

Educación en emergencia: retos y desafíos en tiempos de pandemia. Caso Napo

Education in emergency: challenges in times of pandemic. Napo Case

María Belén Gómez

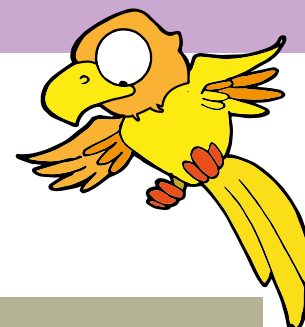
Investigadora independiente
mbgomez02@hotmail.com

Olga Ruth Sacta

Investigadora independiente
olgasacta@hotmail.com

Recepción: 29 de mayo de 2021

Aceptación: 29 de junio de 2021



Resumen

El presente artículo pretende exponer de manera crítica y detallada algunas de las realidades de la educación en tiempos de la emergencia sanitaria en la provincia de Napo-Ecuador. El estudio aborda el contexto antes y durante la pandemia, a través de elementos como la conectividad, formación y rol del docente, modalidades de estudio y prácticas pedagógicas. Para ello, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo a través de la sistematización de experiencias de 100 docentes de la provincia, entre los 34 y 59 años de edad, que trabajan en escuelas hispanas y bilingües, de zonas urbanas y rurales. Mediante el análisis de los resultados se llegaron a las siguientes conclusiones: (1) las experiencias narradas y sistematizadas indican cómo el derecho a una educación de calidad ha sido vulnerado, (2) el rol docente debe (re)pensarse desde el actual enfoque educativo, (3) las propuestas pedagógicas y curriculares planteadas en el estado de emergencia aún deben ser revisadas y mejoradas desde los ejes de conectividad, acompañamiento pedagógico, interculturalidad y bilingüismo. Por tanto, la educación en Napo requiere proponer planes y estrategias desde los ámbitos de capacitación docente, acceso a recursos y herramientas tecno-pedagógicas. Además, es necesario reflexionar sobre la naturaleza de las investigaciones realizadas desde el propio territorio para crear espacios de diálogo desde un enfoque socio-comunitario.

Palabras clave: Experiencias educativas, educación en pandemia, educación en Napo, prácticas contextualizadas.

Abstract

This article aims to present in a critical and detailed way some of the realities of education in times of health emergency in the province of Napo-Ecuador. The study addresses the context before and during the pandemic, through elements such as connectivity, training and the role of the teacher, modalities of studies and pedagogical practices. For this, a qualitative approach research was developed through the systematization of experiences of 100 teachers in the province, between 34 and 59 years of age, who work in hispanic and bilingual schools, in urban and rural areas. Through the analysis of the results, the following conclusions were reached: 1) the narrated and systematized experiences indicate how the right to a quality education has been violated, 2) the teaching role must be (re) thought from the current educational approach, 3) the pedagogical and curricular proposals raised in the state of emergency still need to be reviewed and improved from the axes of connectivity, pedagogical support, interculturality and bilingualism. Therefore, education in Napo requires proposing plans and strategies from the fields of teacher training, access to resources and techno-pedagogical tools. In addition, it is necessary to reflect on the nature of the investigations carried out from the territory of Napo itself, to create spaces for dialogue in research from a socio-community approach.

Keywords: Education experiences, pandemic education, Napo education, contextualized practices.

Introducción

Uno de los lugares del Ecuador que representa casi el 50 % del territorio es la región Amazónica. Este espacio ecuatoriano se destaca por su geografía, que resalta porque está atravesada por la cuenca del río Amazonas, su bioma es la selva tropical, por tanto, cuenta con la más grande diversidad de flora y fauna del país. En esta región existe riqueza de pozos petroleros, por lo que una de las principales actividades de sus habitantes es el extractivismo. También se caracteriza por albergar a diferentes pueblos y nacionalidades indígenas como la shuar, achuar, kichwa-amazónico, sápara y waorani. En esta región se encuentran cinco provincias: Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora.

El presente estudio se realiza en la provincia de Napo, que limita al norte con Sucumbíos, al sur con Pastaza, al este con Orellana y al oeste con Pichincha, Cotopaxi y Tungurahua. La provincia está conformada por cinco cantones, cinco parroquias urbanas y veinte parroquias rurales, y la capital es la ciudad de Tena (Prefectura de Napo, 2021). Los habitantes de Napo se autoidentifican, en su mayor parte, como kichwas amazónicos y mestizos, y unos pocos habitantes son waoranis. La mayor parte de los habitantes son bilingües.

El estudio tiene por objetivo responder a varias interrogantes que buscan aportar a la comprensión de la realidad educativa en tiempo de pandemia en la provincia de Napo.

El contexto educativo en la provincia de Napo

Figura 1: Canoa en la rívera del Río Napo



Fuente: Sacta, 2020

El Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC), en el año 2010 indicó que la población de Napo era de 103 967 habitantes, de estas personas en ese año únicamente 2117 disponían de internet. Así mismo, en el ámbito educativo y según el Registro Administrativo 2020-2021 del Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, 2020) Napo contaba con 281 instituciones educativas, 194 de ellas en zonas rurales y 87 escuelas en zona urbana; de estas instituciones, 168 son de jurisdicción hispana y 113 de jurisdicción bilingüe.

Es de conocimiento general que la región de Napo enfrenta distintos retos educativos tanto en los espacios urbanos como rurales. Las dificultades se presentan desde la infraestructura hasta los recursos materiales, ambas fuertemente afectadas debido a las condiciones socioeconómicas y ambientales. También los accesos a las instituciones son dificultosos, ya sean estos fluviales, terrestres o aéreos, con regularidad sufren afectaciones por inundaciones, lluvias, derrumbes, desbordamiento de ríos o crecimiento de la naturaleza.

En cuanto a los recursos materiales, la mayoría de escuelas rurales en la provincia cuenta con un pizarrón y bancas, en ocasiones adaptadas con mesas como pupitres. En el caso de los recursos tecnológicos, un gran número de instituciones educativas de esta provincia cuenta con uno o hasta diez computadoras de escritorio, sin embargo, la falta o poco acceso a servicios como energía eléctrica, señal de celular, internet e incluso las condiciones climáticas hacen de estos recursos inservibles.

