

Plan Educativo Covid-19. Análisis de la realidad de las comunidades indígenas a partir del caso Tzalarón

COVID-19 Educational Plan. Analysis of the Reality of Indigenous Communities based on the Tzalarón Case

Alexis Alberto Mena Zamora, Jefferson Alexander Moreno Guaicha

Resumen

El artículo ofrece una mirada crítica al Plan Educativo Covid-19 en contextos indígenas ecuatorianos, examinando alternativas situadas como la radio-educación para responder a la crisis educativa en dichas comunidades. El estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos y la realidad enfrentada por las comunidades indígenas en el marco del Plan Educativo Covid-19, enfocándose en el caso de Tzalarón. La metodología implementada fue de enfoque cualitativo, apoyada en el análisis bibliográfico de documentos oficiales del MINEDUC en relación a la educación durante la pandemia. Asimismo, se basa en datos recabados de entrevistas semiestructuradas para indagar la viabilidad del Plan en contextos vulnerables. Los hallazgos revelan que las expectativas de impacto de las políticas educativas del Plan no conciliaron la teoría con las realidades contextuales, particularmente en áreas con acceso limitado a internet y herramientas digitales. Entre las conclusiones más relevantes, la radio-educación surge como una opción viable para enfrentar los problemas de acceso a la educación en línea durante la crisis. Sin embargo, se subraya la necesidad de diseñar nuevas propuestas y políticas educativas públicas que se adecuen de manera coherente a la realidad de los sectores vulnerables.

Palabras clave: Educación; radiofónica; inclusión; pandemia; política pública.

Alexis Alberto Mena Zamora 

Unidad Educativa San José la Salle - Quito, Ecuador. mena.alexis@lasallequito.edu.ec

Jefferson Alexander Moreno Guaicha 

Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, Ecuador. jmorenog@yachaytech.edu.ec

<http://doi.org/10.46652/rgn.v8i35.1006>
ISSN 2477-9083
Vol. 8 No. 35 enero-marzo, 2023, e2301006
Quito, Ecuador

Enviado: enero 15, 2023
Aceptado: marzo 16, 2023
Publicado: marzo 25, 2023
Publicación Continua

Abstract

The article provides a critical examination of the Covid-19 Educational Plan in Ecuadorian indigenous contexts, exploring situated alternatives such as radio-education to address the educational crisis in these communities. The study aimed to analyze the challenges and realities faced by indigenous communities within the framework of the Covid-19 Educational Plan, focusing on the case of Tzalarón. The implemented methodology was qualitative in approach, supported by the bibliographic analysis of official MINEDUC documents related to education during the pandemic. It also relies on data gathered from semi-structured interviews to investigate the Plan's viability in vulnerable contexts. The findings reveal that the impact expectations of the educational policies in the Plan did not reconcile theory with contextual realities, particularly in areas with limited access to the internet and digital tools. Among the most relevant conclusions, radio-education emerges as a viable option to address the problems of access to online education during the crisis. However, the need to design new proposals and public educational policies that coherently adapt to the reality of vulnerable sectors is emphasized.

Keywords: Education; educational radio; inclusion; pandemic; public policy.

1. Introducción

En los últimos tiempos, experiencias límites como la pandemia del Covid-19, las crisis económicas y la inestabilidad política global han desencadenado transformaciones profundas en las dinámicas sociales. Estos fenómenos han generado una ruptura en la vida cotidiana y han dado lugar a un nuevo paradigma social, el “horizonte de incertidumbre”, el cual incorpora el devenir y las transformaciones constantes en múltiples aspectos de la vida humana; estableciendo así, un marco de referencia e interpretación que permite comprender los cambios en la forma en que diferentes sociedades experimentan su realidad, así como las implicaciones en sus economías y estructuras sociopolíticas internas y externas. Estos cambios incluyeron la reconfiguración de las relaciones laborales, el aumento del teletrabajo, la adaptación a las restricciones de movilidad y las transformaciones en la educación y la salud.

Es importante mencionar que, en el contexto de las fluctuaciones que impulsan este horizonte de incertidumbre, la pandemia ha afectado numerosas áreas de la actividad humana, incidiendo en la salud pública, las relaciones socioculturales, la economía y aspectos fundamentales de la estructura social, como la educación y sus metas. A lo largo de este proceso, se ha evidenciado la vulnerabilidad de los sistemas y servicios sociales, especialmente en el ámbito educativo de América Latina (Morales, 2022). Las desigualdades preexistentes en el acceso a la educación en áreas rurales han sido factores determinantes en los esfuerzos gubernamentales y privados para abordar la crisis y sus efectos inmediatos, lo que podría generar consecuencias significativas a largo plazo.

