



Etnoeducación en Pandemia: Develando las Fragilidades de lo Intercultural

Ethnoeducation in a Pandemic: Unveiling the Fragilities of the Intercultural

Johnny Alarcón-Puentes¹ , Zaidy Fernández-Soto² 

Recibido: 28-01-2021; Aceptado: 15-05-2021; Publicado: 29-07-2021.

RESUMEN

Objetivo. El propósito de la investigación fue caracterizar las prácticas pedagógicas de los Docentes ante el periodo de confinamiento y suspensión de las actividades presenciales en el contexto educativo intercultural. **Método.** Para ello se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo y método etnográfico, utilizando las entrevistas y la observación participante como técnicas de investigación. Se consideraron a siete Docentes de escuelas como informantes clave, quienes atienden una población indígena en el Departamento de La Guajira, Colombia. **Resultados.** Las áreas en las cuales se realizaron hallazgos relevantes estuvieron relacionadas con la identificación de ocho aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas, a saber: visión de la situación pandémica; caracterización del contexto familiar y del contexto-sistema educativo; caracterización del Docente desde su condición personal y profesional; caracterización de los Alumnos, las estrategias/y el hacer; y la evaluación. **Conclusiones.** A partir de ellos, se evidencia que las condiciones de acceso y uso de las Tecnológicas de la Información y la Comunicación emergen como un componente significativo de los procesos educativos, colocando en posición de vulnerabilidad a los miembros de los grupos étnicos que tienen limitaciones en los mismos.

Palabras clave: Etnoeducación; pandemia; prácticas pedagógicas; interculturalidad; Tecnologías de la Información y la Comunicación; dominación cultural.

ABSTRACT

Objective. The purpose of the research was to characterize the pedagogical practices of teachers in the period of confinement and suspension of face-to-face activities in the intercultural educational context. **Method.** For this, a research with a qualitative approach and ethnographic method was developed, using interviews and participant observation as research techniques. Seven schoolteachers were considered as key informants, who serve an indigenous population in the Department of La Guajira, Colombia. **Results.** The areas in which relevant findings were made were related to the identification of eight aspects related to pedagogical practices,

¹Universidad del Zulia. Venezuela; Universidad del Norte. Colombia. jalardonxi@gmail.com

²Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias. Departamento de Cs Humanas. Maracaibo, Venezuela. zaidyfer21@gmail.com

Como citar (APA)

Alarcón-Puentes, J., Fernández-Soto, Z. (2021). Etnoeducación en Pandemia: Develando las Fragilidades de lo Intercultural. *Búsqueda*, v. 8, n. 2, e584. <https://doi.org/10.21892/01239813.584>



namely: vision of the pandemic situation; characterization of the family context and the context-educational system; characterization of the Teacher from her personal and professional condition; characterization of the students, the strategies/and the doing; and evaluation. **Conclusions.** From them, it is evident that the conditions of access and use of Information and Communication Technologies emerge as a significant component of educational processes, placing members of ethnic groups that have limitations in a position of vulnerability. in them.

Keywords: Ethnoeducation; pandemic; pedagogical practices; interculturality; Technologies of the Information and Communication; cultural domination.

INTRODUCCIÓN

Como investigadores del campo educativo hemos venido desarrollando actividades de observación e intercambios de experiencias con Docentes que atienden población indígena en el Departamento de La Guajira, Colombia, y ocurrió que la llegada de la pandemia reconfiguró las inquietudes del saber sobre las prácticas pedagógicas y los retos que enfrentan los Docentes en los contextos interculturales, lo que nos llevó a formularnos nuevas interrogantes, planteándonos como propósito de indagación *caracterizar las practicas pedagogicas de los Docentes ante el periodo de confinamiento y suspensión de las actividades presenciales en el contexto educativo intercultural.*

Partimos de concebir los contextos educativos interculturales como realidades complejas y multifactoriales en las cuales, más allá de los preceptos propios de los ámbitos de educación formal, es necesario considerar la existencia de relaciones interétnicas asimétricas, lo cual implica condiciones de poder/dominación cultural que permean las dinámicas educativas marcando las prácticas pedagógicas, tal como lo señalan Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018):

... la incorporación de contenidos sobre los rasgos culturales, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones potencian no solo la calidad de la educación, sino que además complejiza y enriquece los currículos con prácticas más pertinentes y sostenibles. Sin embargo, esto encuentra su mayor obstáculo en la práctica misma en función de la brecha entre los modos de conocer occidentales y las otras epistemologías nativas que se generan en el marco de relaciones de poder y de desigualdad histórica (p. 16)

Ahora bien, esta brecha que ha existido y ha sido reportada por diferentes investigadores desde diversos escenarios (Alarcón, Fernández y Leal, 2020; Gasché, 2010; Walsh, 2005, 2007; entre muchos otros) se constituyen en una condición preexistente que consideramos se convierte en elemento de vulnerabilidad para el desarrollo de las actividades pedagógicas desde el enfoque intercultural, elemento que debe ser enfrentado por los Docentes como figura central en los procesos de transformación educativa, sean estas planificadas o consecuencia de situaciones coyunturales.

El Docente debido al lugar que ocupa en el hacer áulico se constituye en la figura *representativa* de la institución y de la interculturalidad, en tanto es quien vincula directamente las políticas nacionales (organización educativa) con las expectativas y vivencias de los alumnos, padres, representantes o acudientes, con los cuales interactúa diariamente. Castillo, Hernández y Rojas (2005) al "analizar la génesis y evolución de la etnoeducación" (p. 39) mencionaban que a la figura del Etnoeducador se le asigna "una misión localizada en cuatro grandes esferas, la comunitaria, la pedagógica, la política y la étnico-cultural" (p. 51), destacando de esta manera la centralidad del Docente en estos contextos educativos interculturales.

Desde esta concepción de los contextos educativos interculturales, permeados por relaciones interétnicas asimétricas, así como de la centralidad del Docente, asumimos los planteamientos de Freire (1973) para quien "la educación se rehace constantemente en la praxis" (p. 63), considerando con ello que las prácticas pedagógicas se han visto trastocadas por la situación inédita que ha representado las medidas de confinamiento por la declaración de pandemia.

En este sentido, nos resulta relevante la caracterización que Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montánchez y Alarcón (2018) realizan de las prácticas pedagógicas, en cuyo caso sostienen que estas hacen referencia a las relaciones de interacción entre Maestro-Alumnos y Alumnos-Alumnos, implican un proceso de planificación por parte del Docente para ofrecer apoyo a los Alumnos, optimizando relaciones, procesos y acciones con el propósito de lograr los aprendizajes. De igual manera, las caracterizan como una práctica social situada, en las cuales están presentes relaciones entre saber y poder, teoría y práctica, contexto histórico y cotidianidad, de manera que nos presentan las prácticas pedagógicas como proceso complejo que trasciende las dinámicas de aula.