Otra problemática es el talento humano, los docentes tienen dificultad para llegar a las comunidades, debido al costo económico que este representa y a las condiciones de vida, por estos y otros motivos en ocasiones no desean trabajar en estas comunidades. También existe una deficiente formación, dado que un gran porcentaje de docentes no ha continuado sus estudios desde el bachillerato, se ha convertido en maestros sobre la marcha. Incluso algunos se mantienen incomunicados, ya que pasan varios días dentro de la comunidad, y esto no permite que se integren a redes de aprendizaje ni que mantengan cursos de formación continua.

Los docentes que trabajan en estos sectores viajan a diario hasta cuatro horas a la institución educativa en bus o canoa, otros se quedan a vivir la semana en un cuarto cercano a las instituciones, y algunos caminan entre una y dos horas diarias para poder llegar a las comunidades.

En este contexto, el 11 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud Pública declaró estado de emergencia por un virus que afecta a nivel mundial a las personas, el 16 de marzo de 2020 el Gobierno

Nacional decretó un estado de excepción y el confinamiento a causa de la pandemia ocasionada por el virus COVID -19.

La educación en el territorio

Figura 2. Escuela de la zona rural de la provincia de Napo

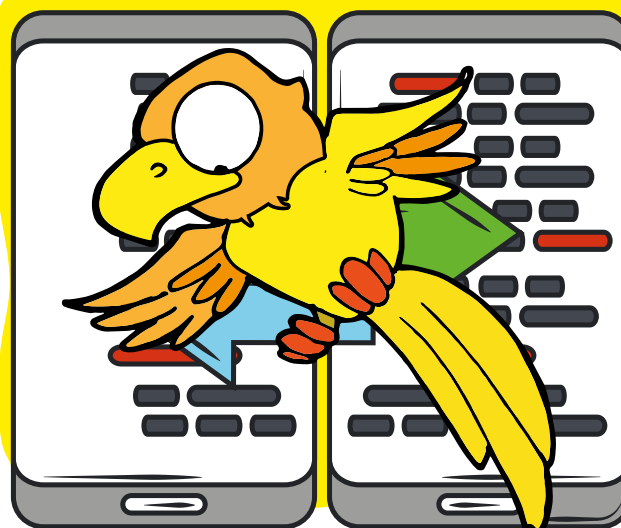


Fuente: Gómez, 2020

Frente a la situación, el Ministerio de Educación determinó la suspensión de clases desde el 15 de marzo de 2020 al 4 de mayo, el teletrabajo se volvió obligatorio y se adoptó la modalidad de educación virtual, a distancia o educación en casa. En este escenario, sabiendo que el Ecuador cuenta con 17,3 millones de habitantes, cifras del INEC (2020) indican que solo el 53,7 % de hogares ecuatorianos dispone de acceso a internet, la educación entra en emergencia, pues casi el 50 %, es decir, aproximadamente 8,7 millones de personas no tenía acceso a esta nueva modalidad educativa.

A esta situación se sumó la paralización del transporte público y la restricción del transporte privado. El Ministerio de Educación comenzó a buscar soluciones a una situación para la que no estaba preparado, entonces resolvió hacer uso de medios telemáticos cotidianos como radio y televisión para tratar de reducir la brecha digital existente en las zonas rurales (Comunicación personal, experiencias docentes, agosto de 2020). La Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) junto con organizaciones no gubernamentales planificó estrategias para el diseño de guías de aprendizaje a fin de adaptar el currículo priorizado a las necesidades del contexto bilingüe de las poblaciones indígenas del Ecuador (UNICEF, 2020).

Empezó a implementarse el programa "Aprendemos juntos en casa" en todo el territorio nacional. En su fase 1 tuvo como objetivo lograr que los estudiantes continúen con su proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), y que este sea atendido desde lo pedagógico, didáctico y psicoemocional (MinEduc, 2020). Se comenzó con el plan educativo,



en el que se especificó la flexibilidad y adaptación contextual para cada institución educativa. Además, en caso de que los estudiantes no tuviesen acceso a internet, se propuso la estrategia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con una duración parcial. También se trabajó en el diseño de fichas pedagógicas con la finalidad de imprimirlas para los estudiantes que no contaban con implementos tecnológicos. La propuesta para evaluar los aprendizajes fue el portafolio del estudiante por su flexibilidad para mostrar el progreso en el programa de estudios. Al respecto, Azmitia (2020) indicó que en los países latinoamericanos se implementaron programas improvisados que pretendían garantizar el acceso a la enseñanza, pero que no aseguraban un aprendizaje significativo.

En la realidad de Napo, llevar a la práctica el programa propuesto fue complejo, pues en la mayoría de los casos las guías no llegaron hasta dos meses después de iniciada la pandemia, la restricción de movilidad limitó su entrega, y la falta de recursos no permitió una educación virtual. Por ello, se adoptó la modalidad semipresencial o a distancia que ponía en riesgo a docentes y estudiantes que no fueron dotados de equipos de bioseguridad, esto en el sector urbano y rural de la provincia (Comunicación personal, experiencias docentes, agosto-octubre 2020). También es importante conocer que tanto los estudiantes de la Educación General Básica (EGB) como de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hablan uno o dos lenguas, a parte del castellano, lo que complejiza el proceso educativo.

En cuanto al SEIB, no se hace ninguna diferenciación y adaptación a nivel nacional, tampoco en el contexto de Napo, lo que pone en evidencia lo mencionado por Rivadeneira y Wilhelmi (2020) al referirse a un discurso de contextualización que no llega a la realidad en situaciones de riesgo:

El diseño de políticas y respuestas en escenarios cambiantes, así como en momentos de crisis, responde entonces a modelos diseñados en centros hegemónicos. La hegemonía de la ideología neoliberal se manifiesta en discursos, estrategias y medidas para enfrentar la pandemia, mismas que han desconocido el carácter plural tanto como las necesidades específicas e impactos diferenciados en culturas y territorios, en particular de los pueblos indígenas amazónicos (p.7).

Esto no solo demuestra una exclusión general, sino una vulneración al derecho de educación para los territorios urbanos y rurales, una gran afectación al PEA tanto para docentes y estudiantes que de forma consciente no han sido considerados desde sus particularidades económicas, territoriales, étnicas y sociales. Las propuestas presentadas por el MinEduc no son aplicables para una población estudiantil dispersa en un espacio territorial amplio como el de Napo, en la que varios de sus territorios no cuentan con recursos para una comunicación efectiva, y no poseen acceso a servicios de agua, energía y movilidad pública antes de la pandemia y en tiempos de pandemia (Comunicación personal, experiencias docentes, agosto-octubre 2020). De acuerdo con cifras oficiales de la UNESCO (2020), en Ecuador solo el 37 % de los hogares tienen acceso a conectividad, lo que supone un reto al poner en práctica un modelo virtual de aprendizaje.