En Ecuador, la situación económica previa a la pandemia ya presentaba dificultades, con un sistema económico en recesión e instituciones públicas poco sólidas. Esto, junto con el abandono histórico de las zonas rurales y campesinas del territorio, contribuyó a agravar aún más las problemáticas educativas durante la crisis. Según Moreno y Mena (2022a) y Chisaguano-Malliquinga (2022), la realidad educativa del país en este contexto fue crítica, ya que la combinación de estos factores dificultó la continuidad de la educación pública en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato, especialmente en los sectores indígenas y campesinos. Asimismo, según cifras

de UNICEF (2021), en un primer análisis sobre las repercusiones de la pandemia en Ecuador se destacó que aproximadamente 90,000 estudiantes se encontraban fuera del sistema educativo, mientras que 120,000 migraron a la educación pública y un 15% no mantuvo comunicación con sus profesores, aumentando la probabilidad de que los niños se retiren del sistema educativo. Por otro lado, la problemática del acceso a tecnología y conectividad en las comunidades indígenas es aún más desafiante, pues la falta de acceso al servicio de internet en estas zonas rurales y campesinas empeoró aún más la desigualdad educativa y la brecha digital en el país. En este sentido:

(...) los altos niveles de población indígena y en situación de pobreza, la situación sobre el acceso limitado al internet y aparatos digitales se ha convertido en un fenómeno alarmante, pues, ha significado un enorme obstáculo para garantizar el acceso igualitario y el desarrollo apropiado de los programas de educación virtual implementados por el gobierno durante el tiempo de la pandemia. (Moreno & Mena, 2022a, p. 96)

La problemática afectó especialmente a la población indígena y campesina del Ecuador, que, privada del acceso a los aparatos tecnológicos de aprendizaje, conexión al servicio de internet y plataformas virtuales LMS (Learning Management System), fueron excluidos de la alternativa de emergencia para educación en línea. Además, las precarias condiciones y la falta de acompañamiento por parte del gobierno en la implementación de programas que favorezcan la inclusión a los servicios tecnológicos en los sectores menos favorecidos provocaron que el modelo de educación virtual de emergencia sea inviable para ciertos grupos, y, por tanto, se profundicen las desigualdad sobre el acceso igualitario a la educación y el derecho al desarrollo integral en la formación de los niños, niñas y jóvenes de ciertos grupos sociales.

En este orden de ideas, se debe hacer énfasis en que en el contexto ecuatoriano las TIC no alcanzan a cubrir todas las zonas o comunidades de aprendizaje, y en las que sí llegan, no se les puede dar “el uso y mantenimiento adecuado por no existir el personal debidamente calificado, además la energía eléctrica deficiente, el difícil acceso a internet, la escasez de recursos económicos y la delincuencia son agravantes para esta problemática” (Cedeño Romero et al., 2019, p. 770). Este hecho es una muestra clara de que el sistema educativo de Ecuador, al igual que los de la mayoría de la región, no estaba preparado para enfrentar los problemas que surgieron a raíz de la pandemia. De acuerdo con Rieble-Aubourg y Viteri (2020), “en América Latina, salvo Nicaragua y Guyana Francesa, y Uruguay en diversas zonas localizadas, todos los países tuvieron sus escuelas cerradas” (p. 27), mismas que no contaban con las condiciones para ofrecer la modalidad de educación en línea, por lo que, se buscó otras alternativas para la continuidad de la educación.

En casos como Ecuador se implementaron planes y programas de continuidad educativa centrados en la educación virtual apoyado de medios complementarios como el ‘Aprendamos Juntos en Casa’; en otros países como Argentina con el programa ‘Seguimos Educando’ que, de acuerdo con Schwal (2021), no logró alcanzar a los sectores vulnerables “sino a través de cuadernillos que se complementan con los programas de radio y televisión, que tampoco son seguidos por las docentes y familias. De tal manera se afecta su eficacia como herramienta pedagógica en tiem-

pos de cuarentena” (p. 7). Estas medidas fueron tomadas en respuesta a las limitaciones de acceso a internet y educación en línea por gran parte de la población, desigualdades muy marcadas en el contexto latinoamericano. Ejemplificando esta situación, es relevante mencionar las declaraciones de Monserrat Creamer, ex Ministra de Educación de Ecuador, quien, al referirse a estadísticas relacionadas con el período anterior a la crisis, admitió que:

(...) el estado de la educación en el país era complicado y que enfrentaba grandes carencias, ya que alrededor del 70% de los estudiantes presentaban dificultades de acceso a la educación virtual; además, según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2018), esta situación se vio empeorada debido a que “el porcentaje de hogares con acceso a Internet era de [apenas] 37,17% a nivel nacional y bajaba a un 16,07% en el área rural. (Moreno & Mena, 2022b, p. 1216)

En respuesta a esta situación el MINEDUC (Ministerio de Educación) propuso implementar alternativas educativas de emergencia para complementar, o en su caso, reemplazar la educación online. Así, fueron incluidas las guías pedagógicas y la programación educativa radiofónica y televisiva en los planes de contingencia educativa para asegurar la continuidad del aprendizaje en los sectores vulnerables, y servir de apoyo en las zonas en donde la conexión a internet es escasa.

1.1 Medidas de la política educativa pública para enfrentar la crisis

La brecha generada por la pandemia en los sistemas de educación a nivel mundial, y sobre todo en la región Sudamericana, hizo aún más necesaria la prioridad de la capacitación docente en las competencias digitales. Tal como expone la Comisión Latinoamericana de Derechos Humanos (2021), entre los esfuerzos por evitar una discontinuidad en los procesos educativos se promovieron políticas para reducir “la brecha digital que enfrentan los grupos en situación de vulnerabilidad y con menores ingresos” (p. 2), a la vez que se trabajaba en disminuir los índices de deserción escolar por causa de la crisis.

Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDUC) publicó el Plan Educativo COVID-19 el 16 de marzo de 2020, un documento que contenía las orientaciones generales para directivos escolares, departamentos de consejería estudiantil, docentes y unidades distritales con el objetivo de asegurar la continuidad de las actividades académicas. El plan se enfocó en garantizar que los estudiantes puedan continuar su educación desde sus hogares, ofreciendo “estrategias didácticas para la implementación docente en clases virtuales como también, recursos digitales puestos a disposición en la Plataforma de Recursos Educativos elaborada por el Ministerio de Educación” (Villagómez & Erazo 2020, p. 198). La Plataforma mencionada fue diseñada a partir de la guía del documento *Basic Guide To Open Educational Resources* (OER) de la UNESCO, que “define los Recursos Educativos Abiertos como cualquier tipo de recurso” (MINEDUC 2021, p. 20), utilizados en la educación virtual. La Plataforma de Recursos Educativos fue socializada e implementada mediante memorandos Nro. MINEDUC: MINEDUC-VGE-2020-00071-M y Nro. MINEDUC-SEEI-2020-01122-M en el 2020; y, Nro. MINEDUC-SEEI-2021-00084-M, en enero de 2021. En esta última la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva compartió los “lineamiento

de Seguimiento, Acompañamiento y Monitoreo a la Implementación del Servicio Educativo Extraordinario Educación en Casa” (MINEDUC 2021, p. 52) para una adecuada ejecución del servicio educativo extraordinario.

Sumado a esto, se propuso trabajar con un Currículum priorizado, cuyo origen se remonta a febrero de 2016 según el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, y que se replantea para la educación ordinaria con la finalidad de llevar la organización curricular de una educación de calidad, y de promover procesos formativos más equitativos y menos excluyentes (MINEDUC 2016). En el contexto de la pandemia del COVID 19 el MINEDUC gestionó el uso del currículum priorizado, a partir del cual se elaboró periódicamente proyectos de plataformas virtuales y autoaprendizaje como *Aprendamos juntos en Casa* y *Mi Aula en Línea* guiadas por fichas pedagógicas. También se promovió el desarrollo de La Plataformas de Gestión Educativa LMS cuya función fue “administrar, distribuir y controlar las actividades de formación y aprendizaje no presencial que implementa una institución educativa a partir de parámetros pedagógicos” (MINEDUC 2021, 24), y, el programa *Me Capacito* para la formación permanente de los docentes. No obstante, según afirman López et al. (2021), la implementación de la tecnología educativa dentro del sistema de educación nacional posee como condición:

(...) un acceso universal a Internet y que los dispositivos estén disponibles para los estudiantes y docentes, permitiendo fortalecer los aprendizajes sincrónicos o asincrónicos. Pero lamentablemente esto no se ha cumplido debido a que la pandemia profundizó aún más las brechas digitales y económicas existentes. (p. 3)

Con respecto a las alternativas radiofónicas y televisivas, se buscó reactivar un programa desmantelado en el 2019, pero fue solo con la ayuda de organismos internacionales como UNICEF o IPANC (Instituto Iberoamericano de Patrimonio Nacional y Cultural) que pudo llevarse a cabo y transmitirse en la franja de señal EDUCA (Neira, 2020). Los contenidos de las fichas pedagógicas elaboradas por el MINEDUC fueron adaptados para su difusión en los canales televisivos, cable operadores y radiodifusoras de todo el país, contando con contenido educativo para dos meses y medio. Estas alternativas se presentaron como opciones prácticas y cercanas a la realidad de las comunidades indígenas y sectores vulnerables, ya que respondía a los problemas que enfrentaban para acceder a la educación en línea y a la escasez de recursos digitales durante la pandemia.