Establecidos los supuestos de partida en relación con las cualidades de los contextos educativos interculturales, el papel del Docente y la caracterización de las prácticas pedagógicas, desde la realidad que abordamos contemplamos tres cualidades relevantes. En primer lugar, la emisión de circulares del Ministerio de Educación Nacional, con orientaciones y medidas para garantizar la continuidad educativa en ocasión de la declaratoria de emergencia sanitaria, las cuales tienden a ser generales y comunes a todas las instituciones del país, ante realidades educativas diferentes. En segundo lugar, se encuentra la incertidumbre por parte de los diferentes actores educativos ante una realidad que vulnera la integridad física y la seguridad económica. En tercer lugar, la necesidad de redefinir los roles de los diferentes actores educativos (profesores, alumnos y padres de familia) ante el cambio de una Modalidad Presencial a una A Distancia.

MÉTODO

Como una estrategia para argumentar las elecciones metodológicas de esta investigación, consideramos relevante iniciar este apartado asumiendo los planteamientos de Arroyo Ortega (2016).

La pretendida neutralidad científica, metodológica y pedagógica no deja de ser una ilusión, porque cada una de estas visiones también habla sin duda de una postura política y ética sobre lo que investigamos y con quiénes lo hacemos, sobre el proceso educativo que construimos, sobre si vemos realmente a los otros como sujetos concretos situados y con problemáticas vitales, similares a las nuestras o en otros casos, aunque distintas, con preguntas vitales también. (p. 51)

Lo contenido en este artículo representa una arista de un trabajo investigación continuo por más de 20 años en el campo de la educación, en el cual hemos apostado a la comprensión de los procesos de construcción de la interculturalidad desde los contextos educativos, buscando aportar a las dinámicas de formación de los Docentes. Por ello, las elecciones metodológicas apuntan a permitir la vinculación con sus vivencias, en función de los temas, intereses y reflexiones que ellos mismos realizan. De esta manera, nos planteamos un interés de investigación desde la visión de sujetos específicos en un contexto geohistórico, social y cultural concreto, con un enfoque cualitativo y método etnográfico.

La etnografía, como método, tiene una amplia trayectoria. Cotán (2020) realiza una excelente recapitulación de dicha trayectoria, rescatando las potencialidades que este método tiene en el campo educativo, señalando entre estas que no se restringe a lo que acontece en las aulas, sino

que es posible la indagación del contexto general que envuelve el hecho educativo. Asimismo, su carácter circular y emergente, que supera la linealidad que caracteriza otros métodos, permite la constante interacción entre el investigador y los participantes durante la recogida, análisis e interpretación de la información. Para los efectos de esta investigación se asume el diseño cíclico y en espiral planteado por esta autora:

Estas [las fases del método etnográfico], no son comprendidas de forma secuenciadas ni lineales, sino que se permite retornar y volver atrás atendiendo a las necesidades de la investigación. De esta forma, todo este proceso se encuentra claramente marcado por un profundo proceso de reflexión y flexibilización por parte del investigador al aceptar cualquier conocimiento, acción o eventualidad en el campo que permita reformular los fines y objetivos de la investigación que, no finaliza, hasta que se han dado por cubierto los objetivos establecidos. (Cotán, 2020, p. 98)

Con este diseño metodológico, como informantes/actores claves se consideraron siete Docentes de instituciones educativas del Departamento de La Guajira, cuya población estudiantil está conformada por una mayoría indígena (más del 50%), independientemente de que esta sea calificada como etnoeducativa o no por los entes gubernamentales. Asimismo, se consideraron Instituciones de la zona urbana y rural. Las características de los actores clave se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los actores clave.

Actor Clave	Sexo	Años de Servicio	Sector/Zona
D1	M	16	Oficial/Urbana
D2	F	18	Oficial/Urbana
D3	M	18	Oficial/Urbana/Etnoeducativa
D4	F	15	Oficial/Rural/Etnoeducativa
D5	F	15	Oficial/Rural/Etnoeducativa
D6	F	6	Oficial/Rural
D7	F	6	Oficial/Rural/Etnoeducativa

Las técnicas empleadas, en coherencia con el enfoque y método establecido, fueron la observación participante y las entrevistas. Se produjeron como instrumentos una guía de observación y un guion de entrevista semiestructurado. Para el análisis de la información se empleó como instrumento heurístico la escalera de la inferencia.

Un primer peldaño, constituido por los eventos que son observables en forma relativamente directa, constituidos fundamentalmente por las expresiones orales o escritas suministradas por los sujetos, por sus acciones o por los resultados tangibles de sus acciones. Un segundo peldaño, representado por el significado que estos eventos tienen en su contexto cultural, para los actores involucrados en el estudio. Un tercer peldaño, que consiste en la interpretación de los dos primeros peldaños por el investigador. Un cuarto y último peldaño, que conforma el máximo nivel de abstracción y está constituido por la interpretación de todo lo anterior a la luz de la teoría. (Parra, 2014, p. 59).

Como se ha señalado, la escalera de la inferencia constituye un instrumento heurístico, que en el caso de la presente investigación ha sido enmarcado en los postulados de la etnografía, como método fundado en el análisis cualitativo, en el cual se busca develar los sentidos y significados desde la perspectiva de los propios actores sociales. A partir de las inferencias construidas desde los discursos de los actores clave, que se colocan al centro del análisis, se confronta la información obtenida desde la observación participante.

RESULTADOS

Desde los discursos de los Docentes entrevistados, emergen ocho aspectos característicos que se asocian con las practicas pedagógicas en tiempos de confinamiento. En este apartado construimos Tablas en las que se extraen los planteamientos relevantes realizados, como evidencia de las voces de los propios maestros y maestras, Hemos resaltado algunos términos concretos que nos permiten ir develando el sentido y significado que se construyen alrededor de estos contextos educativos interculturales (Tabla 2).

Tabla 2. Visión de la situación pandémica.

"momento único, *impensado*" (D1, L10-12)¹

"brinda a nuestro gremio la *oportunidad* de confrontarnos y poder en muchos casos salir de la zona de confort... tiempo de una *renovación* que permita avanzar" (D1, L13-18)

"Momentos para *confrontar* nuestro quehacer" (D1, L248-249)

"estos tiempos de educación en pandemia, fueron una *gran oportunidad* para que la educación en donde trabajo *diera un giro* en torno a la manera como se mira la evaluación" (D1, L272-276)

"fue un *reto*, pero se asumió para avanzar" (D2, L9-10)

"sobrellevar esta *crisis*" (D3, L62-63)

"Es muy *estresante* y *desesperante*. Se necesita mucha paciencia y ser tolerante para enfrentar esta situación". (D3, L91-93)

"Jamás imaginamos vivir o tal vez padecer una situación tan *nefasta* como la pandemia, pero que gracias a ella ha *quedado más que expuesta la problemática holística* en la que se encuentran los países," (D5, L5-9)

"ellos piensan que sus niños se van a *enfermar*, que los niños se van a *contagiar* y van a llevar las enfermedades a sus hogares, entonces eso es vemos una dificultad para que los niños continúen sus clases" (D7, L65-70)

En relación con la visión que los Docentes presentan de la pandemia, se exhiben tres líneas interrelacionadas. Por un lado, se concibe como una oportunidad para realizar transformaciones en el ámbito educativo, desde la convicción que un cambio de situación implica retos, renovación, confrontación del quehacer para dar un giro a las practicas pedagógicas y al mismo sistema educativo. Por otro, lado se plantea como una situación nefasta, de crisis, estresante y desesperante, un riesgo de enfermedad y contagio que dificulta la continuidad, la prosecución de los estudios, requiriendo de paciencia y tolerancia para hacerle frente. Como tercera arista se encuentran los planteamientos realizados por D5, para quien esta situación ha dejado en evidencia una problemática holística presente en diferentes países.