Las instituciones han optado por utilizar otras estrategias para que el PEA de los estudiantes continúe. Esto suele suponer una dificultad, puesto que en sus hogares muchos representantes deben ir a buscar alimentación y trabajar, las familias atraviesan problemas socioeconómicos graves (comunicación personal, experiencias docentes, septiembre-diciembre 2020). Además, tal como lo explica la CEPAL (2020), los niveles más altos de pobreza se concentran en las zonas rurales de Latinoamérica:

Para finales de 2020, y a raíz del impacto de la pandemia, está previsto que la pobreza en las zonas rurales alcance los 65,2 millones de personas y que 33,7 millones vivan en situación

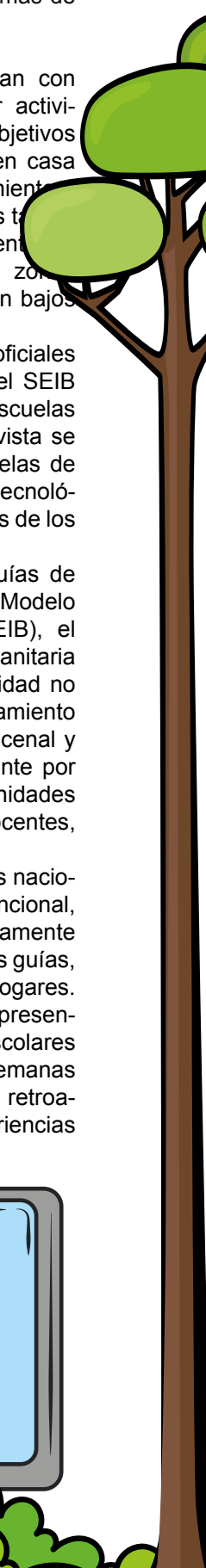
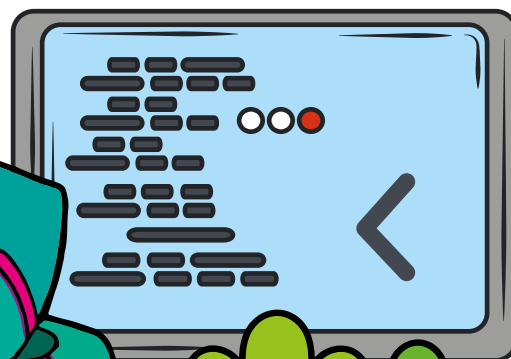
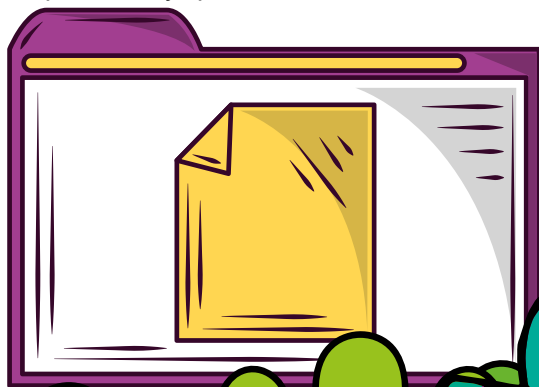
de pobreza extrema, lo que representa sendos retrocesos de 13 y 16 años en la erradicación de la pobreza rural y la pobreza extrema, respectivamente. Esta situación está generando graves obstáculos en los medios y las formas de vida de los pueblos indígenas (p. 28).

En resumen, los docentes se encuentran con muchos obstáculos a la hora de proponer actividades pedagógicas que logren alcanzar objetivos y que integren a la familia. El aprendizaje en casa se ve mermado por factores de acompañamiento y orientación (por parte de los familiares) en las tareas escolares. La educación en pandemia ha acentuado las diferencias entre los estudiantes de zonas urbanas y zonas rurales y de las familias con bajos recursos económicos (UNESCO, 2020).

Bajo este antecedente, no existen cifras oficiales que comparen los niveles de aprendizaje del SEIB con el Sistema Nacional de EGB y de las escuelas en zonas urbanas y rurales, pero a simple vista se evidencia la dificultad de acceso a las escuelas de zonas rurales, la carencia de dispositivos tecnológicos y necesidades de otros servicios básicos de los estudiantes (UNICEF, 2020).

Asimismo, si bien es positivo que las guías de aprendizaje de EIB estén basadas en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el currículo priorizado por la emergencia sanitaria y el uso escrito de la lengua de la nacionalidad no es suficiente, pues el proceso de acompañamiento de los educadores suele ser semanal o quincenal y en ocasiones se ve interrumpido abruptamente por cuestiones de salud o acceso a las comunidades (comunicación personal, experiencias docentes, agosto 2020 a enero 2021).

Incluso el uso escrito de las lenguas de las nacionalidades en las guías de aprendizaje no es funcional, ya que muchos de los representantes usan solamente la lengua oral, por lo que, al no comprender las guías, no pueden apoyar a sus educandos en los hogares. La falta de comunicación entre docentes y representantes durante la ejecución de las tareas escolares es difícil, ya que deben esperar entre días o semanas para atender a cualquier inquietud o brindar retroalimentación (comunicación personal, experiencias docentes, agosto-enero, 2020).

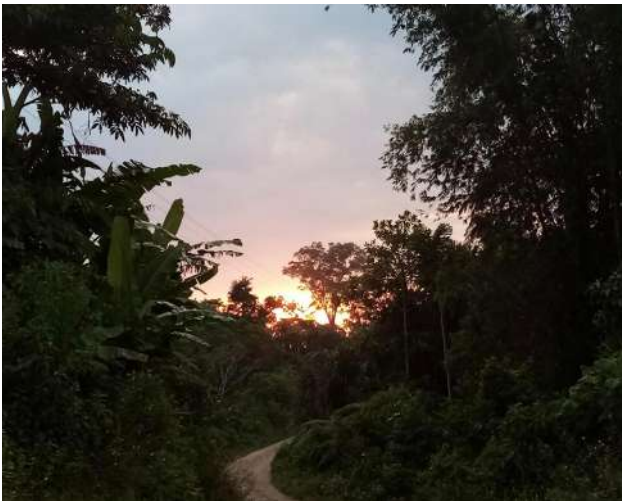


Sin embargo, a pesar de no ser totalmente efectivas, es importante continuar con la creación de guías que consideren las particularidades lingüísticas de los territorios, con el objetivo de promover prácticas que impulsen la creación de materiales didácticos con pertinencia cultural y lingüística para cada pueblo y nacionalidad indígena.

