



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.8>

Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19 COVID-19 crisis reinforces systemic inequalities in the Intercultural Bilingual Educational System in Ecuador

María Gabriela Oñate^a , David Cañas^b 

^a Investigadora independiente. Quito, Ecuador.

^b Investigador independiente. Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 30 de septiembre de 2020

Aceptado el 12 de febrero de 2021

Publicado el 14 de febrero de 2021

Palabras clave:

Educación Intercultural Bilingüe

Interculturalidad

Achuar

COVID-19

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 30, 2020

Accepted February 12, 2021

Published February 14, 2021

keywords:

Intercultural Bilingual Education

Interculturality

Achuar

COVID-19

RESUMEN

La emergencia sanitaria del COVID-19 visibilizó las profundas desigualdades sociales del sistema de educación en los sectores rurales e indígenas del país. Este estudio analiza los impactos de las medidas educativas diseñadas ante el COVID-19 en territorio achuar. Se implementó una metodología biográfico-narrativa que incorpora observación participante y entrevistas no estructuradas durante los meses de marzo a junio del 2020 en la comunidad achuar Saapap en la provincia de Morona Santiago. La modalidad a distancia, implementada para reemplazar a la educación en línea de las zonas urbanas, ahonda las desventajas de los estudiantes achuar ya que demanda un aprendizaje independiente con escasos recursos educativos y en lengua foránea acentuando la colonialidad del saber y del ser.

ABSTRACT

The COVID-19 crisis exposed historic inequalities of the education system, especially for the rural and indigenous sectors in Ecuador. This study analyses the impact of the strategies designed to mitigate COVID-19's effects in Achuar education. The study used an autobiographic-narrative method incorporating participant observation and non-structured interviews. It was conducted from March to June 2020 in the Achuar Community Saapap, located in Morona Santiago Province. The schools in the area adopted distance education to replace online education from urban areas. This modality reinforces historic disadvantages for indigenous children as it requires independent learning without appropriate resources and in foreign languages escalating coloniality of knowing and being.

© 2021 Oñate, & Cañas CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La emergencia sanitaria asociada al COVID-19 suspendió las clases presenciales de aproximadamente 154 millones de niños en Latinoamérica (Castro, 2020). En Ecuador, las medidas diseñadas por el Ministerio de Educación para continuar con las actividades pedagógicas de forma virtual durante la pandemia sacaron a la luz desigualdades sociales eminentes en cuanto a conectividad y acceso a tecnología de los hogares ecuatorianos. De acuerdo a datos del INEC, en el 2019 solo el 45.5% de los hogares contaban con servicio de internet. La crisis se agudiza en zonas rurales y comunidades indígenas. Se estima que el 92 % de hogares indígenas no cuenta con una computadora en su casa, y el 97 % no tiene acceso a internet (INEC, 2020), herramienta indispensable para el funcionamiento de la educación en línea.

*Autora principal: Gabriela Oñate. Investigadora independiente. Quito, Ecuador. Correos electrónicos: gabrielaonate@outlook.com (G. Oñate), eldavor89@hotmail.com (D. Cañas).

Ante esta situación, el Ministerio de Educación en coordinación con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB) anunció la impresión de guías de autoaprendizaje en todas las lenguas indígenas del país para garantizar el acceso a educación con pertinencia cultural desde los hogares que no cuentan con internet o dispositivos electrónicos. En palabras de la ministra de Educación, el Ministerio y la SESEIB están haciendo "todo lo posible para que a todos les llegue el Plan Educativo COVID-19, incluso a las zonas más alejadas del país" (Ministerio de Educación, 2020).

A pesar de estos esfuerzos, son varias las comunidades indígenas que no han recibido las guías de autoaprendizaje o algún otro tipo de apoyo estatal para enfrentar la crisis sanitaria. Ante esta situación, los docentes y personal administrativo de los Centros de Educación Intercultural Bilingüe (CECIB) y las unidades educativas comunitarias bilingües avanzan en la educación de sus alumnos con varias limitaciones que ahondan las desigualdades históricas de los pueblos indígenas, en especial de la Amazonía ecuatoriana.

Este estudio analiza la problemática en la educación intercultural bilingüe durante la pandemia del COVID-19 en el territorio achuar de Morona Santiago. En primer lugar, se presenta una breve introducción sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (SEIB) y la lucha de los pueblos indígenas en la construcción del proyecto de plurinacionalidad e interculturalidad, seguida de una descripción de la situación de las comunidades amazónicas ante la pandemia del coronavirus y las medidas adoptadas para mitigar los efectos del COVID-19. En la segunda parte de este estudio, se describe la metodología utilizada durante el trabajo de campo en la comunidad achuar Saapap, en Morona Santiago, y sus resultados.