Desde este aspecto característico, no se hace referencia a la diversidad cultural ni a las circunstancias presentes o implicaciones que pueda tener en una situación de pandemia la existencia de diferentes cosmovisiones, lo cual puede interpretarse como reflejo de las cualidades que la interculturalidad ha asumido en los contextos educativos, en tanto desde la observación participante uno de los aspectos manifestados es que "*el otro*" se piensa desde la cultura propia, desde el etnocentrismo, no se mira como totalidad sino como expresiones culturales que pueden ser incorporadas a las clases, siguiendo y manteniendo las estructuras de origen occidental que ostenta la escuela. Por ello, al abordar los contenidos de lenguaje, el Docente puede utilizar los mitos, leyendas y/o relatos wayuu como un texto de lectura, considerando que con esto se introduce la cultura wayuu, pero sin atender el sentido que un determinado mito puede tener desde la cosmovisión de este pueblo o la relación que guarda con otros aspectos de la cosmovisión.

1. Dentro del paréntesis se registra el origen y localización de las expresiones emitidas por los Docentes entrevistados. D(n) identificar el docente que la ha formulado, L(n) - (n), representan las líneas en las cuales se ubica la expresión dentro de la matriz de procesamiento/ análisis de la información. De allí que: "(D1, L10-12)", significa que la expresión fue emitida por el docente 1, y que se ubica en las líneas 10 a la 12 de la transcripción literal que se hace de la entrevista.

De hecho, son reiteradas las ocasiones en las que trabajando con Docentes de escuelas cuya matrícula es mayoritariamente indígena, hemos debatido la forma en la cual se introducen los denominados contenidos culturales a las áreas obligatorias del currículo, por ejemplo, desde ciencias naturales se tiende a trabajar las plantas medicinales en ocasiones violentando regulaciones o normativas de la cultura en relación con los tiempo, la edad y el sexo en que estas pueden ser recolectadas y procesadas para surtir el efecto que el sistema de salud-enfermedad wayuu establece.

En síntesis, para este aspecto característico, hay que señalar que la no referencia a la diversidad cultural es expresión de una visión del otro como vacío de una representación particular del mundo. El otro es en esencia fragmentos, partes aisladas, de costumbres y tradiciones que pueden, a modo de rompecabezas, ser ensambladas en la estructura mayoritaria (Tabla 3).

Tabla 3. Caracterización del contexto familiar.

"Desmotivación de estudiantes y sus familiares, debido a diversos factores como: la agudización de la *crisis económica*, el encierro, *fallecimiento* de familiares y personas cercanas" (D1, L49-52)

"los estudiantes presentan *problemas para alimentarse*, no tienen lo básico para poder rendir en sus compromisos académicos" (D1, L136-139)

"fuerte *afectación de la salud* debido al Covid-19 y *depresión* por la situación, y no compartir con mis estudiantes y maestros el cambio repentino de ritmo de trabajo" (D2, L21-25)

"*Deserción* escolar, *calamidad* familiar y *muertes* por contagios de Covid-19. (...) El *desinterés* por desarrollar los trabajos por la desmotivación, depresión emocional y dificultades de convivencia familiar, (...) que afectaron la salud y bienestar estudiantil." (D2, L31-40)

"tener en cuenta el contexto donde se desenvuelven los estudiantes ya que son muy *vulnerables* por el solo hecho de pertenecer a lo zona rural, en esto momentos sería oportuno seguir con la educación remota ya que estos niños primero que todo *no tienen una buena alimentación*" (D4, L40-46)

"algo que incrementó los *problemas socioeconómicos* de las familias, las narraciones de los estudiantes o familiares contactados a través de llamadas telefónicas dejaban al desnudo no solo la *falta de recurso para su estudio* a distancia sino los problemas de *desolación* e *incertidumbre* frente a una realidad de *escasez alimentaria* y de prohibiciones, cuando sabemos que *el wayuu vive del rebusque y del comercio* de lo que puede producir u ofrecer a menor escala en los mercados locales". (D5, L46-57)

Carecen de conectividad. No tienen acompañamiento en sus casas. (...) Algunos están *afectados por la situación económica* que atraviesan sus familias por culpa de la pandemia. Algunos han estado enfermos y también sus padres y hermanos. (D6, L16-22)

"muchas veces los padres de familia no manejan, no saben leer, no saben escribir entonces este eso también dificulta que a pesar de que nosotros tratamos de enviar talleres, guías y hacer vídeos de actividades para hacerle llegar a nuestros estudiantes esto muchas veces fracasamos porque el padre no... no le gusta a veces tomar un horario, no le gusta este no toma las... las actividades en... en como lo toma un docente (D7, L30-40)

Un segundo aspecto que ha emergido se relaciona con la caracterización que los Docentes realizan sobre los contextos familiares, en los que se exponen las diferentes adversidades que enfrentan las familias; los términos empleados evidencian los grados de vulnerabilidad en los que se encuentran: crisis económica, fallecimiento, problemas para alimentarse, depresión, desolación e incertidumbre. Estas calamidades se vinculan con las posibilidades de continuidad de las actividades escolares. No es aquí solo un problema de no contar con recursos tecnológicos, sino que las condiciones de vida limitan cualquier posibilidad de continuidad. La deserción escolar se presenta como una consecuencia forzosa. Al respecto, se presentan como alternativas gubernamentales la implementación de programas sociales que son descritos por D5 como apoyos ofrecidos que han permitido sobrellevar la situación en el caso de algunas familias.

el programa de alimentación escolar por medio de paquetes alimentarios ayudó significativamente, igual que los programas como familias en acción, el ingreso solidario y los subsidios alimentarios por parte del gobierno, pudo en muchos casos ayudar a sobrellevar la situación y permitir avanzar en el proceso de educación a distancia. (L120-128)

En esta caracterización del contexto familiar, en la cual las condiciones de vida, como ya lo hemos señalado, se presentan como una amenaza significativa a la prosecución educativa, también se describe el nivel educativo de los adultos en las familias como obstáculo para la efectividad de las actividades pedagógicas planificadas, tal como se muestra en las afirmaciones realizadas por D7. Las referencias a la diversidad cultural están en este caso asociadas a las actividades productivas que realizan las familias wayuu, y a cómo estas constituyen un elemento de vulnerabilidad económica ante la situación pandémica.