De acuerdo con la UNICEF (2020), en Ecuador, se han implementado plataformas virtuales, programas de televisión, radio y entrega de material impreso. La diferente atención a las particularidades de las poblaciones bilingües o monolingües en el territorio trae serias consecuencias en cuanto al logro de los aprendizajes. Aún queda por desarrollar estrategias para atender a las poblaciones que son parte de los sistemas de EGB y EIB con la finalidad de fortalecer las prácticas educativas en la provincia de Napo y a nivel nacional.

Los desafíos educativos que tuvo que enfrentar el docente de Napo

Figura 3. Camino a la escuela rural por el sector Misahuallí-Ahuano



Fuente: Sacta, 2020

La tarea educativa está sujeta a factores físicos, sociales, económicos, organizacionales y ambientales. En la pandemia, los docentes tuvieron que pasar de una modalidad presencial a una virtual o a distancia. Esta tarea requiere no solo de la reestructuración del plan educativo o del calendario escolar, además solicita que los docentes realicen un seguimiento continuo de sus estudiantes, que preparen un espacio con implementos para el desarrollo de clases virtuales, la adquisición de implementos tecnológicos y la capacitación en competencias digitales a la

comunidad.

Un cambio súbito que hace que el PEA más que nunca se convierta en un acierto-error, en un aprendizaje continuo. Las condiciones laborales para el docente cambian, sin embargo, se ha seguido utilizando la lógica de aprendizaje presencial para la ejecución actividades virtuales y aquello no es coherente con el espacio virtual (Calderón-Guevara et al., 2021). Este hecho representa un gran desacierto, pues los factores que determinan el quehacer educativo han cambiado completamente. La comunidad educativa en confinamiento busca continuar con la educación desde casa y debido a la falta de internet se utilizan los recursos telemáticos disponibles (radio, televisión, celular satelital).

A causa de las carencias tecnológicas para llevar actividades simultáneas en los hogares que cuentan únicamente con un implemento tecnológico, el docente de Napo usa 45 minutos por clase, y gran parte del tiempo se utiliza en el ingreso a la sala y problemas tecnológicos, lo que pone de manifiesto que no es posible replicar el modelo presencial, pues los tiempos para una clase deben considerar nuevos elementos como la interactividad y autonomía para el logro de los objetivos planteados (comunicación personal, experiencias docentes, agosto 2020-enero 2021).

El envío de tareas por medios no formales como WhatsApp se hizo cotidiano, pues al ser de fácil acceso y manejo permitió una mayor fluidez en la comunicación. El docente no impartía nuevos contenidos ni clases, sino que estas se volvieron sesiones de tutoría y acompañamiento pedagógico para la resolución de guías de trabajo (comunicación personal, experiencias docentes, agosto 2020-enero 2021).

En las escuelas de EIB y EGB de las zonas rurales de la provincia de Napo, que representan el 69,03 % del total, se usaron las guías de autoaprendizaje.

Aunque este esfuerzo es bastante flexible, complicaciones en la entrega pueden generar una barrera seria. Las zonas que tienen ríos navegables pueden apoyarse de canoas para mover este material, pero existen muchas escuelas en comunidades donde la única forma de llegar es caminando a través de las montañas que, en las condiciones selváticas de humedad, lluvia y lejanía, hacen peligrar las condiciones del material, además de exponer a contagios a quienes lo entregan y reciben (Wirth y Echeverría, 2020, p.178).

En este sentido, en Napo la entrega de estas guías se complementa con las tutorías semipresenciales en el territorio. El docente visitaba la institución educativa de una a tres veces a la semana: en un

primer momento para explicar las actividades, en un segundo momento para asegurarse de que los estudiantes realicen las tareas, y en un tercer momento para retirar las guías y revisarlas. El horario de tutorías variaba de acuerdo con la llegada de cada estudiante, por lo que se personalizaba la tutoría a cada uno de ellos. Existen casos en que los estudiantes no asistieron semanalmente, sino que se han distendido de las actividades académicas, por tanto, el proceso regular de asistencia ha sido difícil de llevar a cabo (comunicación personal, experiencias docentes, agosto 2020-enero 2021).

Estas tutorías fueron esenciales, puesto que la mayor parte del estudiantado en Napo no contaba con el apoyo de los padres de familia para la resolución de tareas, debido a los altos índices de analfabetismo, bajos índices de recursos, complejidad en el núcleo familiar y el desconocimiento de estrategias de apoyo educativo en la familia. De este modo, se tornó fundamental la relación existente entre el docente y la familia y se demostró la importancia de la labor del maestro. Calderón-Guevara et. al (2021) sostuvieron que el rol del docente es irremplazable, pues es un agente socializador de la cultura y guía de los procesos educativos.

Asimismo, la evaluación se volvió compleja, pues el docente debía evaluar, pero ¿bajo qué criterios?, ¿cuál debía ser el nivel de exigencia?, ¿cuánto es suficiente para conocer que se ha cumplido el objetivo?, todos estos elementos tuvieron que ser repensados por el docente. Las exigencias para la labor se siguen acrecentando tal como lo mencionaron Calderón-Guevara et al. (2021): “exige del docente mayor preparación esfuerzo, tiempo y recursos no solo pedagógicos, sino también económicos para atender las necesidades de sus estudiantes y de los continuos requerimientos de los padres de familia” (p.12).

Esta situación provocó un alto índice de estrés porque se mezcló el tiempo de hogar y de trabajo, se superaron las ocho horas laborales. Esto obligó a priorizar los contenidos del currículo, y a buscar mecanismos de autorregulación que permitieran atender al ejercicio educativo con eficiencia y evitar que el cansancio desemboque en problemas de salud (comunicación personal, experiencias docentes, agosto 2020-enero 2021)

Fundamentación metodológica: ¿cómo se llegó a este estudio?