1.1. Antecedentes

Desde inicios de la década de los noventa el proyecto de educación intercultural bilingüe se posiciona como eje central en la lucha política de organizaciones indígenas en Ecuador (Illicachi Guzñay, 2015). El SEIB surge como un proyecto político epistémico de reivindicación de saberes, pedagogías y prácticas propias de cada nacionalidad. La lucha del movimiento indígena, apoyada por organizaciones internacionales y religiosas permitió consolidar lo que hoy se conoce como SEIB.

En 1979, el presidente Jaime Roldós Aguilera institucionaliza la Educación Intercultural Bilingüe con varias dificultades económicas y humanas (Moya, 1998). En 1988, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), permitiendo al SEIB mantener su autonomía. No obstante, este proyecto se enfrentaba no únicamente a la escasez de recursos económicos, sino también a la burocracia y a las estrategias asimilacionistas de entonces (Vernimmen, 2019). En 2018, se crea la SESEIB, que asume las funciones de la antigua DINEIB e intenta devolver la autonomía al SEIB, que se había visto reducida durante el gobierno de Rafael Correa (Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos, 2016).

El movimiento indígena ha contribuido no solo al análisis crítico del sistema educativo ecuatoriano sino que ha delineado directrices para configurar una sociedad que se "une" en lo diverso (Illicachi Guzñay, 2015). El SEIB no busca ser integrado en el Sistema Nacional de Educación (Walsh, 2010), al contrario, surge de la crítica a la dominación epistémica y monolingüe de la educación hispana. En términos foucaultianos, la educación intercultural bilingüe surge para dar paso a la insurrección de los saberes sometidos.

Y por saber sometido entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales... En segundo lugar, por saber sometido creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos.

(Foucault, 1976, p. 21)

El sistema de educación intercultural bilingüe postula además por la reivindicación de otras pedagogías presentes en el día a día de las nacionalidades del país. El artículo 91 de la Ley de Educación Intercultural establece que

"[...] los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües [CECIBs] son responsables del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe [...]. La comunidad participará activamente en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe [...]."

(LOEI, 2011)

Los CECIBs, en teoría, deberían promover la reivindicación de lo que Foucault llama los "saberes de la gente" (1976). Los saberes que intentaron borrar durante la época colonial y la modernidad occidental y, sin embargo, son parte fundamental de la vida comunitaria.

El proyecto de recuperación de la epísteme indígena a través del SEIB ha avanzado con serias limitaciones. El SEIB ha adoptado como base las prácticas pedagógicas y didácticas del sistema de educación hispano. No se ha logrado trascender el modelo memorista y vertical con base en objetivos predeterminados y calificaciones. Las restricciones que el modelo hispano impone sumadas a la falta de recursos técnicos y económicos reducen significativamente la capacidad de innovación del SEIB para integrar otras formas de ser y saber (Walsh, 2010). Si bien se han hecho grandes esfuerzos por superar estas limitaciones, los estudiantes del SEIB enfrentan profundas desigualdades que se han agudizado durante la pandemia del COVID-19. Estas desigualdades son más evidentes en las zonas rurales de la región amazónica del país donde muchas comunidades indígenas no cuentan con servicios de internet o dispositivos electrónicos que permita a los docentes hacer acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes (INEC, 2020).

1.2. Respuesta a la pandemia del coronavirus por parte de las comunidades amazónicas

Las estrategias adoptadas por el Gobierno ecuatoriano para detener el avance del coronavirus en el Ecuador resultaron limitadas en su alcance. La pandemia del COVID-19 ha hecho evidente la llamada "brecha de implementación" (CLACSO, 2020), donde las estrategias planteadas por el Gobierno no consideran el carácter plurinacional del país. El 16 de marzo de 2020, el presidente Lenín Moreno expidió el Decreto Ejecutivo 1017 para la declaración de Estado de Excepción en Ecuador por COVID-19. Se declaró toque de queda a nivel nacional, se restringió la circulación de vehículos, y se suspendió de manera obligatoria las clases presenciales en todas las instituciones educativas (D.E. 1017, 2020). No se establecieron medidas pertinentes para cada nacionalidad en el país y la eficacia de las estrategias diseñadas por el Gobierno en los sectores indígenas fue insuficiente.

Las nacionalidades del Ecuador, por su parte, hicieron uso de su autonomía territorial para la protección de sus habitantes. Adoptaron la estrategia de blindar sus territorios con un estricto control de las personas que ingresan y salen de las comunidades. Como medida de prevención, se fortaleció el uso de medicina ancestral para el cuidado de la salud. Estrategias similares fueron implementadas por pueblos indígenas de otros países de América Latina (CLACSO, 2020). Estas medidas, amparadas en el ejercicio de la autodeterminación, visibilizan lo que Claudia Zapata llama "la crisis del multiculturalismo" (Zapata, 2019),

donde las estrategias diseñadas por el Gobierno no se alinean con la promesa de interculturalidad. La verdadera protección y atención a la salud de los pueblos indígenas se originó en su autogobierno.