En correlación con la visión del otro que emerge de la interpretación realizada en el aspecto característico anterior, referido a la visión de la situación pandémica, cuando se caracteriza el contexto familiar las cualidades que se destacan son precisamente el escenario de pobreza, como si esta fuese ligada a la condición étnica, de ahí la expresión "cuando sabemos que el wayuu vive del rebusque y del comercio de lo que puede producir u ofrecer a menor escala en los mercados locales". (D5, L55-57), vemos un estereotipo que discrimina al wayuu, en tanto desde el trabajo de campo realizado en la zona es posible señalar que lo más común entre las familias de estas zonas rurales, sean estas wayuu o no wayuu, efectivamente es la vulnerabilidad laboral, pero también es cierto que existen familias wayuu que cuentan con estabilidad laboral y económica.

El tercer aspecto identificado es la caracterización del contexto-sistema educativo, del cual se han encontrado abundantes y reiteradas referencias, entre las que destacan afirmaciones vinculadas a lo que es el sistema y a lo que debería ser, a los objetivos que persigue o debería perseguir la educación en sí, a las diferencias de oportunidades y condiciones entre ámbitos espaciales y culturales. En la Tabla 4 se exponen los planteamientos más significativos.

Tabla 4. Caracterización del contexto-sistema educativo.

"La educación debe en el transcurrir del tiempo *adaptarse* a los momentos" (D1, L19-20)

"La *tecnología* si aún no se había establecido en algunos lugares antes de la pandemia, después de estos tiempos que estamos viviendo, *difícilmente se dejaran de utilizar*" (D1, L260-263)

"es necesario que los educadores y padres de familia se *capaciten* en los medios tecnológicos así poder utilizarlos de manera apropiada en el proceso de formación de los estudiantes" (D1, L333-337)

"*Replanteamiento del currículo* (plan de áreas, orientaciones, mallas curriculares y guías de aprendizaje), con metodologías ajustadas de acuerdo con la circunstancia y situación actual de pandemia." (D2, L76-80)

"*Capacitación* docente con las nuevas mediaciones digitales y plataforma de las instituciones y *actualizar* al docente para potenciar el aprendizaje de los niños." (D2, L83-86)

"las clases debían desarrollarse dentro de un aula donde la temperatura ascendía impresionante a medida que las horas avanzaban. En mi condición humanista nunca cumplí esa regla en las últimas horas de clases." (D5, L22-27)

"los estudiantes de las *zonas étnicas no cuentan con elementos* que favorezcan su proceso educativo en la *modalidad a distancia*". (D5, L77-80)

"*Replantar todo el sistema. Cambiar la mentalidad* de los directivos y de muchos Docentes, generar empatía, fortalecer los procesos de resiliencia" (D5, L132-135)

"se necesita de directivos con alto conocimiento de gerencia educativa, que vayan *más allá del conformismo* y que se interesen por los componentes que se concatenan al proceso educativo como la tecnología, la cultura, el emprendimiento social, la salud, etc." (D5, L139-145)

"se requiere la construcción de un PEC con la mayor participación posible donde el estudiante y las familias" (D5, L151-153)

"*comunidad educativa debe trascender* hacia una educación para la generación de emprendimientos" (D5, L156-158)

"Generar desde el *talento de los estudiantes* el cambio necesario *para diversificar la educación*, una *educación propia* que propenda por el fortalecimiento de la identidad y *el aprovechamiento de los recursos que proporciona su ambiente* más allá de lo local." (D5, L163-169)

"Se les facilitaron a los estudiantes de 9,10 y 11 tables para trabajar en sus casas. El municipio hizo un convenio con la empresa telefónica de TIGO y les regaló a los estudiantes un chip con recarga." (D6, L34-38)

"se *acompañe* a los Docentes en este proceso nuevo para todos (*capacitándolos* en las distintas herramientas virtuales)". (D6, L42-44)

"Que la secretaria de educación *tenga en cuenta que la conectividad y la energía* en la zona rural no es la misma que la zona urbana, por lo tanto, el *grado de flexibilidad* debe ser mayor." (D6, L52-56)

Para el actor social identificado como D1, existen tres elementos fundamentales e interrelacionados, a saber: la visión de la educación, del sistema, como algo que debería adaptarse a las circunstancias del momento; la tecnología como un nuevo componente educativo, que emerge de ese proceso de adaptación producto de las dinámicas vividas durante la pandemia. Planteamientos que entran en contradicción con la perspectiva desarrollada por D2, quien relaciona la calidad educativa con la presencialidad, al señalar: “El no poder desarrollar las prácticas pedagógicas con todos los requerimientos pedagógicos con calidad, como se realizan de forma presencial” (D2, L16-19). En lo que sí coinciden los entrevistados es en la necesidad de capacitación, tanto de los Docentes como de los padres de familia, para hacer frente a las transformaciones pedagógicas que implica el desplazamiento de la presencialidad a la virtualidad. Asimismo, expresan la actualización y el acompañamiento como actividades necesarias.

En esta caracterización del contexto-sistema educativo, también se expone la sugerencia de “*replantear todo el sistema*”. Se consideran necesarios cambios de mentalidad de los actores educativos; que los procesos de construcción de los proyectos pedagógicos comunitarios (PEC y PEI) cuenten con mayor participación de las comunidades; que se diversifique la educación hacia el desarrollo de emprendimientos, del aprovechamiento de los recursos que proporciona el ambiente; se plantea el desarrollo de una educación propia, que aporte al fortalecimiento de la identidad. Es importante destacar que estas sugerencias no se visualizan como consecuencia específica de la situación pandémica: desde las argumentaciones presentes en los discursos se perfilan más como necesidades subyacentes.

Igualmente, se presentan afirmaciones relacionadas con las condiciones presentes en las áreas rurales e indígenas, sentencias similares a “los estudiantes de las *zonas étnicas no cuentan con elementos* que favorezcan su proceso educativo en la *modalidad a distancia*”. (D5, L77-80) son presentadas desde perspectivas distintas para dejar en evidencia las desventajas en las cuales se encuentran Estudiantes y Docentes de estas zonas para hacer frente a un cambio educativo que implique el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, aun cuando se desarrollen programas sociales de dotación de equipos.

De esta manera, la presencia de diversidad cultural se menciona para hacer referencia a las limitaciones en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Producto de las observaciones participantes, sabemos también que —al referirse a los cambios en relación a “la generación de emprendimientos”— se asocia también con las actividades productivas de los miembros de las comunidades indígenas como alternativas económicas.

En la Tabla 5 se presentan las afirmaciones que hemos agrupado bajo el aspecto referido a la caracterización del Docente desde su condición de persona, el cual más adelante se complementa con lo referido a la condición profesional.

Tabla 5. Caracterización del docente desde la condición de persona.