1.2 Repensando la experiencia de Escuelas Radiofónicas en Ecuador

La primera propuesta educativa radiofónica en Ecuador nace en el año 1692, con las ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares en Ecuador) de la mano de monseñor Leonidas Proaño, precursor de programas de alfabetización y formación encaminados a brindar acceso a la educación y fomentar la participación política de los pueblos indígenas, específicamente en Chimborazo (provincia tiene un gran porcentaje de población indígena, siendo la segunda de mayor concentración

en el país con un 38,0% en la actualidad) (Corral Mantilla, 2009; Villa Quiguiri & Ortega Ortiz, 2017; Hass Celi, 2020; Larreina Jara, 2019). Proaño creó la emisora de onda corta ERPE el 19 de marzo de 1962, como respuesta a la necesidad de formación de la población indígena.

La emisora ERPE, en sus inicios, comenzó con la programación en la Chimborazo con diez escuelas, y cuyos contenidos abordaban temáticas sobre la evangelización, la alfabetización y la formación crítica; elementos que Proaño consideraba esenciales para dar respuesta a la realidad social que estas comunidades atravesaban (Proaño, 2008; Lazo & Lema, 2017; Arteño Ramos et al., 2019). Con la finalidad que el proyecto de Educación Radiofónica posea una acogida mayor en los sectores de la población indígena, y tomando como estrategia de aproximación el respeto a sus formas identitarias y culturales, se comenzó por “traducir los programas del español al Kichwa, luego, más o menos en la década de los ochenta, los pueblos indígenas empezaron a tomar su propia palabra, a pensar desde su forma de ver las cosas, desde su realidad y a producir contenidos desde su propia cosmovisión” (ALER, 2019, párr. 2); de modo que aquel proyecto que nació en el seno de la labor pastoral se tornó en un proyecto socioeducativo y comunitario, con aportes desde y para la comunidad.

Coherentes con este compromiso hacia los sectores vulnerables, ERPE amplió su cobertura hasta llegar a trece de las veinticuatro provincias del territorio nacional, llegando con su plan de alfabetización radial a un total de 20.000 ciudadanos de comunidades indígenas y del sector campesino, y, además, a un aproximado de 16.000 beneficiarios con el proyecto de teleeducación. Como expresa Proaño en su obra *Creo en el hombre y en la comunidad* (2001), es importante destacar que el proyecto no se centró solo en el ámbito educativo y de la comunicación, sino que en años posteriores se incorporaron varios servicios relacionados con la comunidad y el desarrollo, servicios sociales como: “dispensario médico, hospedería, taller de reparaciones, periódico, una cooperativa dirigida de ahorro y crédito agrícola” (p. 89).

En esencia, la iniciativa del proyecto de educación radiofónica ERPE y sus esfuerzo políticos y sociales para la transformación de las realidades educativas comulgaba con los ideales de liberación latinoamericanista de la época, por lo que, incitaban a los miembros de las comunidades a pensar de manera crítica, a tomar conciencia sobre sus condiciones y a actuar para transformar su realidad. Revertir las situaciones de injusticia no iba a ser tarea fácil, pero con la herramienta educativa a su favor adquirieron una posibilidad de formación y una responsabilidad de trascender la “concepción domesticadora de la educación tradicional” (Oviedo, 2019, p. 22), haciendo de ella un verdadero motor para la transformación de la sociedad y el progreso. Hoy por hoy, la alternativa radiofónica vuelve a tomar relevancia dentro de los planes de política pública educativa por su capacidad para dar respuesta inmediata a las condiciones de injusticia en el acceso igualitario a la educación en línea propuesta para responder a los cambios que trajo consigo la pandemia.

Habiendo expuesto lo anterior, el propósito de esta investigación consiste en analizar la realidad y los desafíos que enfrentaron las comunidades indígenas en el marco del Plan Educativo Covid-19, con especial atención en el caso de Tzalarón. Se trata de un análisis crítico sobre el desempeño del Plan Educativo Covid-19 en contextos vulnerables para identificar posibles alternati-

vas, como la educación radiofónica, que ha demostrado ser una experiencia valiosa para abordar y mejorar la situación educativa en dichas comunidades.

