



Retos y posibilidades de las infancias en el aula: La educación en Ecuador en pandemia y pospandemia

Challenges and possibilities of childhoods in the classroom: Education in Ecuador in pandemic and post-pandemic

Belén Suárez y María Teresa Arteaga



Retos y posibilidades de las infancias en el aula:
La educación en Ecuador en pandemia y pospandemia

Challenges and possibilities of childhoods in the classroom:
Education in Ecuador in pandemic and post-pandemic

Belén Suárez

Universidad de Cuenca, Ecuador

belen.suarezj@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1208-9850>

María Teresa Arteaga

Universidad de Cuenca, Ecuador

maria.arteagaa@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6654-9352>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i1.2265>

Declaración de autoría

Las autoras contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

RECIBIDO: 14/06/2024

ACEPTADO: 21/11/2024

 RESUMEN

Durante la pandemia por el Covid-19, en Ecuador se viralizó el mensaje en el que se oía de voz de un niño que justificaba la tardanza de la entrega de su tarea. Este audio, más allá del revuelo, mostró que en las desigualdades sociales que aterrizan en el aula convergen diversos factores sociales, culturales, económicos, etc. En este contexto, la educación pasó de ser un derecho a un privilegio, se multiplicaron las limitantes de oportunidades. Por ello, este artículo tiene como objetivo ahondar en las problemáticas frecuentes de acceso a la educación, que se exacerbaban durante la pandemia y, a su vez, reflexionar sobre el rol transformador de la educación. Todo esto a través del método bibliográfico o documental, y un enfoque crítico, sustentado en la interculturalidad, la perspectiva de género, la alfabetización académica y digital, y el cuidado ambiental. Como resultado, se proponen posibles ejes de acción, los cuales permitirían lograr una educación inclusiva, crítica, democrática y horizontal, que atienda a las realidades de las infancias ecuatorianas.

Palabras clave: Educación; Covid-19; Ecuador; intercultural; alfabetización.

 ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic, a child's voice message went viral in Ecuador, where he explained the delay in submitting his homework. Beyond the initial commotion, this audio highlighted the social inequalities that permeate the classroom, as various social, cultural, economic, and other factors intersect. In this context, education shifted from being a right to a privilege, limiting opportunities and failing to account for diversity. This article seeks to analyze the current educational challenges, which were exacerbated by the pandemic, while also reflecting on the transformative potential of education. Using a bibliographic method and a critical approach, the analysis is framed by principles of interculturality, gender perspective, academic and digital literacy, and environmental care. As a result, the article proposes possible lines of action to achieve an inclusive, critical, democratic, and horizontal education that addresses the complex realities of Ecuadorian childhoods.

Keywords: Education; Covid-19; Ecuador; intercultural; literacy.

“Hay tantos niños que van a nacer
con una alita rota
Y yo quiero que vuelen compañero
que su revolución
les dé un pedazo de cielo rojo
para que puedan volar”

(*Manifiesto hablo por mi diferencia* de Pedro Lemebel)

INTRODUCCIÓN

En su *Manifiesto hablo por mi diferencia* (1986), Lemebel se refería a los niños con alas rotas como un acto político de izquierda en el contexto de la dictadura militar chilena. Sin embargo, su deseo permanece, siguen naciendo niños con alas rotas, que no pueden alcanzar una vida digna y forman parte de un sistema educativo violento y discriminatorio, que invisibiliza y coarta las posibilidades de volar. La pandemia de Covid-19 resaltó las brechas de un sistema descompuesto (Cfr. Ericson y Luzón, 2024), que perpetúa las crisis, en especial, aquellas que garantizan el acceso a los derechos fundamentales como la educación (Maurera Caballero, 2024) y la salud, incluso más allá de Hispanoamérica (Cfr. MacConmara, 2021 y Valeriani, 2021). Dichas desigualdades económicas y sociales salieron a flote con las medidas propuestas para frenar el contagio; la cuarentena hizo más precarias las condiciones de vida de aquellos que ya luchaban por sobrevivir. Así, emergieron dos contextos opuestos; por un lado, estaban quienes, con los recursos necesarios, podían sobrellevar la pandemia, lo que les permitía hacer del “encierro”, un tiempo para compartir con la familia o aprender. Por otra parte, se hallaban las familias, vinculadas con el trabajo informal, y para quienes la suspensión de las actividades económicas o el desempleo formó parte de su cotidianeidad. (Cfr. Bonal y González, 2020).

Los datos con respecto a América Latina también preocupan: el “46% de los niños entre 5 y 12 años viven en hogares que no están conectados a Internet. En consecuencia [...] más de 32 millones de niños están excluidos de la educación” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, párr. 9). Con ello, la brecha digital y la pobreza se vuelven en obstáculos cotidianos dentro de los procesos educacionales. Es así que cerca del 63% de niños desertaron por carencias económicas, y un 43% por no poseer un recurso electrónico (Samaniego, 2021).

En Ecuador, sobrevivir antes y después de la pandemia se transformó en una batalla diaria. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), para los primeros meses del año de 2022, el costo de la canasta básica nacional era de \$725.16 por familia. En Cuenca, la tercera ciudad más importante, es de \$753.63 (INEC, 2022); mientras que el salario básico unificado es de \$425.00. A esto se suma que un 32% de la población vive con menos de \$2.80 diarios, y un 15%, con \$1.50 (Orozco, 2021), así que varias familias se encuentran por debajo de los índices de pobreza. Bajo estas condiciones, subsistir se convierte en una realidad, que involucra a varios miembros de la familia, incluidos infantes y adolescentes, quienes deben dejar la escuela, volcarse a las calles para ganarse algunos centavos.

La educación pasó a un segundo plano, pues no se adaptó a los diferentes contextos sociales, económicos y culturales, a lo que se sumaron los ambientes virtuales de aprendizaje, que demandaron acceso a internet, computadora o celular. En Ecuador, los datos preocuparon. Conforme a las estadísticas cerca del 91,01% posee un teléfono celular, mientras que el restante tiene una computadora de cualquier tipo (Mosquera, 2020). Poco después, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021) sobre este país andino, digamos, en un contexto aún pandémico, aseguraba que “alrededor de 90.000 estudiantes ya están fuera del sistema educativo” (párr. 2). Así mismo, afirmó que no todos recibían atención regular, pues alrededor del 15% de escolares, mediante una encuesta, afirmó “no haber tenido un contacto habitual con sus docentes en las últimas dos semanas” (párr. 2) [mes de noviembre de 2020]. La agencia se mostraba preocupada porque sabe que “cuando se pierde el contacto, hay más posibilidades de que los niños abandonen el sistema educativo. Esta situación exacerba la preexistente, aproximadamente, 268.000 niños ya estaban fuera del sistema educativo y 187.277 tenían rezago escolar.” (párr. 2).