La Nacionalidad Achuar del Ecuador (NAE), entidad que tiene como objetivo defender la integridad del territorio achuar y su gente (Tanchim, 2020), decretó el estado de emergencia en todo el territorio achuar. La nacionalidad achuar habita en la región del Alto Amazonas en las provincias de Pastaza y Morona Santiago, en una de las partes más remotas y protegidas del noroeste de la cuenca Amazónica (Carpentier, 2014). Por su ubicación geográfica, en la zona fronteriza entre Ecuador y Perú, la nacionalidad Achuar mantuvo la cotidianidad de sus actividades mientras se encontraban totalmente aislados de los centros urbanos. Ninguna comunidad achuar en la provincia de Morona Santiago cuenta con vías de acceso carrozable, lo que permitió su total aislamiento. Según Korilin (2020), el presidente de la NAE, Tiyua Uyunkar, prohibió todo acceso a cualquier persona no-Achuar, cerrando las pistas de aterrizaje y estableciendo un control estricto de las personas foráneas que ingresaban a las comunidades. Por otro lado, la autonomía de la que gozan las comunidades, al depender principalmente de la agricultura familiar y la cacería, permitió abastecer por algunas semanas a sus pobladores. Korilin (2020) menciona que, mientras el número de contagiados creció exponencialmente en los centros urbanos del país, las medidas diseñadas por la NAE permitieron mantener las comunidades achuar sin contagios. Sin embargo, las medidas no fueron suficientes y, según el presidente de la NAE, los primeros casos de COVID-19 en la población achuar fueron confirmados en las comunidades cercanas a los centros urbanos que tenían contacto con madereras (Korilin, 2020).

Este artículo analizará el caso concreto de la comunidad Achuar Saapap ubicada en Morona Santiago y su respuesta ante la pandemia del coronavirus. Se enfoca, particularmente, en las implicaciones de la pandemia en el ámbito educativo. Al tratarse de educación comunitaria, es pertinente incluir también las implicaciones en otros ámbitos de la vida en comunidad y, por ende, del aprendizaje de los niños y niñas en comunidad.

2. Metodología

Este estudio tiene como objetivo analizar las desigualdades sistémicas del SEIB en territorio achuar durante la pandemia del coronavirus. Se trata de un estudio biográfico-narrativo que incorpora técnicas de observación participante y entrevistas no estructuradas para indagar las implicaciones de las medidas adoptadas para prevenir contagios en la comunidad achuar Saapap.

El método biográfico-narrativo se ubica en el campo de la investigación cualitativa y emplea la narración de experiencias, imágenes y significados contextualizados vividos por el investigador en determinado tiempo y espacio. Este método permite recoger información sobre las complejas interacciones que las personas hacen día a día, facilitando reconocer a los participantes e investigadores como seres históricos y sociales (Landín, & Sánchez, 2019).

El trabajo de campo se realizó como parte de un proyecto de voluntariado para la enseñanza de inglés impulsado por la comunidad. Trabajamos como docentes voluntarios

en la comunidad achuar Saapap desde abril del 2019 hasta junio de 2020. Convivimos como un miembro más de la comunidad durante 15 meses, lo que nos permitió no solamente observar los cambios en la dinámicas sociales pre y post pandemia, sino también crear un ambiente de familiaridad y confianza con los diferentes actores partícipes en la educación en la comunidad.

Este estudio recoge testimonios de estudiantes, docentes de todos los niveles y padres de familia que fueron afectados por la pandemia del COVID-19 en Saapap. Se realizaron 73 entrevistas semiestructuradas con diferentes actores educativos en la comunidad entre los meses de marzo y junio de 2020. La *Tabla 1* resume el número de personas con quienes se entabló diálogo y se realizaron entrevistas semiestructuradas durante la investigación.

Tabla 1. Personas de la comunidad Saapap a quienes se realizó las entrevistas semiestructuradas.

Situación	Número
Docentes	6
Estudiantes 7º	16
Estudiantes 8º	14
Estudiantes 9º	10
Estudiantes 10º	10
Padres de familia	10
Madres de familia	7
TOTAL	73

La información obtenida través de la observación participante se registró en un diario de campo. Se realizó un análisis temático de la información contenida en las grabaciones de las entrevistas y el diario de campo. Cada eje temático será analizado, a continuación, en la sección de resultados y discusión.