2. Métodos y materiales

Este trabajo se llevó a cabo por medio de la investigación cualitativa, haciendo el uso metodológico del análisis bibliográfico de documentos oficiales emitidos por el MINEDUC en el contexto educativo de la pandemia; además, se apoya en datos obtenidos de la aplicación de entrevistas semiestructuradas para indagar sobre la viabilidad del plan en contextos vulnerables, así como sobre las perspectivas cercanas a la experiencia radiofónica como alternativa de educativa de emergencia. Los documentos abordados así como las entrevistas realizadas fueron procesadas y codificadas mediante el programa para Análisis Cualitativo de datos MAXQDA, mismo que permitió proporcionar los conceptos y las categorías más sobresalientes como, los factores determinantes para la viabilidad del plan. Así, se procedió a gestionar la información en el programa siguiendo los siguientes pasos: (a) cargar y analizar la documentación en la plataforma, (b) elaborar un sistema de códigos para organizar la información y localizar las relaciones o intersecciones entre los mismos, (c) procesar los datos en un mapa de códigos para identificar las categorías emergentes (ver figura 4), y, (d) organizar las categorías y códigos para localizar segmentos relevantes que faciliten el posterior análisis.

La documentación abordada responde a una política pública de educación que se concreta por medio de la planeación educativa frente al Covid 19 (Plan Educativo Covid-19), y que se constituye de dos fases: (a) Aprendamos juntos en casa, y, (b) Plan de continuidad educativa. Los documentos seleccionados para análisis fueron, en la Fase 1: Currículo priorizado 2021-2022, Guía de apoyo pedagógico para la comunidad educativa durante el período de suspensión de las actividades escolares presenciales por la emergencia sanitaria covid-19, Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa y Guía de Nivelación Formativa. En la Fase 2, se incluyen los documentos: Juntos aprendemos y nos cuidamos. Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas, Instructivo PICE y Resumen PICE. Además, se contempló las disposiciones presentes en los acuerdos ministeriales MINEDUC-MINEDUC-ME-2016-00020-A, MINEDUC-MINEDUC-2020-00044-A y MINEDUC-MINEDUC-2021-00031-A.

El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, lugar de residencia de los colaboradores y especialistas involucrados en la investigación. Para las entrevistas se tomó en cuenta una agrupación indígena de la población de Tzalarón. La comunidad cuenta con una población aproximada de 400 individuos, de acuerdo con los datos que se muestran en la web del GAD de Riobamba, y al igual que otras comunidades indígenas de la zona, Tzalarón muestra grandes problemas respecto al acceso al internet, y, por ende, a la educación virtual de emergencia implementada en el plan educativo Covid-19.

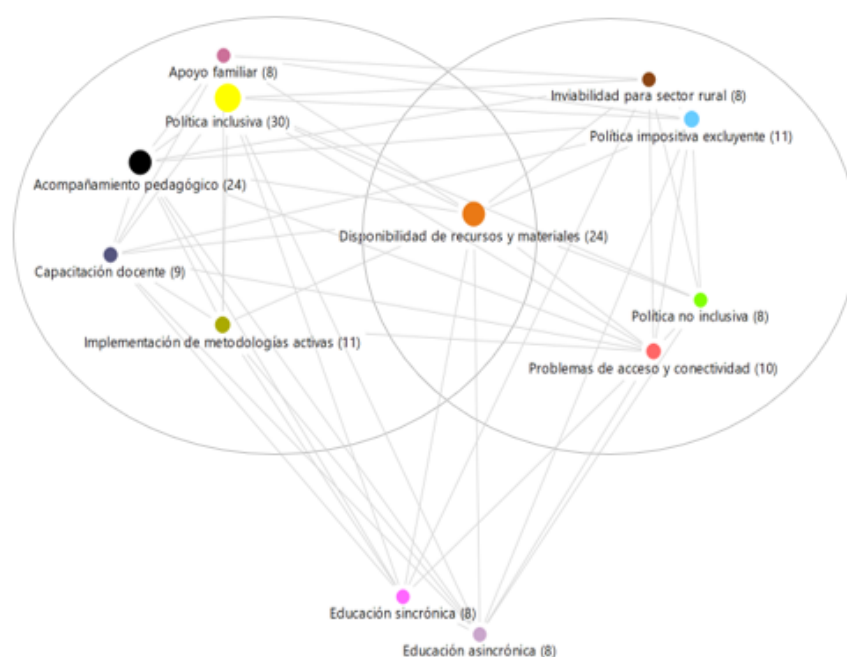
La muestra para esta investigación fue planteada desde los lineamientos proporcionados por las técnicas de muestreo teórico y saturación teórica, tomando en cuenta que para este tipo de