En síntesis, en Ecuador, en donde la población vive con menos de \$2,80 diarios, la educación de niños y jóvenes se ve afectada de forma desproporcionada, en especial aquellos que provienen de comunidades vulnerables. Frente a este panorama, este estudio busca abordar tres ejes: analizar la forma en se intensificaron las disparidades socioeconómicas y educativas del

Ecuador a raíz de la pandemia de Covid-19; repensar el rol de la educación ante los desafíos derivados de los contextos de crisis; y proponer ejes para lograr una educación democrática e inclusiva que se ajuste a los diversos contextos sociales, culturales y económicos. La propuesta se empeña en proporcionar estrategias para repensar un modelo educativo más resiliente ante futuras crisis, basados en los siguientes enfoques: interculturalidad, la perspectiva de género, la alfabetización digital y el cuidado ambiental, para una educación integral, innovadora y transformadora.

METODOLOGÍA

La presente investigación surge a partir de un audio por WhatsApp de un niño, llamado Juanito residente en el sector rural, quien explicaba con preocupación lo siguiente:

Profe., Nancy, buenas tardes. Le puedo decir que no puedo mandar el deber muy pronto porque acabándose las clases mi cuchi [cerda] empieza a parir y no sé hasta qué horas estará; y como mi mami aún no llega de Paute, yo tengo que estar viendo ahí a la cuchi. En cuanto acabe de parir, le envío el deber, ¿ya? Gracias. Chau. Espero que me entienda.¹

La denominada responsabilidad y ternura expresada por Juanito, llevó a que su mensaje se compartiera por varios medios, incluso se realizaron notas de prensa y reportajes de televisión en los cuales el menor recibió halagos y regalos. Sin embargo, al escuchar con detenimiento su voz, se ponen sobre la mesa diferentes conflictos que lamentablemente experimentan miles de “Juanitos”, y surgen interrogantes como estas: ¿en qué medida la escuela se está adaptando a las demandas actuales?, ¿de qué forma se reinventa con el fin de contribuir a la equidad social?, ¿qué pasa con los niños que deben dejar la escuela por situaciones de pobreza, guerra, migración, etc.?, y más grave aún ¿por qué el Estado continúa poniendo en un último plano la educación? Estas interrogantes permiten reflexionar en tres momentos, basados en una revisión crítica de documentos relacionados con la educación en contexto de crisis. El primero surge por la normalización de la

desigualdad, Juanito tiene que encargarse de las tareas del hogar lo que pone en jerarquía la resolución de actividades escolares y cotidianas. El segundo se caracteriza porque al encontrarse en una zona rural, se desenvuelve en una realidad diferente, pues resalta el cuidado de los animales, lo que no es considerado como parte de los saberes educativos. Por último, el mensaje provee de reflexiones sobre el futuro de infantes, pues si bien Juanito tuvo los medios para comunicar su situación, ¿qué pasa con aquellos que no tienen los medios o la voz para hacerlo? ¿Qué es de aquellos a quienes se les silencia? Por lo tanto, el objetivo de esta investigación se centra en examinar los contextos educativos que se encuentran en el Ecuador con el fin de proponer una educación intercultural que reconsidere el papel de la escuela, y que construye diálogos horizontales y democráticos.

Para alcanzar tales propósitos, se seleccionaron diferentes artículos y capítulos de libros que se relacionan con el tema propuesto. Si bien, en el contexto de la pandemia, existe una producción más centrada en la salud, también aparecieron documentos que se preocupaban por temas socioeconómicos y educación. La lectura de dichas fuentes se basa en una metodología documental, lo que se constituye en la muestra. Por lo tanto, la información recopilada se desarrolló desde una perspectiva estructurada, según los criterios de pertinencia y relevancia. Con ello, la organización se obtuvo desde un diagrama, que permitía planificar y dividir los contenidos en estas categorías: interculturalidad, conocimiento histórico, género y cuidado del medio ambiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El audio de Juanito deja ver la multiplicidad de mundos, situaciones, saberes, conocimientos, valores y significados, que forman parte del sistema educativo, los cuales se deben entender, respetar y enseñar para la resolución de conflictos actuales. Es imperativo replantear el papel de la escuela; es decir, debe dejar ser un espacio que segrega, divide y homogeniza, sino más bien que tiene que construirse desde la heterogeneidad. Además, la educación no debe ser un privilegio, sino un derecho basado en la diversidad y en la inclusión. De ahí que repensar la educación

¹ El Fragmento. (17 de diciembre de 2020). El audio de WhatsApp de ESTUDIANTE que enternece a Ecuador en las redes [Video]. Este audio fue tuiteado por el Ministerio de Educación de Ecuador <https://twitter.com/i/status/1339642899886186497>

sea derecho y deber, pues es la única vía para forjar “mentes críticas, audaces, creativas” (Freire, 2010, p. 32) y, con ello, un mundo más justo, democrático y humano. Para ello, se propone considerar al menos cuatro instancias: la educación intercultural con perspectiva de género, la conciencia y el conocimiento histórico, la alfabetización académica y digital, y el cuidado del medio ambiente. Se cree que por esta vía, infantes como Juanito, tendrán una educación justa, de calidad y digna, que contemple sus derechos para que no sean invisibilizados, y que logre transformar su vida y la sociedad desde, en y para el aula como un cielo con infinitas posibilidades.