El presente estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, a través de la revisión bibliográfica y la sistematización de experiencias, con una población de 100 docentes de los cinco cantones de la provincia

de Napo. Estas personas se autoidentifican como kichwas-amazónicos y mestizos. Sus edades oscilan entre 28 y 59 años de edad, pertenecen a la jurisdicción hispana y bilingüe y viven en zonas rurales y urbanas.

Se ha elegido el enfoque cualitativo debido a que el fenómeno estudiado es de naturaleza social, la bibliografía y experiencias narradas buscan comprender la realidad vivida desde la perspectiva de los participantes en un contexto natural. Se caracteriza desde los hechos, la percepción y experimentación de la situación educativa en pandemia en la provincia de Napo. Este enfoque permite a los investigadores comprender hechos en estudio que no han sido profundizados. Este método explora, describe, explica y genera perspectivas (Hernández et al., 2014).

Por un lado, la revisión bibliográfica analizó los siguientes temas del contexto educativo en Napo antes y durante la pandemia: (1) las realidades de la educación en la pandemia; (2) pueblos y educación durante la pandemia; (3) experiencias de EB y EIB en el contexto latinoamericano y en Ecuador; (4) revisión del currículo priorizado; (5) las condiciones nacionales de conectividad, pobreza y exclusión de la sociedad latinoamericana; (6) acuerdos ministeriales y políticas emergentes que surgieron en el proceso. Esta documentación permitió que los investigadores, tal como indican Hernández et al. (2014), pudieran extraer y recopilar datos importantes sobre las experiencias de educación en Napo. La información fue clave para contextualizar el estudio y reflexionar sobre las vivencias y realidades educativas complejas.

Así mismo, desde este enfoque se pretendió dar una mirada holística para reconstruir la realidad vista desde la mirada de los involucrados (Hernández et al., 2014). Para llevar a cabo la construcción del texto se realizó un ejercicio de conversatorio, a través de plataformas de videoconferencia y ejercicios escritos, sobre la práctica que estaban llevando a cabo los participantes. En ella se utilizaron preguntas abiertas y orientadas a la reflexión:

¿Cuál fue el contexto y bajo qué modalidad está trabajando?

¿Cuáles fueron sus errores y aciertos en el proceso de enseñanza?

¿Qué elementos de su enseñanza respondieron a la realidad educativa?

¿Qué elementos comunitarios utilizó durante su proceso de enseñanza?

De esta manera, a través de la oralidad se reconstruyó y analizó lo vivido durante el periodo de la pandemia.

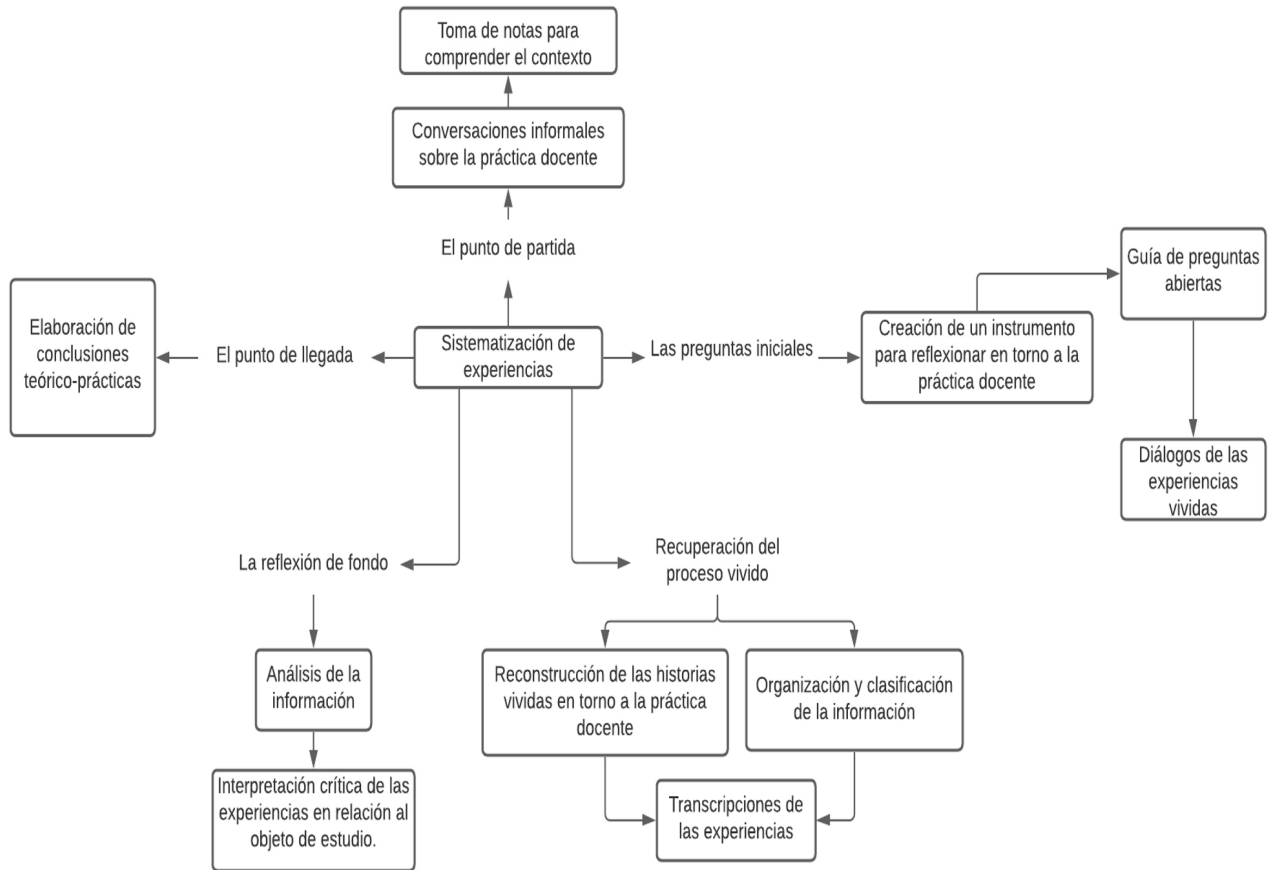
También se hizo un ejercicio introspectivo que pretendía hacer memoria de los desaciertos, aciertos, obstáculos y avances (Speranza, 2016) que tuvieron en el PEA y en el contexto, lo que permitió que los

participantes reflexionen críticamente. Este ejercicio oral pudo ser sistematizado de manera escrita con el fin de aprender desde la práctica y compartir las experiencias y aprendizajes con los demás. A continuación, se presenta un esquema para comprender la dinámica de la metodología aplicada:

en la pandemia. Sus aprendizajes les permitieron comprender la necesidad urgente de que la educación es un derecho colectivo, y que la familia y la comunidad deben ser actores directos del sistema desde los roles en los que se manejan.