3. Resultados

El proceso de extracción de las propiedades más relevantes fichadas dentro de cada categoría de los datos utilizados se facilitó mediante el uso del programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos. De este modo se pudo evidenciar algunas implicaciones y correlaciones entre los códigos y los conceptos establecidos. Sobre esto se puede decir que la correlación existente entre las alternativas ofrecidas desde las políticas públicas educativas del plan Covid-19, las causas estructurales de la desigualdad, los problemas de acceso al internet y la falta de recursos y herramientas digitales en contextos vulnerables.

Ahora, según los datos reflejados en el mapa de códigos (figura 2), se puede evidenciar que el fracaso o el éxito de las alternativas educativas de emergencia de las políticas educativas del Plan Educativo Covid-19 dependen directamente de factores como: acompañamiento pedagógico, el apoyo familiar, la capacitación docente, la implementación de metodologías activas, la disponibilidad de recursos y materiales y el acceso a la conectividad. En referencia a esto se debe señalar que “los sistemas educativos deben proyectarse en el futuro para corregir los defectos estructurales que la pandemia ha evidenciado, como la inadecuada distribución de los recursos económicos o la deficiente implementación de recursos tecnológicos” (Díaz-Asto et al. 2022, p. 154). Añadido a lo dicho anteriormente, cabe mencionar que en el proceso juegan un papel esencial las competencias profesionales de los docentes como uno de los factores que viabilizan y promueven la correcta implementación de las alternativas educativas, ya que como señala Núñez & Flores (2022) “estas competencias contribuyen en el desarrollo de respuestas eficaces de atención a las características de todo el alumnado” (p. 173).

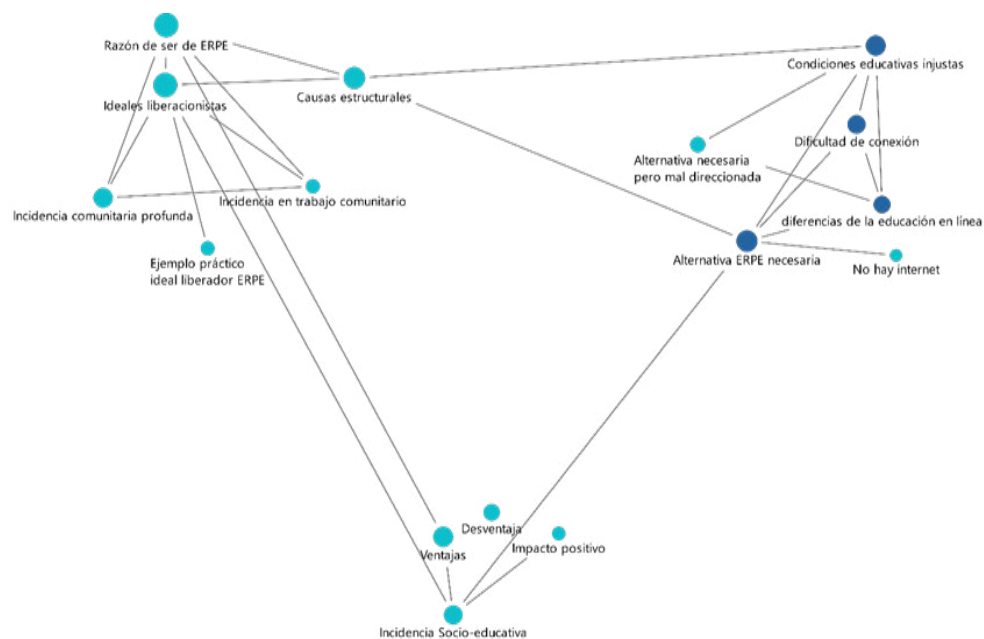
Figura 2. Mapa de códigos Plan Covid-19



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en los resultados obtenidos del procesamiento de las entrevistas con los especialistas y colaboradores del proyecto de escuelas radiofónicas ERPE, así como los pobladores de Tzalarón, se obtiene que la propuesta de educación radiofónica resulta viable para los contextos vulnerables de las comunidades, debido a que estas presentan grandes dificultades de conexión, acceso a internet y disponibilidad de los recursos y herramientas digitales, lo cual imposibilita el continuar los estudios en la modalidad de educación en línea propuesta por el MINEDUC para enfrentar la crisis de manera inmediata (figura 3). Como menciona el párroco Estuardo Gallegos, se debe considerar que, dentro del contexto de la provincia con sus niveles altos de pobreza y la gran concentración de indígenas del país, “no todos tienen la posibilidad de acceder al internet, a los programas, a las plataformas desde donde lanzan contenidos, o a celulares caros” (Gallegos E. comunicación personal, 13 de mayo de 2021). No obstante, los servicios básicos como el uso de emisoras radiofónicas o la electricidad en todas estas poblaciones hoy en día son una realidad, no así, con el uso de la red de internet o telefónicas.