Diálogo de saberes en el aula: la interculturalidad y la perspectiva de género

En el contexto educativo, se reproducen prácticas sociales, tales como, burocracias, racismos, desigualdades, violencias, que ingresan como parte de los cuerpos, pero, al mismo tiempo, se permean sueños, agencias, conocimientos y saberes. Sin embargo, históricamente la educación mantiene “un sistema de clases, un grupo por debajo de los demás” (Bruner, 1987, p. 11), lo que fisura la capacidad potencial de los estudiantes de los estratos más bajos; y esto se extiende a su participación como ciudadanos con derechos y deberes. Por ello, es necesario dialogar a partir de la interculturalidad desde tres perspectivas: “l’approche subjectiviste, les axes altérité/identité, et différence/universalité” [el enfoque subjetivista, los ejes alteridad/identidad y diferencia/universalidad] (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 15). De ahí, que uno de los principales resultados se concentra en que la educación debe convertirse en un espacio plural, basado en la interculturalidad y la perspectiva de género. Ello permite garantizar un aspecto integral, entre la justicia social, la criticidad y la equidad para que aquellos estudiantes que, como Juanito, no solo reciban contenido teórico y memorístico, sino una educación que respete su contexto diverso y a la vez que mejore su calidad de vida. Para conseguirlo, es imprescindible el autorreconocimiento como actores/participantes de la comunidad, así como la pertenencia que cimienta el cambio y la lucha a través de relaciones igualitarias con el desarrollo de la convivencia basada en el diálogo (Morales, 2015).

En la *Constitución de la República del Ecuador* (2008), se reconoce el Estado como plurinacional e intercultural. Es decir, se reconocen a 18 pueblos y 14 nacionalidades (Kichwa, Shuar, Achuar, Chachi, Epera, Huaorani, Siona, Secoya, Awa, Tsáchila, Cofán y Zápara) con sus lenguas, costumbres, creencias, medicina, organización política, etc. De esta forma, la población ecuatoriana tiene como deber “promover la unidad y la igualdad en la diversidad y en las relaciones interculturales” (Numeral 10 del artículo 83 de la *Constitución de la República del Ecuador*, 2008). En consecuencia, puede admitirse que la educación intercultural se convierte en un intercambio cultural para el desarrollo escolar y social más democrático, basado en un diálogo e intercambio de conocimientos y saberes con el impulso de una enseñanza recíproca (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013).

Ecuador tiene un sustento teórico, legal e incluso práctico, que debe ser trabajado en, desde y para las aulas. De ahí que el principal eje deba refundar y concebir nuevas formas de ver el mundo. En los currículos ecuatorianos del 2010 y del 2016, es importante el *sumak kawsay* o bien vivir. Así, se mezcla el contenido conceptual y actitudinal, y los contenidos son divididos conforme a determinadas áreas de conocimiento como la Filosofía, la Historia y Educación para la Ciudadanía, de manera que presenta contenidos holísticos. Los contenidos de cada uno de los bloques curriculares, en el área de Estudios y Ciencias Sociales que conforman la educación obligatoria, se ordenan en torno a los objetivos de cada uno de los subniveles de la Educación. De la misma manera, se busca fortalecer una identidad nacional y la formación de valores a través de la contextualización de la realidad ecuatoriana y de la comprensión de la dinámica individuo-sociedad mediante las relaciones entre las personas. Es así que busca construir una conciencia cívica, crítica y autónoma. Los contenidos están enfocados específicamente en América para luego llegar a la historia del Ecuador.

Esto es parte central del *sumak kawsay* que, al no considerar solo una epistemología, hace posible alejarse de la “colonialidad del saber” (Quijano, 2014), de esta forma se sigue produciendo académicamente y que es parte de formas de opresión. Al no contemplar

esta violencia epistémica la ciencia y la educación se posicionaron como algo lejano de la práctica cotidiana, preocupadas más por ser aceptadas dentro de la comunidad científica al servicio de grandes poderes que en el impacto que generaban en las personas de a pie. De ahí que la educación intercultural haga un “reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos [...] a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido” (Infante, 2013, p. 406).

Como se deduce, la dimensión intercultural es entendida como sustantivo y verbo, alejada de la romantización que fue un producto de su concepción como adjetivo de lo indígena y del pasado, y la jerarquización de pueblos y nacionalidades. De este modo, la educación intercultural debe considerar al menos cuatro perspectivas: el uso del espacio en donde se visibiliza y legitima, lo patrimonial, lo folclórico y la autoridad; la diversidad de culturas urbanas (punkeros, grafiteros, darketos, etc.); las diversidades sexuales; y, el uso de los medios de comunicación y la información (Mariscal, 2015). Estas miradas desvirtuarán el foco sobre lo que se ha enfocado lo intercultural, pues no se centra solo en la especificidad étnica, que procura la conservación cultural y lingüística. Va más allá, dado que se sitúa en la construcción de una auténtica sociedad democrática interseccional basada en la diversidad étnica, de clase, sexual, identitaria. Por ello, las políticas desde el enfoque intercultural deben acompañarse de principios de igualdad social, cultural, género, ambientales, etc., y es apremiante que también aterricen en el aula.

Ante esto, es preciso que el aula sea concebida como “un microcosmos [...], como una cultura en miniatura” (Tusón, 1994). Es decir, no puede pensarse como un espacio neutro o un “no lugar”: autopista, aeropuerto, centro comercial, etc., que existen por la transitoriedad de personas, y tienen sentido solo cuando están poblados (Augé, 2000). Si bien el aula es un lugar que, por unas horas, se llena de estudiantes y luego a su regreso a casa, se queda vacía, es el espacio en que se construyen barreras, jerarquías, voces y silencios. Así, por ejemplo, en el documental *La escuela del silencio* se muestra cómo en el uso diferenciado del

espacio, se permean prácticas y valores patriarcales culturalmente asignados a hombres y mujeres, que impactan en las formas de aprender y socializar. Por esto, no puede ni debe entenderse la escuela como transitoria, ella marca la vida de todos quienes la conforman y puede incluso, lamentablemente, crear “cuerpos interdictos, impedidos de ser” (Freire, 2010, p. 34). De este modo, es imprescindible cuestionarse sobre espacios, usos de la palabra, construcciones, transmisiones y producciones de conocimiento en donde “se instauran discursos hegemónicos que constituyen a los sujetos de una determinada manera” (Andrade y Zavala, 2019, p. 90). Esto se evidencia en la asignación de roles, tareas, legitimación de emociones y acciones que se producen y se reproducen en el aula, la familia y la comunidad, ya que “Somos socializadxs en este sistema, tanto las mujeres como los varones. La mayoría de nosotrxs aprendimos las actitudes patriarcales en nuestra familia de origen, y nos las enseñaron nuestras madres. Estas actitudes fueron reforzadas en las escuelas y las instituciones religiosas” (hooks, 2014, p. 6).