Asimismo, es importante comprender que la

Figura 4. Metodología del estudio



Fuente: Gómez, 2021

La sistematización de experiencias permitió comprender el territorio desde lo colectivo, reflexionar sobre los procesos que se viven en lo cotidiano y propiciar diálogos entre los participantes en los que también se construyeron ambientes de empatía al reconocerse en el otro por las experiencias similares que compartían. Al respecto, Speranza (2016) sostuvo que la sistematización de experiencias consiste en reconstruir y reflexionar críticamente sobre las experiencias recopiladas, identificar aprendizajes sobre los aciertos y desaciertos, por lo que los conocimientos que surjan de este proceso serán sólidos, ya que fueron consensuados y discutidos.

El diagnóstico permitió que los participantes analizaran el escenario en que se desarrolló, los problemas estructurales de salud, pobreza, educación y exclusión en los que estaban inmersos, y los nuevos ambientes de aprendizaje que surgieron

sistematización de experiencias no pretende generalizar, sino que considera a cada fenómeno desde sus particularidades y características, comprende la complejidad del objeto y sujeto (Unday y Valero, 2017). En este sentido, el presente trabajo hace referencia a las realidades vividas en la provincia de Napo, desde un contexto nacional en pandemia, pero aterrizado en realidades propias de esta provincia y sus habitantes, por lo tanto, se ponen sobre la mesa situaciones vivenciadas en el ámbito educativo para generar un diálogo que permita buscar estrategias de mejora e innovación.

El territorio educativo en tiempos de pandemia

Figura 5. Educación en el domicilio de un estudiante durante la pandemia



Fuente: Aguinda, 2021

Específicamente en el contexto de Napo, los docentes tuvieron que buscar formas que les permitieran trabajar en un territorio amplio con grandes carencias económicas y tecnológicas. Se adoptaron tres modalidades de trabajo: la instrucción semipresencial, virtual y a distancia. A continuación, se narran algunas de las experiencias que reúnen las características más comunes de lo vivido por los docentes de los cinco cantones en este territorio.

El docente A trabajaba en la comunidad Pacto Sumaco a tres horas del Tena. Al iniciar la pandemia

y por la paralización del transporte solo trabajó con WhatsApp, y como no todos los estudiantes contaban con este medio, en la comunidad se pasaban la información unos a otros, entonces únicamente se enviaban guías para que los estudiantes trabajen. Cuando ya se permitió la movilización, asistía de manera presencial a dar sus clases, tratando de cumplir con las normas de bioseguridad, esto representó un riesgo exponencial de contagio para la comunidad. Sin embargo, las guías por WhatsApp no eran suficientes para lograr los aprendizajes deseados, pues los estudiantes no cumplían con las tareas. Después de un tiempo, lo trasladaron a la comunidad de San Vicente de Chontapunta a tres horas de la capital de Napo, entonces se movilizaba para trabajar de forma presencial de tres a cuatro días dado que los nuevos estudiantes tampoco contaban con implementos tecnológicos para clases virtuales, allá en la comunidad había señal de internet intermitente. Luego lo trasladaron a una escuela más aislada en la comunidad San Vicente, en el margen izquierdo del río Napo y fue complicado porque, además de la pandemia y el clima, la comunidad no cuenta con energía, agua ni acceso a señal de comunicación telefónica o internet, es decir, no existe forma de contactarse si no es de manera presencial, por lo que el docente se interna entre semana para poder cumplir con su labor (Comunicación vía telefónica, 15 enero 2021).

Una de las experiencias comunes es la del docente A. Indica que el cumplimiento de tareas se vio afectado durante la pandemia, debido a la falta de motivación y condiciones para una educación de calidad (Barre y Castro, 2021). En consecuencia, el docente ha tenido que buscar estrategias y movilizarse de manera presencial para dar acompañamiento, orientar y motivar a los estudiantes. No obstante, esos esfuerzos no eran suficientes, pues al no existir una educación regular establecida, existía poca participación de los estudiantes. Se estima que al menos un tercio de estudiantes por aula no estaba llevando una educación regular en la pandemia (Azmitia, 2020). Además, el docente no ha tenido estabilidad laboral, esto le dificultaba establecer una rutina de trabajo con los estudiantes y darles el seguimiento pertinente.

La docente B de casi 60 años trabaja con tres estudiantes con necesidades Educativas Especiales en el cantón Tena. Estos estudiantes, por sus limitaciones físicas, intelectuales y económicas, no podían recibir clases virtuales, pues no contaban con implementos tecnológicos, y para poder hacer llamadas con la docente, pedían el apoyo a ciertos vecinos. Por tanto, la docente desde que inició la pandemia no pudo interrumpir su programa, de lunes a jueves los visitaba en su domicilio para trabajar personalmente. Dos de sus estudiantes en el confinamiento

estuvieron en Tena, uno en la parroquia Muyuna y otro en el sur de la capital de Napo, sin embargo, su tercer estudiante, por la dificultad salubre que atravesaba el país, se retiró con su familia a la finca ubicada en Chontapunta, parroquia que se encuentra a 3 horas del Tena. La docente tenía que imprimir material y verse con la tía que trabajaba en la ciudad, para que de este modo y mediante el WhatsApp pudiera orientar el trabajo. Todo el tiempo la docente y los estudiantes estuvieron expuestos a contagiarse por el traslado en buses y por el contacto entre familias (Comunicación vía telefónica, 12 agosto 2020).

En este sentido, es importante destacar que la pandemia ha afectado de manera directa a los grupos humanos más vulnerables, entre ellos los estudiantes con discapacidad y sus docentes, que requieren atención personalizada. Es necesario que el tipo de educación propuesta garantice una transición exitosa.