“dificultades nos brindan la oportunidad de fortalecer posibles debilidades” (D1, L5-7)

“Docentes igual que los estudiantes pasamos por momentos difíciles en donde hemos necesitado recargar de motivación y esperanza nuestras vidas” (D1, L59-62)

“trasladar el aula escolar a la casa en un espacio reducido y con una serie de inconvenientes de interferencia e incomodidad”. (D2, L12-15)

“Es muy estresante para uno como docente y ser a la vez padre. Tengo tres hijos. (...) Tengo que estar atento supervisando a mis hijos en sus clases para luego desarrollar con ellos los ejercicios o tareas. Al mismo tiempo, casi de manera simultánea debo atender a mis estudiantes” (D3, L79-90)

“la legislación propia que implica gran responsabilidad afectar a un miembro de una familia wayuu” (D5, L62-65)

Entre los aspectos considerados desde la perspectiva personal, se encuentran apreciaciones sobre las dificultades que franquean ante la pandemia, vinculadas principalmente a las afectaciones emocionales que ello ha implicado. También, se referencian alteraciones de su vida familiar. Por ejemplo, los Docentes plantean la mayor cantidad de tiempo que deben dedicar a las labores docentes (situación que también se registra como cualidades de su condición profesional), generándoles estrés y reduciendo el tiempo que pueden dedicar a la familia. Es importante mencionar que las reiteradas referencias a este hecho, en la conversaciones que manteníamos con los Docentes, fue un detonante para interesarnos por los cambios en las practicas pedagógicas.

Como elementos particulares, se encuentran, por un lado, la mención a las implicaciones que podría tener el hecho de que se les considere como agentes de contagio para sus alumnos o los familiares de estos, dadas las características del derecho consuetudinario wayuu; por otro lado, la actitud optimista de uno de los Docentes que asume las dificultades como oportunidad para fortalecer posibles debilidades.

En la Tabla 6 se agrupan afirmaciones relacionadas con las exigencias que como profesionales de la Docencia enfrentan estos actores educativos, con sus preocupaciones o compromisos, en relación con su ejercicio profesional.

Tabla 6. Caracterización del docente desde la condición profesional.

"docente no solo fuese *motivador* del estudiante, si no de la familia" (D1, L53-54)

"un desgaste mayor por parte del docente, por tener que estar casi doce horas diarias disponible" (D1, L80-82)

"nos vimos *obligados a reinventarnos* para poder seguir laborando y desarrollando los procesos educativos, fue un reto, pero se asumió para avanzar" (D2, L6-10)

"En esta nueva modalidad (virtual) *se trabaja más* de las cinco horas (8 o hasta más atendiendo a cada estudiante)". (D3, L15-17)

"soy maestra multigrado con 5 cursos a mi cargo, lo cual en tiempos de pandemia se me ha hecho muy difícil impartir la educación remota ya que por ser una zona rural no se cuenta con recursos tecnológicos donde pueda tener una retroalimentación con mis estudiantes y padres de familia" (D4, L5-11)

"en mi institución se desarrollaban las actividades académicas dentro de una normalidad tan *sincrónica* y tan *tradicional* que hasta me prohibieron el uso de mi portátil el cual utilizaba como herramienta de trabajo" (D5, L14-19)

"afectó la labor docente, el no poder establecer comunicación con los estudiantes, la falta de recursos tecnológicos, la distancia entre las comunidades, las prohibiciones en cuanto a la movilidad" (D5, L58-62)

Desde la institución y sobre todo en el grupo del bachillerato sin orientación de las directivas, surgió la creación de comunidades de aprendizajes para continuar con el proceso educativo de manera flexible, pero respetando los derechos básicos de aprendizaje de los estudiantes y así establecer un módulo completo y de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. (D5, L99-107)

"Docentes que contribuyan a una educación contextualizada" (D5, L146-147)

"son alternativas que hemos hecho con el fin de que los niños no se sientan que están alejados de la institución sino que estén incluidos siempre y nosotros siempre buscando nuevas estrategias como alternativas a solucionar esta situación y así poder mantener a nuestros estudiantes de una forma integral, valga la pena la redundancia a la parte educativa no dejarlos solos siempre buscando una estrategia una alternativa para que nuestros estudiantes se sientan que están en la institución y que no están alejados de la parte educativa." (D7, L230-242)

"si se está ausentando de las clases virtuales o no está yendo a la sede o instituciones a recoger las guías, preguntar por ese niño porque tampoco podemos dejar abandonados a nuestros estudiantes, hay que buscarlos, rescatarlos y trabajar con ellos de manera conjunta a través de los proyectos de aulas. (D7, L291-298)

Entre las características destaca el incremento de la jornada laboral, lo cual se produce por la exigencia-necesidad de generar nuevas estrategias y materiales educativos y debido a la atención casi personalizada que dan a los estudiantes quienes teniendo limitaciones tecnológicas presentan horarios y niveles de acceso diferentes. Situación que se enlaza con el compromiso de

los Docentes para garantizar la prosecución educativa, expresada a través de la preocupación por la inclusión y la prevención de la deserción.

Se presentan también argumentaciones referidas a que la necesidad de adaptar las estrategias a las circunstancias amplía las capacidades Docentes, así como las experiencias vinculadas con el desarrollo de iniciativas e innovaciones Docentes para atender los requerimientos del desplazamiento de una educación presencial hacia una A Distancia-Virtual.

En relación con este último aspecto, sobre cómo la necesidad de adaptar las estrategias amplía las capacidades de los Docentes, destaca el que no se haga referencia al desarrollo de estrategias que permitan el aprovechamiento de las actividades propias de las comunidades, en las cuales existen autoridades, personajes o actores sociales significativos que, en oportunidades, hemos visto participar de las programaciones que las instituciones etnoeducativas realizan en las denominadas "semanas culturales", las cuales constituyen una especie de festividad que da pie a compartir en los espacios escolares las expresiones culturales wayuu. Estos personajes que son invitados eventualmente a mostrar sus saberes (médicos, de producción textil, música, entre otros) pudiesen haber sido incorporados a las actividades educativas para garantizar la continuidad educativa, Sin embargo, la visión que prevalece es la de "invitados a mostrar", desde esa visión fragmentaria del otro que ya se ha señalado (Tabla 7).

Tabla 7. Caracterización de los alumnos.