La perspectiva de género debe ser parte de la educación, incluso se propone “una crianza feminista como vía para evitar la violencia hacia las mujeres, hacia niños y niñas, pero también para generar procesos de socialización que eviten la reproducción de la violencia a nivel general” (hooks, 2017, pp. 17-18). Asimismo, es necesario dejar de pensar y reproducir ideas como que feminismos y perspectivas de género son atentados contra los hombres, ya que más bien estos posicionamientos políticos, buscan erradicar sexismo y violencia que se instauran en los cuerpos de hombres y mujeres, infantes y adultos como parte de una historia colonial, discriminatoria y deshumanizante. Cabe señalar que el impulso que se ha dado a los estudios de género, ha permitido analizar procesos sociales y políticos en los que está presente la desigualdad y la asimetría de poder en las relaciones. Desde esta perspectiva, se debe considerar los discursos generados desde todos los rincones del mundo. Si bien los contextos de dominación son distintos, atraviesan las particularidades de etnia, clase, género, preferencia sexual, etc., y varían de acuerdo a los procesos socioculturales, económicos o políticos, es preciso crear un espacio para contar la

historia de cada uno, sin que nadie se adueñe de ella (Banerjee, 2019).

Está prohibido olvidar a los muertos: la importancia del conocimiento histórico

Se ha establecido una jerarquía en el conocimiento, en la que, a las denominadas ciencias duras, se les otorgó mayor prestigio sobre las Ciencias Sociales y Humanidades. Los valores se construyen de forma social, y las profesiones que aluden a la memoria o las emociones a veces son consideradas como inútiles en el ámbito laboral y económico. Sin embargo, el conocimiento y la conciencia histórica son las bases de la sociedad y la educación. Sousa (2009) arguye que la aparición del denominado paradigma emergente, pone en tela de juicio la dicotomía entre estas ciencias, pues en las teorías se introducen distintos conceptos de historicidad, que conllevan a la libertad. Así, esta nueva reflexión epistemológica más diversificada permite reconocer las condiciones sociales en las que los contextos ocupan un papel importante.

Con la pandemia, se evidenció que no solo bastaba una asesoría de inmunólogos y personal médico, sino que ante los estallidos de pánico social provocados por el colapso de la economía mundial, problemas sociales y emocionales, era necesaria una orientación suministrada por las Ciencias Sociales y Humanas. La pandemia tocó diferentes dimensiones, Mauss hace referencia a un “hecho social total” (como se citó en Santoro, 2020), dado que diferencias sociales, individualidades, sospechas sobre el otro, etc., afloraron con mayor fuerza. Es de esta manera que fronteras imaginarias y materiales se multiplicaron, lo que hizo que se fortaleciera el “nosotros” y los “otros”, es decir, los que están sanos y enfermos, los que poseen internet y los que no, los que con su voluminoso acopio vacían los supermercados y los que no tienen para comer, los que aprovechan la cuarenta y los que sufren por ella.

Quedó en evidencia que el conocimiento histórico es imperativo para la formación de una sociedad crítica, democrática y horizontal, pues esta

permite comprender y deliberar sobre los procesos culturales, sociales y políticos. La educación debe estar situada y considerar “las necesidades del desarrollo de seres concretos, miembros de un grupo humano determinado, en un lugar geográfico y ecológico sin igual, en un momento histórico preciso, en un ámbito político, social, cultural, lingüístico con características que le son propias” (Soler, 2014, p. 45). Es decir, la educación se caracteriza por su historicidad, de ahí que el conocimiento histórico deba ser un eje fundamental para reconocer y comprender sistemas de colonización, discriminación y deshumanización para lo que se debe evitar “el desconocimiento histórico [que] produce un efecto social muy negativo: los ciudadanos no se saben miembros de una comunidad porque han perdido sus referencias comunes” (Enkvist, 2006, p. 100).

Con las especificaciones y las demandas del sistema actual, la importancia del conocimiento histórico relacionado con la construcción de una sociedad democrática e igualitaria es innegable. Consiguientemente, es preciso identificar un objetivo que permita alcanzar los fines planeados y duraderos a pesar del tiempo y las condiciones (Pagés, 2002). Para Piaget:

El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no [...] repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres [...] que puedan ser críticos y verificar y no aceptar todo lo que se ofrece (como se citó en Aparicio, 2018, párr. 1).

Entendemos, entonces, que la finalidad de la historia es educar para la vida y permitir la diferencia entre fines y propósitos educativos, que también atienden a intereses económicos, sociales, políticos, etc. (Pagés, 2002). No es nueva esta creencia. Becerra y Moya (2009) como años antes había sugerido Prieto Figueroa² aseguran que “la educación debe ser comprendida “como la más política de las actividades del hombre, asegurándonos, que, por medio de ella, forjamos la nación, orientamos el porvenir,

² Luis Beltrán Prieto Figueroa fue filósofo de la educación, docente, abogado y político venezolano. Nació en 1902 y falleció en 1993. Entre sus obras destacan El Humanismo democrático y la educación, El estado docente, El Estado y la educación en América Latina y El magisterio americano de Bolívar.

e impulsamos el progreso”. (p. 19). Por otra parte, el conocimiento histórico incita a desarrollar la criticidad de la enseñanza y del aprendizaje, no solo concentrarse en el objetivo de transformar la sociedad porque una vez que se ha formado un pensamiento crítico, la reevaluación social vendrá por sí sola (Pagés, 2002).

De ahí que, desde el aula, se debe motivar una conciencia a través de la memoria y la comprensión histórica. Para Hegel, esta conciencia individual permite forjar una autoconciencia y una conciencia universal (como se citó en Sopó, 2007), que creará un conocimiento en construcción. Es así que es necesario establecer contenidos e importancia de la enseñanza de la historia, desde un diálogo del pasado con los actuales procesos, por ejemplo, la pandemia y los problemas estructurales a los que se enfrentan estudiantes como Juanito, que tienen que ser identificados desde una educación situada en el contexto/conocimiento histórico. Por todo lo señalado, “la historia a enseñarse debe contar con requisitos que, ligados a la frialdad del análisis, sirven para reflexionar de la manera más objetiva posible sobre el pasado” (Prats y Santacana, 2011, p. 20), significa que no debe centrarse solo en la denominada “memoria histórica”.