Figura 3. Mapa de códigos Entrevistas



Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que el problema no solo radica en el gasto que representa contratar el servicio de internet, y el problema no termina en la cuestión monetaria, pues, como compartieron los moradores de esta comunidad desde sus experiencias: “no hay internet para poder instalar (...) ¿de qué sirve a veces que tengamos, que digamos, dinerito si no hay como instalar internet?, si se nos hace duro. Nos dijeron en CNT (...) que tiene que haber línea telefónica aquí y nadie tiene teléfono convencional aquí” (Moradora 2, comunicación personal, 14 de mayo de 2021). La falta de acceso a Internet para las clases en línea ha obligado a los niños de las comunidades rurales o aisladas a desplazarse a las ciudades cercanas para poder conectarse a la red, lo que pone en

peligro su salud y la de sus familias debido a la exposición al COVID-19. De acuerdo con otra de las residentes entrevistadas, la ausencia de acompañamiento y la imposibilidad de asistir a clases sincrónicas evidencian las dificultades que experimentan. Al indagar sobre cómo los niños abordan la modalidad de educación en línea, ella comenta:

No es lo mismo, no es igual como que estuviera aprendiendo así. Los niños vuelta no captan bien, no entienden algunas cosas sobre las tareas, no hay quien les explique. (...) los que tienen recursos así vuelta van a Santiago de Quito, allá hay un Infocentro, allá van a aprender, a ver todas las tareas que les toca. Cualquier cosa allá van más. (Moradora 7, comunicación personal, 14 de mayo de 2021)

Esta situación es especialmente problemática en tiempos de pandemia, donde se recomienda evitar los desplazamientos y mantener distanciamiento social, además de la dificultad para acceder a servicios de salud en caso de contraer la enfermedad. La falta de acceso a internet también puede tener un impacto negativo en el aprendizaje y desarrollo de estos niños, ya que se ven privados de las herramientas y recursos necesarios para seguir con su educación. Esto incluye no solo el acceso a clases en línea, sino también a materiales de estudio, actividades interactivas y la posibilidad de colaborar con sus compañeros de clase y docentes.

Con el objetivo de evitar estas dificultades, los residentes de comunidades rurales indígenas de la provincia con niños en edad escolar se han visto obligados a adquirir paquetes de datos y buscar lugares estratégicos en las lomas para poder acceder a internet, según lo ponen de manifiesto en las entrevistas. Los niños y jóvenes han asumido la tarea de buscar primero dónde se puede acceder a internet para poder recibir y enviar tareas a través de WhatsApp, demostrando aquellas limitaciones y obstáculos que se les presenta para el acceso a la educación y desarrollo igualitario de los procesos formativos. Otra de las entrevistadas indicó que, debido a las limitaciones del entorno de la comunidad, los niños no pueden acceder a encuentros sincrónicos en modalidad virtual, ya que apenas se pueden cumplir las exigencias básicas; y añade: “rara vez cuando coge la señal conectamos (...), de ahí solo enviamos los deberes” (Moradora 1, comunicación personal, 14 de mayo de 2021).

4. Discusión y conclusiones

Se ha podido evidenciar por medio de este proceso investigativo lo prioritario de reformular alternativas que puedan situarse y ser coherentes con la realidad de las comunidades y los sectores vulnerables de Ecuador, implicando en ello los esfuerzos desde las políticas públicas de educación para enfrentar los cambios dados por la pandemia del Covid-19. La crisis generada por la pandemia evidenció asimetrías y desigualdades en el sistema imperante, generando con esto mayores brechas sociales entre la población y dejando de lado varios logros conseguidos en materia de equidad y garantías en la educación. Precisamente en el ámbito de la educación, un elemento

crucial para el avance y desarrollo social, es donde estas situaciones adversas se han vuelto más notorias, dificultando y limitando el acceso equitativo para los grupos menos favorecidos.