"los estudiantes es la *desconfianza de sus capacidades*, una de las posibles razones de esto puede ser el no estar acostumbrados a un aprendizaje autónomo" (D1, L105 - 109)

También el *no estar acostumbrado al nuevo método de enseñanza* con la estructura de guías, elementos conceptuales que requieren y se necesita mayor afianzamiento y explicación del docente para el desarrollo de las mismas. (D2, L41-46)

"*Falta de orientación* en las tareas por parte del núcleo familiar. Motivación al realizar las tareas. *No cumplen un horario* para las actividades escolares. Falta de equipos tecnológicos en casa para poder comunicarse con el docente" (D4, L19-24)

"estos niños primero que todo *no tienen una buena alimentación* que proteja su sistema inmunológico, el sistema de salud está colapsado entre otros aspectos" (D4, L45-49)

"narraciones de los estudiantes o familiares contactados a través de llamadas telefónicas dejaban al desnudo no solo la falta de recurso para su estudio" (D5, L48-51)

Mis estudiantes viven en rancherías es difícil hacer una clase virtual con ellos. (D6, L8-10)

Algunos están *afectados por la situación económica* que atraviesan sus familias por culpa de la pandemia. Algunos han estado enfermos y también sus padres y hnos. (D6, L18-22)

Mucho material para desarrollar en sus casas y poco hábito de estudio. (D6, L22-24)

no tienen las condiciones para comprarse un simple celular entonces no escuchan las clases, estos niños muchas veces ni saben que temas por lo que estamos ni que temas estamos desarrollando en el momento entonces pierden todas estas actividades todas estas charlas todas a estas orientaciones (D7, L122-129)

En las referencias a la caracterización de los alumnos, encontramos coincidencias con las descripciones realizadas en relación con el contexto familiar, Se plantean las carencias que estos presentan desde el punto de vista de los recursos materiales y la calidad de vida. Aunado a esto, se consideran las implicaciones del cambio, desde una Modalidad Presencial a una Virtual o A Distancia referido a los hábitos de estudio.

En la Tabla 8 se presentan las afirmaciones clasificadas como descripciones sobre las estrategias y el hacer del Docente en el periodo de confinamiento. Constituye el aspecto central de la indagación. En él se ven reflejadas propiedades vinculadas con los aspectos tratados en los ámbitos anteriores. Ahora bien, es importante destacar que, a través de las entrevistas, se

detectó la existencia de dos extremos de la realidad en las prácticas pedagógicas durante el periodo de confinamiento: una, en la cual es posible emplear herramientas tecnológicas que permiten hablar de Educación Virtual; y una realidad en la cual la educación solo puede ser considerada "A Distancia" o "Remota", como la denomina una de las Docentes entrevistadas, puesto que prácticamente no existe el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación. En esos dos extremos se ubican diferentes matices con sus respectivas implicaciones.

Tabla 8. Descripciones sobre las estrategias/el hacer.

"El impedimento de poder interactuar de manera presencial con los estudiantes, esta dificultad nos dio la oportunidad para *fortalecer la inclusión de la familia*" (D1, L28-31)
"que la familia sea participe en el logro de los objetivos por parte del estudiante, un trabajo colaborativo" (D1, L42-44)
"la organización flexible de los horarios de atención, seguimiento casi que personalizado" (D1, L73-74)
"diversificar las estrategias" (D1, L93)
"las tecnologías educativas, están siendo fundamentales, como medio para poder tener una comunicación con los estudiantes y sus familiares" (D1, L143-146)
"se realiza un trabajo alterno con los estudiantes que no cuentan con esos recursos tecnológicos en casa" (D1, L151-153)
"Esto quiere decir que el trabajo que se realiza de manera virtual es complementario a lo establecido en la guía, pero no obligatorio" (D1, L213-216)

"Los *medios y herramientas* que he y utilizado son físicos como los textos bibliográficos, guías de aprendizajes y módulo del MEN" (D2, L57-60)
"Reconocimiento de *padres de familias y acudientes como el mayor apoyo* y ayuda de los Docentes en la casa". (D2, L96-98)

"De las 12 áreas de conocimiento que le damos a nuestros estudiantes, *priorizamos 4 (Matemática, lenguaje, sociales y naturales)* por tiempo, por contenido y por evaluación" (D3, L9-12)
"Se opta por las llamadas telefónicas para dar asesoría y algunos utilizan los teléfonos de sus padres cuando estos regresan de trabajar". (D3, L38-40)
"Como estamos en el casco urbano es fácil consultar por internet los temas pertinentes para cada grado, plasmarlos en las guías de manera simplificada". (D3, L44-47)
"Últimamente *programo visitas* a mis estudiantes por las tardes. Personalmente les entrego las guías en sus casas y agendo con ellos en las horas de la tarde mis clases" (D3, L94-98)

"*Guías didácticas* con talleres para realizar en casa. Físico" (D4, L28-29)

"*diseñamos guías o módulos académicos*, que hemos elaborado de manera flexible, transversal y de mucha participación familiar y de *relación con el contexto*". (D5, L84-88)
"se establecieron *rincones de aprendizajes* donde se atendían a los pequeños que podían reunirse por situación de cercanía no más de tres horas semanales" (D5, L109-112)
"medida que los estudiantes accedían a recursos tecnológicos se conformaron grupos de whatsapp, llamadas múltiples, conformación de grupos en facebook y en messenger" (D5, L113-117)

Guías físicas. Videos explicativos. Reuniones con grupos de 4 a 5 estudiantes. *Llamadas*. (D6, L28-30)
Que se le entregué al estudiante material a desarrollar de acuerdo a su intensidad horaria. (D6, L45-47)
"Focalizar a los estudiantes con dificultad y realizar reuniones con los Docentes y estudiante en las áreas de matemática y lenguaje." (D6, L48-51)

"hemos querido también desarrollar las actividades de manera intercalada o a través de la alternancia donde tomamos cada día un grupo minoritario de nuestros estudiantes para que estos niños no se vean afectados por la pandemia" (D7, L80-85)
"las guías y los talleres donde desarrollamos temas y contenidos teniendo en cuenta los planes de área de la institución y a través de qué medio a través de medios como computadores, teléfonos, tratamos de usar el whatsapp, videollamadas y también *hacemos llegar estas guías a la institución entregándosela a los padres de familia* para que ellos sean los que a través de nuestra orientación ellos puedan llegarle a sus niños y transmitirle esta *guía después de ser explicada a los padres* quienes reciben las primeras charlas de las guías (D7, L148-162)
"enmarcando con los *rincones de saberes* más que todo en estos temas de estas regiones que esta *donde habitan culturas como la etnia wayuu*, entonces tratamos de hacer rincones de saberes, *rincones de lecturas* teniendo en cuenta y enfatizando todo lo relacionado con la cultura wayuu" (D7, L178-185)
aprovechar todo su entorno familiar, su entorno cultural, su entorno wayuu y de allí tomar actividades académicas que él pueda desarrollar de manera transversal (D7, L266-269)

Tal como lo mencionábamos al enunciar la Tabla 8, se presentan situaciones disímiles en cuanto a las estrategias y herramientas que implementan los Docentes al momento de desarrollar su práctica pedagógica, diferencias que están determinadas principalmente por la disponibilidad o no de recursos tecnológicos por parte de los alumnos. Una estrategia reportada por todos los Docentes es la elaboración de guías, las cuales son entregadas a los Padres o Acudientes para que las lleven a sus representados. Cuando el Alumno dispone de conexión digital las orientaciones para el desarrollo de estas son dadas directamente al Estudiante, Cuando no dispone, son los Padres o Acudientes los que reciben la orientación para luego comunicárselas a los Estudiantes. Es desde este rol de intermediarios que los Docentes plantean la relevancia de la familia en las actividades académicas durante los periodos de confinamiento.