Los contenidos curriculares abordarán el estudio de la cronología y el tiempo histórico enfocados en la explicación del pasado y sus contextos para comprender pasado y presente de forma crítica y favorecer el desarrollo personal de los alumnos. De ahí que sean necesarios estudios que desarrollen la perspectiva multicausal, procesos que modelaron y que promuevan comparaciones entre realidades. También debe considerarse la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se vinculen directamente con la actualidad (Pagés, 2002; Lima, 2011; Prats y Santacana, 2011).

Desde esta perspectiva, se concibe la historia como un gran valor formativo ya que permite distinguir a aquella contada para legitimar dominaciones, y, a su vez, encaminarla hacia una más liberadora para la toma de conciencia y la criticidad. Ante esto, la enseñanza de la historia tiene que

estimular capacidades de la población infantil y juvenil considerando las exigencias de las particularidades sociales en las que se halla. Es decir, la educación servirá de intérprete de las condiciones con el empleo de habilidades y capacidades para ser parte activa de la sociedad. Se reclama lo que hace un siglo dijo Dewey (1997) cuando apuntó que “la historia tiene valor educativo, en cuanto presenta fases de la vida y del desarrollo social. Si se la forma simplemente como historia, se le arroja en el pasado lejano y se convierte en muerta. Considerada como una relación de la vida y el progreso social, adquiere plenitud de sentido” (p. 5). Pero para que esto se cumpla, los infantes deben ser introducidos en la vida social.

Los aprendizajes son continuos: alfabetización académica y alfabetización digital

Otra de las preocupaciones a nivel educativo, es el binomio cantidad-calidad de contenidos y destrezas y objetivos que se logran. Sin embargo, más allá del planteamiento curricular, es vital resituar la lectura y la escritura como herramientas esenciales para aprender y, también, para enseñar. Pese a ser la base de los procesos de interaprendizaje, paradójicamente son el Talón de Aquiles de la escuela. Además, sobre sus falencias las responsabilidades son relegadas; es decir, nadie quiere asumirlas. Los profesores de la universidad culpan a los de secundaria, y estos últimos a los de primaria. Silencio, ocultamiento, uso del margen real y simbólico son las consecuencias de no escuchar al otro (leer), y de no hablar por sí mismos (escribir); sin ello es imposible una convivencia comunitaria. De acuerdo con los resultados de la evaluación “Quiero Ser Estudiante” del año 2023, recogidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), realizados a diferentes escuelas del país, los estudiantes no llegan a la escala de “satisfactorio”, es decir, se encuentran por debajo de los 800 puntos (Machado, 2024), tal como se muestra en la tabla 1, en las asignaturas de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Tabla 1

Resultados de la evaluación "Quiero Ser Estudiante" por áreas de conocimiento, período 2022-2023

Detalle	Matemática	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Elemental	678	664	659	674
Media	684	671	661	685
Superior	703	696	704	688

Nota. Machado (2024), *Primicias*. Datos del Ministerio de Educación del Ecuador, 2024.

Tal como se puede observar, una de las áreas problemáticas es la relacionada con la alfabetización, pues la tendencia no pasa los 600 puntos. Las destrezas y habilidades evaluadas se concentran en la comprensión lectora, análisis de textos, generación de discursos, etc. Como la lectura es la puerta a las otras disciplinas, puede deducirse un problema integral que posee la educación del país, cada vez evidente, y se intensifica en una de las materias básicas, que permite el discernimiento, la interpretación y aprehensión de la realidad vivida y de la realidad recreada por otros, los autores (Fajardo Valenzuela, 2016 y Arcila-Rojas, 2020). Para aprender y estudiar se necesita leer el mundo, la palabra y “la lectura del mundo hecha anteriormente” (Freire, 2010, p. 47). Esta es la razón por la que los especialistas a nivel mundial, asumen la lectura como parte del proceso educativo, ya sea para enseñar o para aprender. La lectura debe ser sistemática, progresiva y constante, con la combinación de buen vocabulario, destrezas y técnicas de decodificación y esquemas mentales.

En este contexto, es necesaria una costumbre de leer con la asimilación de conocimientos para la comprensión de lo leído. Esto supone un trabajo disciplinado que requiere tiempo dado que no existe otro “camino para el desarrollo intelectual que el aprender a leer bien y después practicar mucho. Primero se aprende a leer, después se lee para aprender y finalmente se lee para estudiar un asunto desde diferentes puntos de vista” (Enkvist, 2006, p. 39). Sin embargo, aunque nadie en voz alta duda de su relevancia, en la actual inmediatez de la práctica, la lectura es mirada como algo poco atractivo. Por ello,

docentes, familias y comunidad deben promover la formación de lectores autónomos, que lean no solo para estudiar sino por el gusto de hacerlo, lo cual “no se enseña -como se enseñan las tablas de multiplicar-; se transmite, se contagia [...] se lee y se escribe en comunidad” (Garrido, 2012, pp. 15 y 93). Implica que, en esa corresponsabilidad, profesores y estudiantes deban contagiarse de lecturas porque si no lo hacen la escuela se convierte en un espacio para “castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y hombres prohibiéndoles leer y escribir” (Freire, 2010, p. 24).

La lectura tiene una contraparte: la escritura, ya que el conocimiento no solo se transmite sino también se construye. La escritura debe ser entendida como un acto político de apropiarse de la voz. Si se parte de las ideas binarias: hombre-mujer, normal- anormal, derecha-izquierda, arriba-abajo, cultura-naturaleza, blanco-negro, niño-adulto; todo lo negativo, lo menospreciado, lo “natural” se correlaciona con unos cuerpos específicos y “problemas en varias formas”: mujeres, pobres, mestizos, negros, niños, proletariado, campesinos, etc. (Spivak, 2003). Esta atracción construida históricamente da la voz y permite el ejercicio escritural también a unos cuerpos específicos: hombres, blancos, heterosexuales, élite. De este modo, la escritura debe concebirse como formas de resistencia y de resignificación de los cuerpos. Estos cuerpos que han sido violentados, negados, ocultados al sol, deben hacerse escuchar en y desde el aula. Ahora bien, estas verbalizaciones como actos políticos de demanda son necesarias de acuerdo a “experiencias personales desde la posición de cada uno, desde nuestros lugares de sexo, raza y clase para que ‘entendamos con claridad nuestro lugar dentro del patriarcado capitalista supremacista blanco’” (hooks, 2017, p. 19). Es decir, cada uno habla desde la historia de su cuerpo; y esto es justamente lo que permite entender que aún hay batallas por librar, y que “la historia única” (Ngozi, 2012) es peligrosa porque sigue existiendo exclusión.