3. Resultados y discusión

Esta sección presenta y analiza los resultados del trabajo el campo realizado entre los meses de abril de 2019 y junio de 2020 en la comunidad Saapap. Los resultados presentados a continuación corresponden al año lectivo 2019-2020 y a las medidas educativas adoptadas ante el COVID-19 hasta junio del 2020.

3.1. La Comunidad Achuar Saapap y su respuesta al Coronavirus

La comunidad Achuar Saapap se encuentra ubicada al sur este de la región amazónica de Ecuador, en el cantón Taisha, provincia de Morona Santiago (*Figura 1*). Saapap es parte de la Asociación Achuar Saapap-Entsa y miembro de la NAE. La forma de acceso más frecuente a la comunidad es en vuelo chárter desde la ciudad de Taisha, ya que la comunidad no cuenta con vías de acceso carrozable.

La comunidad mantiene una economía de subsistencia basada en la agricultura y caza. Es decir, cada familia mantiene su propia chacra en donde cultivan diferentes productos, como yuca, camote, plátano, chontas, etc., para consumo familiar. A pesar de que son capaces de cubrir a la perfección sus necesidades alimentarias y de vivienda, las escasas fuentes de ingresos limitan su capacidad para la adquisición de uniformes, útiles escolares, combustible, herramientas, medicamentos y la atención de emergencias médicas. Por otro lado, la distancia de la comunidad

guías; Achuar con 1.360; Awa con 220; Chachi con 2.120; A'í Cofán con 40; Épera con 15; Sapara con 20; Shiwiari con 40; Waorani con 500; T'Sachila con 540; español con 68.000; y, Kichwa con 143.420 (Ministerio de Educación, 2020).

Según el testimonio de varios docentes, en el cantón Taisa, provincia de Morona Santiago, no se entregaron las guías de autoaprendizaje. Docentes y estudiantes achuar adaptaron sus prácticas y metodologías de acuerdo con la necesidad de cada comunidad, a continuación, se describen las implicaciones de estas adaptaciones para padres de familias, docentes y estudiantes del CECIB Kaasap.

3.2.2. Autonomía y decisiones contextualizadas para la educación intercultural bilingüe

Gracias a la ubicación geográfica de la comunidad, las actividades se mantuvieron en su cotidianidad y durante el mes de marzo, y hasta el 27 de abril las clases en CECIB Kaasap no sufrieron mucha variación. Los padres de familia y profesores argumentaban que “en la ciudad las clases no se han suspendido, las clases continúan, pero en línea”. Al sentir que los estudiantes de CECIB Kaasap se podrían encontrar en desventaja ante otros estudiantes que mantienen clases virtuales, los profesores decidieron disminuir parcialmente el número de horas presenciales en la institución educativa. Se optó por clases presenciales desde las 7:00 a.m hasta las 10:00 a.m., reduciendo la jornada a la mitad. Los estudiantes y profesores se reunían para “dictar” una clase nueva y enviar tarea. Esta metodología permitía el acompañamiento al trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Además, al ser una comunidad pequeña, los estudiantes visitaban continuamente al profesor en caso de existir dudas sobre el contenido o tareas a realizarse.

En un comunicado radial, el distrito de educación Taisa exigió a las instituciones educativas de la zona reducir al mínimo las clases presenciales. En el CECIB Kaasap se procedió de acuerdo con las disposiciones del distrito y los estudiantes asistieron a clases dos días a la semana de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. Esta metodología limitó significativamente la contribución que el profesor realizaba al aprendizaje de los estudiantes. Si bien esta medida estaba diseñada para reducir el contacto entre alumnos, en comunidades pequeñas el contacto es inevitable. En Saapap, todos los estudiantes que asisten al CECIB tienen una relación de parentesco y dada la proximidad entre sus viviendas es difícil limitar el contacto entre niños. Esta es la realidad de los CECIBs en territorio achuar donde todos los niños pertenecen a la misma comunidad y se encuentran en constante contacto unos con otros. Las medidas diseñadas por el Ministerio de Educación no cumplen su cometido, pero perjudican profundamente el aprendizaje de los estudiantes ya que no cuentan con el acompañamiento del profesor.

3.2.3. Centros de Educación Intercultural Bilingüe sin materiales educativos para enfrentar la pandemia

En el territorio achuar las guías de autoaprendizaje fueron entregadas parcialmente en la zona de Pastaza (Granda, 2020). De acuerdo con el estudio realizado por el grupo de Investigación Educativa de Universidad Politécnica Salesiana, las guías que fueron entregadas en esta provincia fueron rápidamente sustituidas por el trabajo con los tex-

tos entregados por el Ministerio de Educación al inicio del año (Granda, 2020). Según los docentes achuar entrevistados en este estudio, esta decisión la tomaron con base en la dificultad de trabajar con las guías de autoaprendizaje y también en la falta de contextualización de estas a la realidad de las comunidades.