Las instancias educativas como el MinEduc, los distritos y los directivos de las instituciones deben considerar planes que apoyen de manera efectiva a los grupos sociales vulnerables y aseguren así una verdadera inclusión, de tal modo que se evite una vulneración del derecho a la educación, una segregación a un grupo que necesita mayor apoyo o que la complejidad de la situación de pandemia desemboque en la deserción escolar (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020).

La docente C de una escuela en la zona urbana de Tena trabajó con tres paralelos, aproximadamente de 90 estudiantes de EGB en el área de Lengua y Literatura y Religión. Empezó a trabajar de forma virtual mediante el WhatsApp debido a que las autoridades de su institución les dieron la opción de trabajar por este medio enviando tareas hasta finalizar el año escolar en junio del 2020. La docente y sus compañeros tenían miedo de usar la plataforma Teams, e incluso para utilizar WhatsApp se ayudaban entre ellos y también con los padres de familia. Al iniciar el año escolar en septiembre, las autoridades obligaron a los docentes a usar la plataforma Teams debido a que el 90 % de los estudiantes contaban con internet estable o con planes de megas en los celulares. Al iniciar fue complejo porque le tocó aprender, luego la docente fue adquiriendo conocimiento sobre el uso de la plataforma, el uso de diapositivas, e incluso juegos como Kahoot diversificando la enseñanza y superando su mayor miedo. En este caso, la docente solo usó fichas pedagógicas con un estudiante que se retrasó por contagio familiar de COVID (Comunicación vía telefónica, 07 de noviembre 2020).

En tal sentido, se puede observar cómo la docente, al encontrarse en una escuela céntrica de la provincia de Napo, tuvo un proceso educativo mucho

más estructurado con menos dificultades en cuanto al acceso tecnológico. No se enfrentan con la misma intensidad que las escuelas rurales a la dificultad de acceso a la tecnología, movilidad, economía y capacitación:

La brecha entre quienes tienen acceso a redes y quienes no es importante. Entre quienes reciben educación vía Internet y aquellos que no cuentan con

energía eléctrica, agua ni mucho menos Internet. Es una realidad que nos pone de rodillas. Y debe encabezar la libreta de pendientes de nuestra historia: ¿Cómo invertir en el acceso igualitario a la red? (Azmitia, 2021, p.34).

El proceso educativo, aunque caótico en un inicio fue tomando forma con el tiempo, tanto estudiantes y docentes se capacitaron. Los retos fueron distintos “los docentes durante este tiempo han enfrentado el desafío tecnológico y entender que las plataformas o recursos tecnológicos no son el cambio, sino el enfoque pedagógico” (Bonilla Guachamín, 2020, p.8).

El docente D trabajaba en una institución de EIB, pero fue cambiado a una institución de EGB en la rivera del Río Napo, en el cantón de Chontapunta. La comunidad que allí habita es kichwa hablante y se autoidentifica como kichwa-amazónicos, por lo que el docente utilizó ciertas estrategias del MOSEIB para guiar el aprendizaje de los estudiantes. Él reconoce que, aunque los sistemas educativos EGB Y EIB son diferentes (en cuanto a la visión política que manejan), la educación debe ser intercultural y atender las diversidades lingüísticas y sociales. Pese a las dificultades de ingreso y a la falta de recursos tecno pedagógicos, el docente logró llevar a cabo estrategias socioeducativas que le permitieron llevar un aprendizaje instructivo y guiado. Al inicio llevaba su computador para mostrar a los estudiantes videos y canciones, pero al percatarse de la falta de energía eléctrica optó por utilizar materiales del medio y otros elementos culturales. Dados los hechos expuestos anteriormente, el PEA se ha visto afectado (comunicación vía telefónica, 01 de diciembre de 2020).

De acuerdo con la experiencia narrada con anterioridad, la educación con un enfoque intercultural permite que el aprendizaje de la persona sea de acuerdo con el contexto social en el que está inmerso. Así se fomenta la diversidad cultural y la interacción-comunicación con las demás culturas. Y a partir de ello se incorporan ciertos elementos socio-pedagógicos en la práctica docente (Granja, 2015). Es necesario cuestionarse que el eje intercultural debe ser puesto en práctica en todo el sistema nacional educativo y el eje de bilingüismo debe seguir fortaleciéndose de acuerdo con las realidades de las instituciones educativas.

Por otro lado, pese a algunas propuestas para

superar las necesidades educativas digitales en el último decenio, como aulas móviles, Infocentros, Plan Nacional de Conectividad Escolar y el programa Capacitación Rural en Tecnología (MinEduc, 2017), este tipo de educación requiere más esfuerzo. Si se analizan las metas alcanzadas por los planes de Estrategia Ecuador Digital 2.0, se puede apreciar que se ha dado una atención a esta problemática, sin embargo, no es suficiente a nivel nacional para resolver los problemas de la educación a distancia y virtual, ya que otros factores como la economía familiar, mantenimiento de equipos, formación continua no han sido atendidos de manera satisfactoria en esos territorios (MinEduc, 2017).

Los docentes E de Archidona en la comunidad de Santa Rita empezaron a entregar guías de aprendizaje al inicio de la pandemia, entonces se dieron cuenta de las dificultades del contexto, cómo los padres y madres de familia se encontraban en situaciones de vulnerabilidad, y comenzaron a realizar visitas domiciliarias que empezaban en la mañana y acaban muy tarde, por las largas distancias recorridas. Pasó cierto tiempo, y optaron por impartir clases semipresenciales, dos veces a la semana, ya que varios estudiantes estaban abandonando sus programas de estudio, esto con la aprobación previa del “Plan de juntos aprendemos y nos cuidamos”. De pronto, el número de contagios aumentó exponencialmente, dos estudiantes fallecieron, esto supuso que las familias temieran por la vida de sus hijos y exigieran nuevamente trabajar a distancia (comunicación vía telefónica, 12 de enero de 2021).

Durante la educación a distancia o semipresencial, muchos estudiantes abandonaron sus estudios por falta de recursos. Las familias se vieron obligadas a priorizar temas básicos como la salud y la alimentación. Las estrategias para evitar el abandono escolar fueron las visitas domiciliarias y la entrega de guías pedagógicas a los estudiantes. Sin embargo, Pachay-López y Rodríguez-Gámez (2021) sugirieron que la ausencia de conocimientos de los familiares en su rol de acompañamiento pedagógico había afectado al ritmo de aprendizaje.