Por estas razones, la enseñanza de la escritura debe nacer en el aula, es el espacio llamado a garantizar, pues hay hogares que no cuentan con los recursos culturales para hacerlo. Consecuentemente, cultivarla desde el aula, presenta múltiples beneficios: relajamiento por medio del placer estético,

comunicación de trabajos (de la voz de cada uno) y medio para consolidar los aprendizajes. Las mayores falencias educativas se centran en que no se acompaña en el desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar la escritura por lo que la escuela debe preguntarse qué y cómo leer y escribir (Zayas, 2012). Al respecto, Moyano (2010) resalta que “se ha hecho escasa, o ninguna mención, a la enseñanza desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción de significado en los diferentes grupos de disciplinas” (como se citó en Giraldo, 2015, p. 44). En consecuencia, para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura dentro del aula se deben distinguir dos niveles. El primero es dentro del currículo, como herramienta del aprendizaje, y el segundo, escribir según la tecnicidad de las disciplinas (Giraldo, 2015) o alfabetización académica (Rojas García, 2017), que bien ajustada podría practicarse desde las aulas iniciales. Se cree que es necesario atender las habilidades de descripción, argumentación y narración se cristalizan en géneros discursivos (ensayos, artículos, poemas, informes, etc.), que permiten organizar la intención comunicativa, pensar y repensar la escritura, y componer para afianzar conocimientos sobre los temas aprendidos.

Por otra parte, en la escritura se presentan intenciones en actos verbales, vínculos formales de enunciados con el contexto enunciativo y organización semántica-referencial, es decir, los mundos representados (Zayas, 2012, p. 70). Ante esto, se debe “despojar de los prejuicios lingüísticos”, pues en el aula se fortifica el “fetichismo de la lengua” (Tusón, 1994). Es así que, por ejemplo, el mensaje de Juanito se encapsula dentro de unas características sociolingüísticas especiales, que muestran las particularidades del habla. De modo que hay que retomar las formas de relación comunicativa, dejar de lado los papeles distribuidos de forma asimétrica en los cuales se establece que las maneras de comunicación docente son las correctas, y se olvida a los estudiantes que crean y participan desde un amplio repertorio verbal para lo cual se negocia formas y significados. No se está haciendo más que recordar la pluralidad de las formas y variedades lingüísticas, así como la inclusión desde esta diversidad. (Cfr. Jurado Salinas, 2000; y Renwick, 2007)

También, se plantea la urgencia de la alfabetización digital. Con las TIC es necesario el planteamiento de espacios formativos, contenidos educativos y metodologías para la inclusión de contenidos educativos digitales (Maya, 2013, p. 1). Debe buscarse que los estudiantes, puedan autogestionar sus conocimientos y tener las herramientas para evitar la “infoxicación”: “intoxicación por un exceso no digerible de información” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p. 58). Por otra parte, la educación es y será para los tecnofílicos en el que la disposición de materiales y recursos van a ser ilimitados (Ferreiro, 2006; CEPAL-UNESCO, 2021). Cobran importancia, la idea que Delors (1997) expresara hace unas 3 décadas: para llegar a las sociedades de conocimiento, es necesario concentrarse en el aprender a aprender.

Sin lugar a dudas, hoy se puede afirmar que es necesaria la implementación de nuevos lenguajes y formas de comunicación para la socialización y la inclusión. Tusón (1994) lo había proyectado, aun sin el giro tecnológico, propone que es preciso considerar nuevas formas de comunicación, ya que no solo bastará con preocuparse que los alumnos se comuniquen bien, con el uso de la palabra leída y escrita sino también con lo simbólico (utilización de emojis, gifs y stickers). Lo ratificó años después Ferreiro (2006) porque sentenció que “no es posible educar a la generación Net sin el uso de las tecnologías que los unen” (p. 92). Más recientemente, Vázquez-Calvo et al. (2018) ya valoran positivamente la aceptación y proponen un camino. Por ello se debe entender las variedades y el repertorio verbal de cada persona para consolidar los aprendizajes.

Sin aire, suelo y agua no seremos nada: el cuidado del medio ambiente

El desecho de productos empleados, como protección ante el virus Covid-19, se percibieron en imágenes de fauna marina atrapada entre mascarillas, guantes de vinilo y botellas de gel antibacterial. Esto acrecentó el grave problema ambiental presente desde hace varios años. Los seres humanos comprenden una parte ínfima (0,01%) ante el gran número de especies vegetales y animales, de ahí que sea necesaria “la defensa de la vida del planeta en su conjunto [...] para

la continuidad de la vida humana” (Sousa, 2020, p. 84), es por ello que se reconfigura el papel de la naturaleza. De igual manera, existe una corresponsabilidad que debe ser fomentada desde el aula.

Al incorporar el *sumak kawsay* en la Constitución, Ecuador se convirtió en el primer país del mundo, que reconoció los derechos de la naturaleza (Ávila Santamaría, 2011). Esto generó un cambio en el paradigma tradicional, pues la economía es extractivista. El denominado paradigma biocéntrico permite que la naturaleza ya no sea vista como un bien material y comercial, sino que se inserta en la esfera de la que también es parte toda la población (Pinto et al., 2018; Pavani 2019; Martínez, 2019). Este giro biocéntrico descubre un nuevo pensamiento social “el papel de derecho como regulador y limitador de la actividad antrópica” (Martínez, 2019, p. 32). Así, al abordar el ambiente dentro de la educación habrá que considerar nuevos paradigmas, en el que se da un análisis de Ser Humano-Territorio-Sociedad, que se relaciona con el Sumak Kawsay y los currículos educativos del país. En consecuencia, el desarrollo sostenible no solo debe formar parte de discursos políticos, sino que debe generar impacto en la conciencia de la población. Además, debe procurar entender las interacciones y las concepciones entre las personas que habitan en la naturaleza. En consecuencia, se resitúa el sentido de bienestar, en el que se pretende “mejorar la calidad de vida humana sin rebasar la capacidad de carga de los ecosistemas que la sustentan” (como se citó en Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, s.f. párr. 5).

