiremos a los datos del proceso de acceso de la educación superior del año 2019, cuando el Sistema de Nivelación y Admisión asignó un total de 26.868 cupos para pueblos indígenas, dejando sin la opción de cupo a 62.727 jóvenes de pueblos y nacionalidades que rindieron el examen de acceso a la educación superior. Estos sesgos en la política pública son la práctica constante en la educación intercultural, como lo expone Diego Matos:

Como mucho, se establecen programas de cupos y/o de becas para asegurar la «inclusión de individuos» indígenas y afrodescendientes en universidades en las que sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículum. Más excepcionalmente, se crean programas interculturales especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos. Pero, continúa ignorándose que en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo (Mato, 2014, p.261).

Además, se puede inferir que el acceso se ha convertido en un privilegio para los sectores más favorecidos dentro de los pueblos y nacionalidades, para quienes han adoptado el castellano como lengua materna, han podido superar la barrera de la mala calidad de educación rural y cuentan con los medios, sobre todo económicos, que costeen los cursos de preparación para rendir el examen de acceso a la educación superior y obtener un cupo en la educación superior. Otra de las grandes fallas de la política pública, ha sido la ausencia de la oferta académica con pertinencia territorial urbana y rural que responda a las necesidades locales, a los contextos culturales de este grupo poblacional con sus particularidades culturales y lingüísticas. Así también, como se ha expuesto anteriormente, existe una clara distinción entre el sistema de educación intercultural bilingüe, del sistema de educación básica y media, con el sistema de educación superior.

Considerando los conflictos culturales, estructurales y socioeconómicos que ha generado el modelo de educación actual, es preciso considerar nuevas propuestas que transformen las universidades. Maro (2014), considera ejemplos de Universidades Interculturales en la región tales como: Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, etc.: pues su objetivo es cambiar “la episteme que constituye su «sentido común», así como el de las agencias gubernamentales de educación superior y ciencia y tecnología, [...] por interculturalizar toda la educación superior” (Mato, 2014, p. 277).

En consecuencia, es imprescindible contar con estrategias desde la política pública y desde las bases de pueblos y nacionalidades, que apunten a construir la Interculturalización de la educación superior, mediante mecanismos oportunos y pertinentes, como pueden ser la democratización del acceso a medios tecnológicos, equiparación de conocimientos de la educación media mediante cursos de nivelación, comprensión de cosmovisiones diversas, y en función de ello generar el modelo de acceso a la educación superior que incluyan a las minorías lingüísticas.

3. CONCLUSIÓN

El Ecuador es un país plurinacional e intercultural en donde los grupos poblacionales diversos han sido víctimas históricas de la desigualdad. Esto ha generado una brecha importante en la educación. La limitación a la que esta población se enfrenta es el acceso a una educación de calidad con pertinencia cultural que incluya el acceso a recursos tecnológicos, cognitivos que faciliten el ingreso, permanencia y egresamiento al sistema de Educación Superior en el país.

Si bien el marco normativo nacional otorga el derecho a la educación y a su vez reconoce un Estado intercultural y plurinacional, se infiere que el pleno ejercicio de los derechos en la educación no ha considerado e incorporado el principio de interculturalidad y plurinacionalidad. A pesar del argumento declarativo, el gran ausente en estos cuerpos normativos es una definición concluyente sobre interculturalidad reflejado en el tratamiento de este principio en el sistema de educación superior y las políticas públicas que se diseñan desde el gobierno central, lo que ha genera la libre interpretación y el inadecuado manejo

declarativo de los derechos colectivos.

Para solventar las demandas de los pueblos y nacionalidades, el gobierno central ha generado la estrategia de Acción afirmativa con enfoque declarativo, sin el reconocimiento e incorporación de pertinencia cultural, tampoco ha logrado considerar las particularidades actuales de los pueblos y nacionalidades en contextos urbanos, desde el uso de sus idiomas originarios, el limitado acceso al uso de medios tecnológicos ; menos aún ha estimado las brechas históricas en la garantía de una educación básica y media de calidad que permita la continuidad de formación formal en la educación superior, como lo llama Diego Mato, se debe construir la interculturalización de la educación superior.

Finalmente, frente a las problemáticas esbozadas en los párrafos anteriores, es preciso brindar varias líneas estratégicas a modo de propuestas para la construcción de política pública: construcción de una definición/concepto/categoría/paradigma de interculturalidad, que garantice la inclusión del principio de intercultural con el eje transversal de diálogo de saberes en la Educación Superior. Así también, generar verdaderos procesos de participación con los miembros de pueblos y nacionalidades, para identificar las necesidades y demandas reales y actuales de estos grupos poblacionales que superan la territorialidad rural, así como considerar su participación como restitución de derechos colectivos y educativos con pertinencia cultural.

REFERENCIAS

- EC. (2008a). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC. (2008b). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre 2008.
- EC. (2010). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011.
- González Reyes Y., González S. N, Guerrero D. J., Ríos Guarango P. A. (2018). “Principales retos a la inclusión en la educación superior ecuatoriana”. Enfermería Investiga.
- Mato Daniel (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. Universidade de Sorocaba. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 18, núm. 1, marzo, 2013, pp. 151-180.
- Mato Daniel (2014). Democratizar la educación Superior demanda Interculturalizar toda la Educación superior. (pp 261-284). Caracas, UNESCO-IESALC.