Además de las guías, los Docentes mencionan el uso de redes sociales y herramientas educativas para mantener el contacto con sus alumnos. Asimismo, el desarrollo de actividades presenciales con grupos pequeños y por periodos cortos, incluso uno de los Docentes reporta visitas a las casas de los Estudiantes para garantizar el desarrollo de las actividades pedagógicas. Otro aspecto que destaca desde los discursos de los Docentes es la preocupación por las posibilidades de deserción escolar, que ya se mencionaba en los referido a la caracterización del contexto familiar.

Como estrategias para hacer frente a la situación se menciona, por ejemplo, la "priorización" de las áreas académicas. Una de las Docentes plantea la necesidad de realizar diagnósticos para priorizar no solo las áreas-contenidos a desarrollar, sino para establecer cuáles son los Estudiantes que necesitan más apoyo en el cumplimiento de sus actividades.

Como se evidencia a partir de los discursos tomados de las entrevistas realizadas a los Docentes, las referencias a las particularidades culturales wayuu, que constituyen el grupo étnico con mayor presencia en las escuelas con las que venimos trabajando, son realizadas directamente solo por uno de los Docentes, quien afirma que al desarrollar los materiales de estudio se considera el entorno cultural. Mientras que otro de los Docentes hace referencia a la flexibilidad y a la vinculación con el contexto, lo cual puede ser considerado, también, como una referencia a las particularidades culturales.

Finalmente, en esta exposición de la información se presenta la Tabla 9, referida a las condiciones de evaluación de los aprendizajes. En este aspecto, el elemento que emerge con preponderancia es lo referido a lo que podríamos llamar la controversia entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa, en cuyo caso los Docentes cuestionan la relevancia que se ha dado a las calificaciones cuantitativas, desde los diferentes actores del hecho educativo.

Desde la particular situación de la Educación en Pandemia, se han hecho evidentes los intereses cuantitativos de la evaluación. Los Docentes advierten que la no interacción directa con los alumnos les dificulta la evaluación cualitativa, la cual consideran importante, porque es desde allí que se puede verificar el aprendizaje significativo, en los términos de D1 "la formación, el crecimiento personal, el poder utilizar en el contexto los saberes, el poder aportar a la sociedad".

Otro aspecto, que es presentado por varios de los Docentes entrevistados, tiene que ver con la flexibilización del calendario, es decir, con establecer márgenes más amplios de tiempo para la entrega de las evaluaciones. En la evaluación también emergen referencias a la prosecución escolar, en tanto se reseña como un criterio de evaluación "*estimando la permanencia y la convicción del estudiante por seguir su proceso de educación y formación a pesar de las dificultades*" (D5, L92-95). Asimismo, la relación Escuela-Familia se presenta como elemento a considerar, en este caso desde la perspectiva de la contextualización de las actividades de evaluación, las cuales se vinculan con el entorno.

Tabla 9. Caracterización de las condiciones de evaluación.

"En estos tiempos se evidencio que Docentes, estudiantes y acudientes, le dan más *importancia a lo cuantitativo*, les preocupa es entregar y la calificación" (D1, L121-124)

"hablar de evaluación, es un *proceso diferente* dependiendo de la situación del estudiante, en donde no solo se tiene en cuenta los *recursos tecnológicos* con que cuenta si no también la *parte emocional* y situación familiar que tiene, el sistema de evaluación sigue siendo el mismo, se evalúa *de manera integral*, de manera *permanente*, se tienen en cuenta el proceso desde el principio hasta el fin, *valorando la parte actitudinal y axiológica del estudiante*" (D1, L217-227)

"el *sistema se centra en lo cuantitativo*, esto lleva a que tanto los estudiantes como los padres de familia, se centren es en la nota, dejando de lado lo que considero es realmente importante, que es la formación, el crecimiento personal, el poder utilizar en el contexto los saberes, el poder aportar a la sociedad con base en los conocimientos adquiridos en la escuela" (D1, L277-286)

"*Apropiación* y resignificación del sistema de evaluación que lleve a fomentar e intensificar la evaluación formativa con enfoque cualitativo para poder evaluar integralmente al estudiante". (D2, L91-95)

"La evaluación en los estudiantes es *solamente de tipo cuantitativo y no cualitativo*. Se nos dificulta evaluarlos cualitativamente al no tenerlos a la vista e interactuar con ello." (D3, L21-25)

"Los estudiantes desarrollan las actividades de cada guía en sus cuadernos. Nos lo hacen llegar, *la evaluamos y de allí sacamos las notas*" (D3, L47-50)

"a través del consejo directivo *ha flexibilizado el calendario escolar* en el sentido de dar más tiempo a los estudiantes de escasos recursos y de los que viven en zona rural para la entrega de trabajos académicos." (D3, L66-71)

"la evaluación hemos diseñados rubricas acorde a las temáticas, valorando el *esfuerzo*, la *responsabilidad* y sobre todo *estimando la permanencia* y la *convicción* del estudiante por seguir su proceso de educación y formación a pesar de las dificultades (D5, L89-95)

"el grado de *flexibilidad* debe ser mayor" (D6, L55-56)

"tratamos de evaluar lo actitudinal del niño, evaluamos temas relacionados con su entorno familiar, tratamos de enviar a través de las guías actividades relacionados con su medio ambiente con todos los temas" (D7, L172-177)

"tratamos de pedirles que nos hagan a través, que nos hagan a través de vídeos, a través de fotos, imágenes relacionadas con esos rincones que ellos desarrollan en sus casas en acompañamiento de sus padres, familiares, tíos, hermanos entonces son actividades que fortalecen y que nos sirven de evidencias para la realización de evaluaciones en otros nuestros estudiantes." (D7, L186-195)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez que hemos explorado los ocho aspectos destacados desde los discursos de los Docentes entrevistados, es posible afirmar que el elemento económico, vale decir, contar o no con recursos y acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, prevalece como argumento para caracterizar cambios y continuidades en las practicas pedagógicas. Este elemento económico se vincula con las condiciones de vida de los Alumnos y sus Familias que permean las posibilidades de prosecución escolar. Los aspectos referidos a la diversidad cultural —como componente que incide en la planificación de las actividades educativas— aparecen como una referencia marginal de contextualización de los contenidos. En parte, esta situación se explica por un proceso que ya hemos señalado con anterioridad, referido a los mecanismos a partir de los cuales se ha planteado el desarrollo de las modalidades educativas para los grupos étnicos:

...generalmente los esfuerzos se concentraron en la "producción" de herramientas o apoyos comunicacionales para introducir contenidos indígenas en las dinámicas escolarizadas, con la tendencia tanto en Venezuela como en Colombia de reducir la EIB y etnoeducación a una asignatura más dentro del currículo y a ciertas actividades extracurriculares, cuyo resultado principal es un proceso de folclorización de la cultura, donde los contenidos son descontextualizados y sacados de su valor cultural. (Alarcón y Fernández, 2018, p. 79)