Esto implica un replanteamiento de valores, que surgen no solo con la aplicación de un cuerpo normativo, sino desde la necesidad de cambiar paradigmas de concepción del ambiente. La CEPAL (2001) propone que el sistema de valores debe resaltar necesidades más esenciales, como la solidaridad entre humanos y el planeta con el fin de erradicar la pobreza y la insustentabilidad ambiental. Así, se transita entre la particularización y la universalidad del ambiente en la que prima una visión unitaria, con una ética ciudadana para transformar relaciones y estructuras sociales de cooperación integradora. Para ello, es

preciso la creación y la demostración de un vínculo afectivo con el ambiente, mediante su comprensión total y una verdadera implicación estudiantil. Además, el fomento de la criticidad contribuye a cuidarlo no solo del extractivismo sino también en una ética ciudadana como participantes y miembros de la naturaleza con nuevas actitudes y comportamientos (Quintana-Arias, 2015). En el caso de Ecuador, como parte de la formación académica y para fomentar “amor” a la naturaleza, en algunas instituciones, se sembraron huertos escolares, se analizaron especies de plantas y procesos del cultivo de alimentos (Miranda, 2019).

En otras instituciones, la materia “Participación estudiantil” fomenta la conciencia ambiental con la siembra de un árbol en parques de la ciudad; actividad evaluada cuantitativamente (Muñoz, 2019). Si bien esta labor genera un impacto, no es a largo plazo, pues a pesar de que “los jóvenes prometen visitar sus plantas” (Miranda, 2019, párr. 13), no se da una enseñanza significativa y queda como un hecho aislado. Esto podría impulsarse desde otras formas, como se escucha en el audio de Juanito, quien establece relaciones con el medio y sus formas de producción. Con una educación ambiental focalizada, Juanito y su familia podrían encontrar mecanismos para una adecuada agricultura, sin desgaste el suelo y una mejor gestión de recursos y, por lo tanto, de su economía; todo ello basado en el reconocimiento del vínculo que el pequeño tiene con sus animales. Hoy en día existen necesidades alimentarias graves dentro de la población, en las que existe un acceso inequitativo de los recursos naturales. De ahí que sea necesario formar seres críticos, capaces de comprometerse y generar cambios económicos, sociales y políticos, que perduren por generaciones. En este sentido, los programas deben considerar las interacciones que se generan entre las comunidades y el ambiente para alcanzar el ansiado desarrollo sostenible y sustentable.

CONCLUSIONES

Concebir al aula desde los retos y posibilidades, es preciso si queremos educar a infancias dignas. En este contexto, el diálogo se construye solo si se reconoce a todos los actores sociales del ámbito escolar. Ante ello, se debe incorporar enfoques como el intercultural y de género dado que, desde las diversidades y las individualidades, pueden otorgar la voz independiente de etnia, clase, orientación sexual, etc. El país tiene unos instrumentos jurídicos que promueven estas perspectivas, sin embargo, hay que dejar de romantizar lo indígena y el género, y comprender que la interculturalidad y la perspectiva de género surgen de la interseccionalidad y la inclusión, la igualdad y la equidad. Ante ello, se debe garantizar espacios para expresar las realidades, en el que la lectura y la escritura sean parte del proceso educativo y formas de resistencia y de manifestación de las voces. Además, deben permitir las distintas intenciones comunicativas como un ejercicio de resignificación para hacerse escuchar. Por ello, hay que desarrollar el gusto por leer y escribir, puesto que es necesario para pensar y repensar los conocimientos, aprendidos y enseñados, que quieren ser expresados como procesos políticos para apropiarse de la voz dejando de lado el “fetichismo de la lengua”, que genera asimetrías sociales.

Asimismo, la educación debe enseñar a aprender, pues en la sociedad del conocimiento, con grandes cantidades de información, si no se desarrolla la competencia mediática, se acrecientan las desigualdades. Con la presencia cada vez más fuerte de las tecnologías de la información y la comunicación se debe seguir replanteando las formas comunicativas dentro del aula, el uso de la palabra desde el texto leído y escrito, pero también desde lo simbólico. Por último, no solo basta con reconocer los derechos de la naturaleza, sino que se debe fomentar una auténtica conciencia ambiental. Para ello, se precisa cambiar paradigmas dominantes por otros que comprendan las interacciones entre el Ser Humano-Medio-Ambiente-Sociedad. En consecuencia, se replantea el sistema de valores para el presente y provenga de una educación integral. Con todo lo expresado, la educación debe ser crítica, reflexiva, liberadora, que pueda ser construida en y desde la praxis para un mundo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.
- Aliaga, F. y Bartolomé, A. R. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en Educación. En Tomas Escudero y Ana Correa (Eds.), *Investigación en Innovación Educativa* (pp. 55-88). La Muralla.
- Andrade Ciudad, L. y Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías de la educación peruana, *Lexis XLIII*, 1, 87-116. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Arcila-Rojas, Claudia. (2020). La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento. *Escritos*, 28(60), 79-92. <https://doi.org/10.18566/escr.v28n60.a08>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Ávila Santamaría, R. (2011). El derecho de la naturaleza: fundamentos. En C. Espinosa Gallegos-Anda y C. Pérez Fernández (Eds.), *Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos* (pp. 35-73). Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Banerjee, I. (2019). Historia de mujeres y mujeres en la historia: evolución, contribución, relatos y relevancia. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, 50, 157-173. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/1664/1465>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, 31, 26-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161278>
- Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

- Bruner, Jerome. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Chakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001). *La dimensión ambiental en el desarrollo de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2262-la-dimension-ambiental-desarrollo-america-latina>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (25 noviembre de 2020). Es urgente universalizar el acceso a las nuevas tecnologías para reconstruir mejor con igualdad y sostenibilidad. Noticias | *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/noticias/es-urgente-universalizar-acceso-nuevas-tecnologias-reconstruir-mejor-igualdad>
- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Delors, J. (1997). *Necesidades Educativas de la Sociedad Actual*. 1-33. https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/000_sistema/0001997001c_Doc_EEK_necesidades_educativas_1997_c.pdf
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico: teoría de la educación y sociedad* (Trabajo original publicado en 1926). https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Ericson, L. y Luzón, A. (2024). Children's right to equitable education during school closure. *Cogent Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2365583>
- Fajardo Valenzuela, D. (2016). La lectura puerta de entrada a los bosques narrativos, *Enunciación*, 21(2), 214-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794256>
- Ferreiro, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, A. (2018). *Jean Piaget y el aprendizaje como invención*. Ludus. Otra educación es posible. <https://ludus.org.es/es/blog/2018/8/piaget>
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje: Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>
- hooks, b. (2014). *Entender el patriarcado. The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*, Simon and Schuster (Trad. G. Adelstein). <https://funceji.org/wp-content/uploads/2017/08/hooks-entender-el-patriarcado.pdf>
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Infante, A. (2013). El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum*, 23(68), 401-411. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538671007.pdf>
- Jurado Salinas, M. (2000). Hacia el desarrollo de una competencia binormativa. *Revista del CEPE-UNAM*, 3(3), 41-48. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2000.3.3.73>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador. (2022). *Canasta Familiar Básica Nacional y por ciudades-febrero 2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/canasta/>
- Lemebel, P. (1986). *Manifiesto (Hablo por mi diferencia)*. Publicado en *Crónica Chillán* (Diario: Chillán, Chile), 24 de enero de 2015, p. 27. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-576625.html>
- Lima, L. (2011). Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 142-156). Secretaría de Educación Pública.