Los docentes de los Centros de Educación Intercultural Bilingüe en Morona Santiago, al no recibir las mencionadas guías, optaron por continuar utilizando los textos escolares del Ministerio de Educación, con varias limitaciones. Estos son entregados a todos los estudiantes del sistema nacional de Educación. De acuerdo con la LOEI (2011, art. 92), el currículo de la educación intercultural bilingüe está integrado por el currículo nacional y los currículos correspondientes a cada nacionalidad. Sin embargo, la implementación de estos últimos es limitada. Los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación no tienen adaptación alguna para las nacionalidades (Rodríguez Cruz, 2018). En el CECIB Kaasap, a pesar de que los textos son el único material pedagógico con el que cuentan los docentes, estos han sido significativamente subutilizados. Antes de la pandemia, observamos que, en EGB Superior, los ejercicios que los estudiantes realizan se limitan a copiar el contenido del texto al cuaderno muchas veces sin entender ni una sola palabra del texto escrito en un idioma que no es el suyo.

Durante la pandemia, estos textos son el único material de apoyo con el que cuentan los docentes. En los encuentros con los estudiantes, los profesores se limitan a indicar la páginas de los textos que los estudiantes tendrán que leer y resolver. Esta situación pone en desventaja a los estudiantes achuar que realizan los ejercicios de manera mecánica, sin comprender el contenido de los mismos. Sin el acompañamiento del profesor, el aprendizaje se ve drásticamente reducido, ya que anteriormente los estudiantes contaban con la explicación del tema en achuar por parte de los docentes.

Por otro lado, esta metodología exige más autonomía e iniciativa por parte de los estudiantes, quienes ahora no cuentan con un horario establecido para realizar las tareas. Muchas veces los estudiantes dividen su tiempo de estudios con el tiempo de trabajo en la huerta y en la casa. En varias ocasiones, el director del CECIB Kaasap solicitó a los padres de familia considerar el tiempo de los estudiantes y recordar que ellos, aunque no están asistiendo a clases, todavía tienen obligaciones escolares.

[...] mandan a sus hijos a limpiar la calle o la huerta y ellos luego vienen y dicen que no tienen tiempo para hacer el deber”.

(Director CECIB Kaasap, en asamblea del 5 de mayo de 2020)

3.2.4. Durante la pandemia se ahondan las desigualdades causadas por la cultural colonial monolingüista

Antes de la pandemia, los profesores utilizaban predominantemente el achuar como lengua de instrucción. Sin embargo, esta es una lengua oral cuya estructura escrita no está bien definida. Esto representa un reto gigantesco para los profesores pues no pueden enseñar la lengua de forma sistemática. A pesar de que los niños hablan y entienden muy bien el achuar, ellos no son capaces de escribir o leer en su propia lengua. Ante esta problemática, y desprovis-

tos de material, los profesores optan por enseñar a leer y a escribir a los niños en su segunda lengua: el castellano. Este proceso es extremadamente difícil para los niños. Estudiantes de entre 15 y 16 años todavía no son capaces de leer con fluidez y comprensión regular. Los niños aprenden los fonemas y estructura gramatical de una lengua en la que conocen muy poco vocabulario y la lectura se convierte en un ejercicio mecánico de asociación de fonemas foráneos y grafemas sin ningún sentido semántico.

Según la Constitución de la República del Ecuador (2008), es responsabilidad del Estado

[...] garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

(art. 347.9)

Como se puede apreciar con la experiencia de Saapap, todavía existen muchos desafíos para garantizar una educación de calidad en la lengua materna de las nacionalidades. La nacionalidad achuar cuenta con profesores que manejan la lengua, sin embargo, la falta de material didáctico y preparación docente en el área dificulta la enseñanza de la lengua de manera formal.

Las medidas educativas adoptadas durante la pandemia del COVID-19 requiere de los estudiantes utilizar de manera independiente los textos entregados por el Ministerio de Educación que se encuentran en su totalidad escritos en castellano. Esta es una tarea difícil para los estudiantes pues tienen que asimilar contenido complejo en su segundo idioma. En consecuencia, en muchas ocasiones, los estudiantes realizan las tareas de forma mecánica sin aprendizaje alguno.