Es necesario preguntarse si las estrategias pedagógicas adoptadas se guiaban por los principios y valores de la educación a distancia, como: (a) el aprendizaje autónomo, (b) acompañamiento pedagógico, (c) aprendizaje colaborativo d) responsabilidad (Maldonado y Xavier, 2016). Incluso la lógica de la realización de guías debió adaptarse al modelo, lo que modificó drásticamente la praxis docente.

Estos casos expuestos se repiten en varios contextos de la provincia de Napo, y dan cuenta de las necesidades pedagógicas, didácticas y socioemocionales urgentes del actual sistema nacional de educación. Además, las experiencias narradas

invitan a una reflexión sobre la manera de concebir a la educación, ahora desde un nuevo paradigma. Si bien ciertas problemáticas aquí expuestas ya existían, la pandemia las acentuó y las desigualdades se hicieron más profundas.

La situación descrita obliga a exigir de manera urgente planes y estrategias de profesionalización docente y formación continua para el profesorado, desarrollo de competencias digitales a docentes y estudiantes, atención prioritaria a los sectores vulnerables, equipamiento o proyectos relacionados con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y propuestas educomunicativas acordes con los contextos de aprendizaje.

Conclusiones

La educación en pandemia puso de manifiesto las fuertes diferencias sociales y económicas existentes en las poblaciones del sistema educativo y la amplia brecha digital. La situación de la región amazónica y del Napo fue tratada desde la realidad contextual, se evidenciaron situaciones de vulnerabilidad social, que devienen en problemas que afectan los procesos educativos de cada estudiante.

Es palpable la falta de políticas y programas educativos para atender las realidades complejas de varios sectores en torno a ejes tales como profesionalización docente, conectividad, educación intercultural y modelos pedagógicos educativos multilingües que, en primer lugar, aseguren rutas para trabajar en planes de acción pertinentes y que respondan a diferentes modalidades: distancia-correspondencia, virtual y semipresencial.

Organismos no gubernamentales dan cuenta de que en la región amazónica, incluyendo la provincia de Napo, se encuentran altos índices de pobreza y vulnerabilidad durante la pandemia. En Napo se ha vulnerado el derecho a la educación y salud de toda la comunidad educativa por parte directa e indirecta de los organismos gubernamentales. Es importante fortalecer políticas, convenios y planes educativos que aseguren el cumplimiento de los derechos básicos de la población tanto en el sector urbano como en el sector rural.

Las necesidades que se evidenciaron en el contexto de pandemia en Napo hicieron que los docentes y estudiantes asistan a capacitaciones y muchos de ellos en condiciones económicas muy complejas adquirieron implementos tecnológicos para la acción educativa. De este modo, la exigencia de la situación de pandemia desembocó de manera directa en el fortalecimiento de la educación virtual y en el desarrollo de competencias digitales tanto por parte de docentes como de estudiantes.

El docente y el estudiante son parte de un sistema

nacional de educación, el cual está atravesado por problemas estructurales de índole económica, social y digital que deben ser atendidos. A partir de las experiencias sistematizadas es necesario comprender que la educación debe responder a las particularidades del territorio, se debe romper con prácticas hegemónicas que en situaciones de emergencia como la pandemia no consideran las características sociales, económicas, étnicas y de territorio, y da lugar a que las propuestas planteadas en el ámbito educativo no sean aplicables en la realidad inmediata.

El paradigma educativo pandemia y pospandemia se ha situado en una realidad compleja en el que el rol del docente y el estudiante exigen (re)pensarse desde múltiples ópticas como territorios, conectividad, exigencias locales y globales, desarrollo de competencias digitales, uso de herramientas tecno-pedagógicas, diversificación y actualización de modelos educativos, priorización de contenidos curriculares, entre otros. Actualmente, el ser docente es similar a una navaja suiza... un actor educativo con múltiples funciones que atiende a cambios acelerados.

Referencias bibliográficas

- Azmitia, O. (Ed.) (2020). *Repensando la educación desde la crisis*. <https://n9.cl/av3bu>
- Barre, J. P. y Castro, C. L. (2021). *Deserción educativa generada a raíz de la cuarentena obligatoria durante la pandemia del COVID-19, en estudiantes de básica elemental y media en la ciudad de Quito* (Bachelor's thesis, Quito). Universidad Central del Ecuador.
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 89-98.
- Calderón Guevara, C., Racines Cabrera, M., Castañeda Lasso, G. y Rodríguez Arboleda, F. (2021). Análisis de las condiciones laborales del magisterio ecuatoriano durante la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 734-759.
- CEPAL (2020). El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. CEPAL.
- Granja, D. O. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed.). McGraw-Hill.
- INEC (2010). Resultados definitivos: Censo de la Población. Quito, Ecuador.
- INEC (2020). Estadística por tema: provincia de Napo. Quito, Ecuador
- Maldonado, J. y Xavier, J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
- Ministerio de Educación. (2017). Enfoque de la Agenda Educativa Digital. Quito-Ecuador,
- Ministerio de Educación (2020). Plan Educativo Aprendemos Juntos en Casa. Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación (2021). Registros Administrativos 2020-2021. Quito-Ecuador.
- Pachay-López, M. J. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155.
- Prefectura de Napo (2021). Página oficial. <http://www.napo.gob.ec/website/>.
- Rivadeneira, M. I. y Wilhelmi, M. A. (2020). Realidades situadas en tiempos de COVID-19: Pueblos indígenas amazónicos Waorani frente a la pandemia y el extractivismo en el Ecuador. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 11(2). <https://raco.cat/index.php/rcda/article/view/378484>.
- Speranza, M. (2016). Sistematización de Experiencias. *Creando sentido y aprendiendo de la práctica*. INTA/ ProFeder.
- Unday, D. E. y Valero, J. A. G. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497/html>
- UNESCO (2020). En la Amazonía ecuatoriana la educación no se detiene por falta de conectividad. <https://n9.cl/k1adu>.
- UNICEF (2020). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. UNICEF.
- Whirt, C. y Echeverría, I. (2020). Investigación comunitaria como una herramienta educativa para tiempos de (no) pandemia: Reflexiones de una experiencia Waorani en la Amazonía ecuatoriana. En N. Garcés y J. Díaz (Eds.), *Educación e inclusión en pandemia* (pp.164-178). Nueva Mirada.