Dado que la tendencia ha sido a mantener las estructuras escolares desde las concepciones criollas de origen occidental, en términos de Walsh (2007) desde la "colonialidad del poder" (p. 48) ante las limitaciones de interacción Docente-Alumno, y de tiempo para el desarrollo de las

actividades académicas, los llamados procesos de priorización terminan por excluir los contenidos étnicos, que habían sido hasta ahora los aspectos incluidos en el currículo escolar.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Virtualidad como se ha venido denominando, irrumpe como un componente que pasará a formar parte de los procesos educativos. Sin embargo, como se ha evidenciado, este constituye un aspecto en el cual las comunidades de zonas rurales y étnicas se encuentran en situación de desventaja, no solo por no contar con los recursos económicos para la adquisición de equipos, sino porque toda la infraestructura tecnológica que se requiere para su funcionamiento es aun muy incipiente en dichas zonas.

El acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituye un aspecto fundamental a analizar en la realidad que estamos estudiando. Desde los discursos de los Docentes se evidenció que ante dos situaciones —con tecnología / sin tecnología—, los alumnos con tecnología interactúan con el Docente a través de diferentes dispositivos y aplicaciones que les permite contar con la orientación directa del profesional formado para la enseñanza, mientras que los alumnos sin tecnología interactúan con intermediarios, sus familiares (Padres o Acudientes) que retiran las guías diseñadas por los Docentes en la Institución y reciben las orientaciones, para luego transmitir las a sus representados, lo cual tiene implicaciones pedagógicas significativas, sobre todo si tomamos en consideración que los mismos Docentes entrevistados referencian la existencia de Padres de Familia que carecen de formación académica y casos en los que son analfabetas.

Ampliando este aspecto, referido al acceso y uso de las tecnologías en las circunstancias de confinamiento, es importante visualizar la diferencia entre las llamadas telefónicas —que los Docentes realizan a quienes carecen del acceso a otro tipo de tecnologías— frente a aplicaciones como Whatsapp, Classroom, Google Meet, para el desarrollo y las orientaciones, en cuanto a los contenidos trabajados en las guías desarrolladas, así como el uso de Google Forms y Kahoot: para realizar pruebas, y aunque los Docentes afirmen que “el trabajo que se realiza de manera virtual es complementario a lo establecido en la guía, pero no obligatorio” (D1, L213-216), esto implica que los que no tienen tecnología reciben menos apoyo del Docente que quienes si lo tienen. Es, desde esta perspectiva, que cobra relevancia la controversia entre la evaluación cuantitativa y cualitativa expuesta por lo Docentes.

En cuanto a la evaluación, la impresión que se obtiene de los discursos de los Docentes es que lo etnoeducativo se redujo a *tener consideración* para las fechas de entrega de las actividades académicas, por parte de aquellos alumnos que habitan en zonas distantes o que no cuentan con suficiente orientación. Destaca en este aspecto la afirmación realizada por una de las Docentes “*estimando la permanencia y la convicción* del Estudiante por seguir su proceso de educación y formación a pesar de las dificultades” (D5, L92-95), el considerar la constancia en la prosecución escolar como un criterio de evaluación constituye un elemento que requiere ser reflexionado y complementado con otras estrategias dentro del sistema educativo. Habría que preguntarse si esta concesión en la evaluación puede sostenerse antes las evaluaciones a nivel nacional o si por el contrario ¿mostrarán las próximas Pruebas Saber los efectos de estas posiciones de desventaja-vulnerabilidad?

Ahora bien, la tecnología constituye un arma de doble filo en tanto las limitaciones en el acceso los coloca en desventaja en los aprendizajes escolares, al excluirlos de ciertas actividades escolares, al mismo tiempo que se transforma en una imposición cultural, dado que la inversión en los equipos —para dar respuesta a las nuevas exigencias en el ámbito educativo— altera las prioridades económicas, trastoca las dinámicas familiares e introduce nuevas necesidades.

Otro efecto secundario de la situación educativa en los tiempos de pandemia tiene que ver con la llamada *priorización de áreas académicas y contenidos* pues, a partir de ellas, se devela lo que se considera importante y lo que se considera accesorio en los procesos formativos. Al mantenerse

las estructuras y reducirse los contenidos étnicos, el mensaje que se transmite, el que quedará al finalizar este proceso, es que lo intercultural es accesorio.

Ante estas situaciones los Docentes han expresado la preocupación por garantizar la vinculación con los Estudiantes, desarrollando actividades como llamadas telefónicas e inclusive visitas a las viviendas familiares, aun sabiendo las implicaciones que estas pueden tener desde el punto de vista de que se les atribuyan responsabilidades de un contagio, todo en aras de evitar la deserción escolar que se vislumbra también como una posible consecuencia. Sin embargo, esta no debería ser la alternativa de solución pues la "interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica" (Walsh, 2007, p. 52), es decir, las alternativas para garantizar la prosecución y la condición de interculturalidad de la educación requiere de medidas estructurales. Mientras estas no sean construidas, la conclusión general a la que se puede llegar es a mostrar la fragilidad del enfoque intercultural en la etnoeducación.

REFERENCIAS

- Alarcón Puentes, J. y Fernández Soto, Z. (2018) La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 11, n. 1, p. 77-91, jan./jun. 2018. <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4430>
- Alarcón Puentes, J., Fernández Soto, Z. y Leal Jerez, M. (2020) La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. Boletín Antropológico. Año 38. Julio - diciembre 2020, N° 100. Universidad de Los Andes, Museo Arqueológico. pp. 458-484. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47184>
- Arroyo Ortega, A. (2016) Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (Coordinadores). Editorial Universitaria Abya-Yala. Pp. 47- 66. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. Innovaciones Educativas, 22(Especial), 13 - 16. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3155>
- Carrillo Sierra, S., Forgiony Santos, J., Rivera Porras, D., Bonilla Cruz, N., Montánchez Torres, M. y Alarcón Carvajal, M. (2018) Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios. Vol. 39, No.17 (2018) pp. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2167>
- Castillo Guzmán, E.; Hernández Bernal, E.; Rojas Martínez, A. (2005) Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 38-54. Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7716>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018) Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. En *Mundo Amazónico*. Vol. 1 (2010): enero-diciembre. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- Hecht, A., Enriz, N y García Palacios, M. (2020) Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). *Desidades* número 28. ano/año 8. out/oct - dez/dic 2020. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n28/n28a04.pdf>
- Parra, E. B. (2014). La investigación en el proceso de investigación docente. *Entretemas*, (5), 52-73. <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/view/1063>
- Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/23914>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. UNICEF y Gobierno del Perú. Consultado el 22 de marzo de 2018 en: https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/perueducacion_interculturalidad.pdf
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Pp. 47-62.