Otra limitante importante causada por la preponderancia del castellano en la educación es el debilitamiento de la participación familiar en la educación de sus hijos. La educación a distancia presupone la participación activa de los padres en la enseñanza de sus hijos. En el caso de los estudiantes de EGB Media y Superior, esta asunción demanda a los padres de familia ciertos conocimientos y habilidades específicas para acompañar el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, los textos y actividades utilizados por los docentes achuar, predominantemente en castellano, imposibilitan el involucramiento de los padres de familia quienes no conocen el idioma. Se encontró el efecto contrario en los estudiantes de EGB Preparatoria y Elemental, pues eran únicamente los padres quienes realizaban las tareas de sus hijos.

Todos los trabajos que yo envié a la casa están hechos por los padres de familia. Si está afectando a la educación.

(Profesor de EGB Elemental, entrevistado el 10 de mayo de 2020)

Esta problemática parece extenderse a todas las nacionalidades del Ecuador. La gobernadora de la Nacionalidad Tsáchila recalzó la necesidad de que los docentes apoyen más a los padres de familia, por cuanto estos últimos no saben cómo explicarles a sus hijos y ayudarles con el desarrollo de las guías de aprendizaje (Aguavil, 2020). Esta situación no solo pone en desventaja académica a los estudiantes achuar, sino que también acentúa la colonialidad del saber. Al encontrar dificultades en sus tareas los estudiantes tienden a valorar más el aprendizaje del castellano que otras lenguas.

De acuerdo con Rizvi et al. (2006, p. 257), los centros educativos pueden ser considerados "como una institución donde los estudiantes son inculcados dentro de los sistemas hegemónicos de razonamiento o como sitio donde es posible resistir a las prácticas dominantes". Las medidas diseñadas por el ministerio de educación inclinan la balanza hacia la tendencia asimilacionista del sistema de educación intercultural bilingüe que estuvo presente durante la primera década del siglo XX.

3.2.5. Fortalecimiento de la Educación informal comunitaria durante la pandemia

Si bien la pandemia asociada al COVID-19 ha causado varias dificultades al sistema de educación formal, es importante también recalcar los efectos de la pandemia en la educación informal comunitaria. El SEIB reconoce la interacción de los jóvenes con la comunidad como fuente de aprendizaje y como componente clave para recuperar saberes ancestrales y fortalecer la identidad indígena.

La experiencia de la comunidad achuar Saapap con el COVID-19 permitió fortalecer y difundir conocimientos importantes de botánica y medicina ancestral a los más jóvenes. En la epísteme occidental moderna los conocimientos de medicina y la sabiduría para curar enfermos se concentran en pocas personas convirtiendo la salud, en muchos casos, en un privilegio. Este paradigma fue duramente criticado por los miembros de la comunidad quienes lograron recuperarse del COVID-19 utilizando únicamente medicina ancestral. Un padre de familia aseguraba que

[...] la selva es nuestra farmacia y nuestro mercado donde tenemos todo gratis.

(Padre de familia, entrevistado el 1 de mayo de 2020)

La interacción de la nacionalidad Achuar con el ecosistema que habita le ha permitido obtener conocimientos únicos del lugar que están a disponibilidad de todo aquel que lo desee. Los miembros de la comunidad estaban seguros que el COVID-19 no los afectaría gravemente, porque en el mes de febrero, un mes antes de la declaratoria del estado de emergencia, se realizó un *natenmamú* o fiesta de ayahuasca. Durante esta ceremonia, niños, jóvenes y adultos toman esta bebida ancestral conocida por su efecto psicoactivo para obtener "visión" y sabiduría. Un padre de familia entrevistados aseguró que

Si alguien fuese a morir por coronavirus, ya lo hubiésemos visto en *natenmamú*.

(Padre de familia, entrevistado el 4 de mayo de 2020)

De igual forma el síndico de la comunidad, aseguró que todos se encontraban

[...] fuertes y pueden resistir al coronavirus porque hicimos el *natenmamú*.

(Síndico de la comunidad, entrevistado el 4 de mayo de 2020)

Además, los conocimientos de alfarería y trabajo en madera propios de la nacionalidad achuar también fueron fortalecidos durante la pandemia. La suspensión de las clases presenciales permitió que los niños y niñas de la comunidad dediquen más tiempo al aprendizaje de estos

saberes que únicamente pueden ser enseñados en la cotidianidad de la comunidad. Dentro del currículo intercultural bilingüe se imparte la asignatura de Educación Cultural y Artística, donde se incluyen expresiones culturales como la danza, la música y la alfarería. No obstante, existen varias limitaciones para la transmisión de estos conocimientos en las aulas: la división de trabajo entre hombres y mujeres evita que un profesor hombre pueda enseñar su arte a una alumna mujer; por otro lado, la predominancia del conocimiento físico-matemático y lingüístico en el currículo provoca que estos conocimientos sean considerados secundarios dentro de la instrucción formal. Aunque se han hecho esfuerzos por incorporar la cultura achuar dentro del centro educativo, la familia sigue siendo el eje motor de transmisión de estos conocimientos únicos de la cultura achuar.