- Machado, J. (21 febrero de 2024). Estudiantes ecuatorianos apenas «pellizcan» los conceptos mínimos de su nivel formativo. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/estudiantes-calificaciones-materias-examen-educacion/>
- MacConmara, M.; Wang, B.; Patel, M. S.; Hwang, C. S.; DeGregorio, L.; Shah, J.; Hanish, S. I.; Desai, D.; Lynch, R.; Tanriover, B.; Zeh, H. III y Vagefi, P. A. (2021). *Liver Transplantation in the Time of a Pandemic. A Widening of the Racial and Socioeconomic Health Care Gap During COVID-19*. *Annals of Surgery*, 274(3), 427-433. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000004994>
- Mariscal Orozco, J. L. (2015). *Gestionar en clave de interculturalidad*. Conaculta.
- Martínez, R. (2019). Fundamentos para el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos. En L. Estupiñan, C. Storini, R. Martínez y F. de Carvalho (Eds.), *La Naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático* (pp. 31-47). Universidad Libre. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload866.pdf>
- Maya López, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales, *Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 27, 1-15. <https://core.ac.uk/download/pdf/39033428.pdf>
- Maurera Caballero, S. (2024). El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos. *Revista de Educación*, 0(32), 275-296. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7972
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [MOSEIB]*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Plan Educativo Aprendamos juntos en casa: Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Lineamientos-Plan-Educativo-Aprendamos-juntos-en-casa-Ciclo-Sierra-Amazonia.pdf>
- Miranda, E. (20 junio de 2019). Con huertos fomentan amor a las plantas en colegios de Samborondón y Daule. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/06/20/nota/7384761/huertos-fomentan-amor-plantas/>
- Mosquera, X. (22 julio de 2020). *La brecha digital: su impacto en la educación en línea*. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. <https://www.uteg.edu.ec/la-brecha-digital-su-impacto-en-la-educacion-en-linea/>
- Muñoz, C. (2019, 22 septiembre). La campaña nacional de reforestación arrancó en Guayaquil. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/campana-nacional-reforestacion-guayaquil>
- Ngozi Adichie, C. (2012). *Todos deberíamos ser feministas*. <https://www.accionenredmadrid.org/wp-content/uploads/2016/09/TODOS-DEBER%C3%8DAMOS-SER-FEMINISTAS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (s. f.). *El Desarrollo Sostenible*. Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. <https://www.fao.org/4/x5600s/x5600s05.htm>
- Orozco, M. (02 de marzo de 2021). 32 de cada 100 ecuatorianos vive con menos de USD 2,80 diarios. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/ecuatorianos-viven-dolares-diarios-pobreza.html>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
- Pavani, G. Los derechos de la Naturaleza, el territorio y la plurinación. En L. Estupiñan, C. Storini, R. Martínez y F. de Carvalho (Eds.), *La Naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático* (pp. 17-27). Universidad Libre. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload866.pdf>
- Pinto Calaña, I. Z.; Cerneiro de Freitas; P. J. Da Silva, S. A. y Maluf, F. (2018). La naturaleza como sujeto de derechos: análisis bioético de las Constituciones de Ecuador y Bolivia. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34-1), 155-171. <https://doi.org/10.18359/rlbi.3030>



- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En L. F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-64). Secretaria de Educación pública.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Danilo Assis Clímaco, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quintana-Arias, R. (2015). La escuela occidental: mediadora de una estabilidad territorial al revalorizar el universo indígena. *Bío-Grafía*, 8(14), 50-75. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.8num.14bio-grafia67.82>
- Renwick, R. (2007). Norma, variación y enseñanza de la lengua. Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación. *Lexis*, XXXI(1 y 2), 305-329. <https://doi.org/10.18800/lexis.20070102.012>
- Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100003&lng=en&tlng=es
- Samaniego, P. (2021, enero 19). *Principales resultados de la encuesta sobre bienestar de los hogares ante la pandemia de Covid-10 Ecuador (Encovid-EC)* [Discurso principal]. Conferencia de la Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.facebook.com/EconomiaPUCE/videos/451346302561421/>
- Santoro, P. (13 marzo de 2020). Coronavirus: la sociedad frente al espejo. *The Conversation*. <https://theconversation.com/coronavirus-la-sociedad-frente-al-espejo-133506>
- Serrano Alicea, L. I.; López Javier, J. y Morales Morales, M. (2015). Relaciones recíprocas entre la escuela, la familia y la comunidad San Juan. *Proyecto Alcanza, Módulo 8*, 1-34. <https://alcanza.uprrp.edu/>
- Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza. Antología esencial*. CLACSO.
- Sopó, A. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*, 12, 39-57. <https://www.redalyc.org/pdf/954/95401204.pdf>
- Sousa Santos de, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XX - CLACSO.
- Sousa Santos de, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo de la competencia discursiva. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, 50-59.
- Valeriani, G.; Sarajlic Vukovic, I.; Lindegaard, T.; Felizia, R.; Mollica, R. y Gerhard Andersson. (2021). Addressing Healthcare Gaps in Sweden during the COVID-19 Outbreak: On Community Outreach and Empowering Ethnic Minority Groups in a Digitalized Context. *Healthcare*, 8(4), 445. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040445>
- Vazquez-Calvo, B.; Martínez-Ortega, F. J. y Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 100-119. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i2.6879>
- UNICEF Ecuador. (09 de febrero de 2021). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF. *UNICEF para cada infancia*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- UNICEF Perú. (25 de marzo de 2014). *La escuela del silencio*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-86. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>