La pandemia ha permitido recuperar el rol clave de la familia y la comunidad en la enseñanza de saberes y haceres propios que, en esta ocasión, ayudaron a la comunidad a hacer más llevadera la crisis. Por ejemplo, al inicio de la pandemia y con el cierre de accesos hacia y desde las comunidades, los primeros objetos en entrar en escasez fueron los jabones. Sin embargo, una anciana de la comunidad recolectó cierta raíz que antiguamente se usaba para lavar. Esto fue discutido con los estudiantes de básica superior en un taller, realizado el 4 de mayo de 2020, con el objetivo de revalorizar costumbres ancestrales achuar. Los estudiantes realizaron listados de productos o costumbres que han sido desplazados por alternativas foráneas. Estos listados incluyeron las siguientes conclusiones por parte de los estudiantes:

Si hemos perdido lo que antes nuestros abuelos sabían.

(Estudiante de 9° grado)

Más antes nuestros abuelos no tenían que salir a la ciudad porque aquí mismo encontraban todo.

(Estudiante de 8° grado)

Ese jabón natural, sí usaba mi mamá, pero ya no se usa. Ahora que ya no tenemos jabón de ciudad debemos volver a usar los productos naturales de aquí mismo.

(Estudiante de 10° grado)

Antiguamente, “la hora de la guayusa”, entre las 2:00 a.m. y las 5:00 a.m., era el momento del día que los miembros de la familia dedicaban a elaborar sus artesanías y a compartir ese conocimiento con los niños y jóvenes de la comunidad mientras toman el tradicional té de guayusa. Está costumbre ha ido desapareciendo, ya que los jóvenes dedican “la hora de la guayusa” a realizar tareas del colegio. Durante la pandemia, los estudiantes pudieron regresar a compartir este momento con sus mayores como ancestralmente hacían.

Hice el pinink [artesanía de barro] en hora de guayusa, porque ahora tengo más tiempo para ayudarlo a mi mamá.

(Estudiante de 9° grado, entrevistada el 04 de mayo de 2020)

La suspensión de clases presenciales reforzó el papel irremplazable de la comunidad y la familia en la transmisión de conocimientos culturales propios y la reivindi-

cación de lo que Foucault llama los “saberes sometidos” (1976). Las instituciones educativas están obligadas a abrir espacios para la participación significativa de otros actores comunitarios en la educación.

4. Conclusiones y recomendaciones

Las medidas diseñadas por el gobierno para enfrentar la pandemia asociada al coronavirus no afectaron a todos los sectores sociales por igual. Pasando por alto el carácter plurinacional e intercultural del país, el gobierno de Lenín Moreno implementó una serie de estrategias que, si bien en las ciudades fueron de alguna forma efectivas, en el sector rural e indígena no pudieron ser implementadas.

Este estudio presenta el caso de la comunidad achuar Saapap ubicada en Morona Santiago en el cordón fronterizo entre Ecuador y Perú. Haciendo uso de su derecho de autodeterminación, la comunidad Saapap diseñó un conjunto de estrategias que permitieron mantener la cotidianidad de las actividades durante la pandemia y recuperarse exitosamente de los contagios sin recurrir a medicina occidental y, aún más importante, sin reportar fallecimientos.

El ámbito educativo, por el contrario, Saapap se vio profundamente afectada por las medidas tomadas por el Ministerio de Educación. Este estudio argumenta que las medidas diseñadas profundizan las desigualdades sociales presentes en el SEIB.

Las medidas verticales del Ministerio de Educación coartaron la autonomía y capacidad de decisión de los centros de educación comunitaria. Si bien la medida de migrar la educación a plataformas en línea permitía continuar con el aprendizaje evitando el contacto de los niños y niñas en las instituciones educativas, estas medidas no podían ser generalizadas para todos los contextos en el país. En territorio achuar los CECIBs ofrecen sus servicios a un reducido número de familias que habitan todas en la misma comunidad aislada de los centros urbanos. En este contexto, se podía mantener la educación presencial y evitar afectaciones al aprendizaje de los niños. Sin embargo, ante las exigencias del distrito educativo Taisha, el CECIB Kaasap optó por el aprendizaje a distancia.

Otras variables también parecen apuntar a que la mejor alternativa para el CECIB Kaasap era mantener la modalidad presencial. Al no recibir el apoyo adecuado de parte de la SEIB, gran parte de los centros educativos en territorio achuar utilizaron los textos del Ministerio de Educación. Los textos no presentan ninguna adaptación al contexto achuar dificultando su utilización sin el acompañamiento del profesor. Además, estos textos son escritos en su totalidad en castellano lo que dificulta aún más el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

La lucha de los pueblos indígenas ha reconfigurado el escenario político y social del país. La interculturalidad, reconocida en los marcos normativos y políticas educativas del país, propone la pluralidad de saberes (Andreotti et al., 2018) y un cambio ontológico radical (Walsh, 2010) para la construcción de una nueva racionalidad social. Sin embargo, la realidad en las aulas del sistema de educación intercultural bilingüe contraviene los principios de la interculturalidad. Como una forma de colonialismo académico, se obliga a los estudiantes achuar a asimilar elementos lingüísticos y culturales propios de los *apachis* (persona no achuar).

Foucault (1965) demostró como el grupo dominante o “los colonizadores” aseguran que su “realidad” sea mantenida generación tras generación. Esta “realidad” es normalizada impactando en el valor que la gente otorga a otras formas de hacer, pensar y sentir. Mientras el SEIB se mantenga dentro de la estructura rígida del sistema de educación hispana, no logrará alinearse con los principios conceptuales con los que se concibió la educación indígena y mucho menos plantear al SEIB como una plataforma para la construcción de la interculturalidad.

Como bien señala Altmann para el caso ecuatoriano, la “interculturalidad es una manera de endulzar el mandato de la asimilación” (2016, p. 34). Si bien la educación intercultural bilingüe ha hecho grandes avances en la construcción de un proyecto epistémico político que empodere los saberes y lenguas indígenas, tenemos todavía mucho que aprender como país plurinacional e intercultural.

Referencias

- Altmann, Ph. (2016). La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En Jorge Gómez, *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Aguavil, D. (12 de junio, 2020). Educación Intercultural Bilingüe sin conectividad. *La Hora*.
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Susa, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41.
- Carpentier, J. (2014). Los achuar y el ecoturismo: ¿una estrategia sostenible para un desarrollo autónomo? *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 43(1), 133-158. doi:10.4000/bifea.4391
- Castro, A.M.. (6 de julio, 2020). En la Amazonía ecuatoriana la educación no se detiene por la falta de conectividad. *Enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19)*. UNICEF.
- CLACSO. (2020). Medidas por el COVID-19 y pueblos indígenas en América Latina. *Pensar la pandemia. Observatorio social del coronavirus*.
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial Registro Oficial 449, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008.
- Decreto Ejecutivo 1017. Presidencia de la República, Quito, Ecuador, 26 de marzo de 2020.
- Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos. Registro Oficial 755, Quito, Ecuador, 11 de noviembre de 2016.
- Foucault, M. (1965). *Madness and civilization: the history of insanity in the age of reason*. Nueva York: Random House.
- Foucault, M. (1976). *Defender la Sociedad*. París: Association Pour Le Centre Michel Foucault.
- Granda, S. (2020). Educación indígena en tiempos de pandemia La experiencia del Ecuador. *University Practice Connect*. Azim Premji University.
- Illicachi Guznay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophía*, 18, 211-229. doi:10.17163/soph.n18.2015.11
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Encuesta tecnológica. Información nacional de tecnologías de la información y la comunicación*.
- Kolirin, L. (30 de agosto, 2020). Indigenous tribe in Ecuador appeals for help to deal with coronavirus. *The Guardian*.
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. doi: 10.18800/educacion.201901.011
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, República del Ecuador, Quito, Ecuador, 11 de enero, 2011.
- Ministerio de Educación. (16 de marzo, 2020). Plan Educativo Covid-19 se presentó el 16 de marzo. *Comunicamos, Noticias*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (10 de junio, 2020). Guías de autoaprendizaje se entregan a estudiantes de nacionalidades indígenas. *Comunicamos, Noticias*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moreira J., Serrano R., Palomares J., & Lopez J. (19-22 de septiembre, 2017). *Un breve análisis de la brecha digital de acceso en el Ecuador*. Jornadas SARTECO 2017. Universidad de Málaga, Málaga, España. doi:10.5281/zenodo.1025815
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. doi:10.35362/rie1701105
- Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(3), 249-262. doi:10.1080/14681360600891852
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217. doi:10.17141/iconos.60.2018.2922
- Tanchim, J. (2020). Achuar. *Territorio Indígena y Gobernanza*.
- UNESCO. (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador : Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.01
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica, pedagogía de-colonial: Apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 1-29.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara/CALAS María Sibylla Merian Center.

Agradecimientos

Sinceros agradecimientos a la Asociación Achuar Saapap-Entsa y a su presidente Kayap Sanchim por acogernos como miembros de la comunidad durante los 15 meses de duración de este estudio.