Por su parte, las expectativas del impacto del Plan Educativo Covid-19 a nivel nacional no terminan de asentar la propuesta teórica con las realidades contextuales en las zonas rurales de escaso acceso a la tecnología o infraestructuras digitales para la formación educativa, de modo que las alternativas propuestas resultan poco inclusivas y situadas. De acuerdo con Roa-Tampe y Zenteno-Silva (2022), junto a los recursos y herramientas digitales la preparación del profesorado juega un rol esencial en este proceso, puesto que la docencia para “la inclusión y la diversidad del estudiantado escasamente se incorpora a las mallas de formación (...) y, si lo está, es de forma heterogénea e insuficiente para los grupos llamados vulnerables” (p. 5), situación que vuelve aún más complejo el logro de resultados significativos en los planes de educativos de emergencia. Tal como menciona Sandoval et al. (2013), una verdadera propuesta educativa inclusiva debe:

(...) identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema (...) las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (p. 231)

Estas barreras de las que habla Giné son los diversos contextos que atraviesan los sectores rurales en el país, en los que el modelo de educación virtual del Plan Educativo Covid-19 no ha sido viable en términos de inclusión. De este modo, muchas de las políticas y propuestas planteadas desde el MINEDUC terminan por convertirse en políticas impositivas y excluyentes al no poseer en sus exigencias de implementación coherencia con cada una de las realidades del país. Frente a la dificultad de acceso al internet para las clases virtuales, se ha propuesto la educación a través de la radio como una alternativa viable para llegar a las comunidades vulnerables. Esta opción de educación popular ha demostrado ser fructífera en el pasado, ofreciendo accesibilidad e inclusión para todos. Además, establece canales de comunicación directa con las comunidades para poder conocer sus necesidades educativas específicas y así impulsar una concientización sobre su realidad. Esta forma de educación permite llegar a lugares donde el acceso a internet es limitado o nulo, brindando una oportunidad educativa a aquellos que de otra manera no la tendrían (Ramírez, A.A., 2020). En resumen, se considera que la educación radiofónica es una solución viable para abordar la crisis educativa en zonas rurales e indígenas del país, ya que es fácilmente accesible, tiene un alcance amplio, es efectiva en términos educativos y tiene un gran potencial para el desarrollo social.

La pandemia ha cambiado de manera significativa la educación en áreas rurales, creando una desigualdad en el acceso al mismo. Muchas familias de comunidades vulnerables se ven obligadas a enviar a sus hijos a las ciudades para continuar sus estudios, exponiéndolos a riesgos y peligros. Otras familias optan por mudarse completamente a áreas urbanas para tener acceso a mejores oportunidades educativas y de crecimiento. Por tanto, es crucial considerar soluciones y alterna-

tivas situadas a las condiciones específicas de las comunidades rurales de la provincia y del país en general. Estas soluciones deben tener en cuenta las necesidades y limitaciones existentes, y no deben ignorar las opciones que han demostrado ser efectivas en el pasado, tal como es el caso de la educación radiofónica, especialmente si se planifica e implementa correctamente.

Por otro lado, la realidad que se evidencia dentro de las políticas educativas en torno al Plan Educativo Covid-19 no ha dejado clara la distinción percibida por las diversas comunidades educativas entre las realidades de las zonas urbanas y las rurales. A este respecto señala Diaz-Asto et al. (2022) que la situación que atraviesan las zonas rurales “es muy distinta a las percibidas en instituciones educativas de la capital, y demuestran que las brechas en la educación inclusiva no pueden ser abordadas con las mismas estrategias, más aún dentro del contexto de la pandemia por Covid19” (p. 160), en la que la dependencia a los recursos tecnológicos es enorme en el proceso de enseñanza aprendizaje que vincula a las unidades educativas, a los docentes y a los padres de familia. En este orden de ideas, se resalta de este proceso investigativo que la pandemia ha causado una nueva situación de desigualdad educativa en comunidades indígenas rurales como Tzalarón en Chimborazo, debido a las dificultades para acceder a internet y participar en los programas de educación virtual implementados y promovidos por el Ministerio de Educación para enfrentar la crisis.

Los factores determinantes para la ejecución del Plan Educativo Covid-19, así como las políticas que no consiguen conectar su propuesta teórica con la realidad de cada contexto educativo, sobre todo el rural, muestran una evidente ambigüedad al hablar de inclusión con los sectores vulnerables. La realidad de las comunidades campesinas e indígenas vinculadas a la falta de acceso a los servicios sociales y tecnológicos hace que la deserción del sistema educativo en el contexto de la pandemia no sea revertida o afrontada convenientemente con las políticas del Plan Educativo Covid-19.

Para ello, debería implementarse nuevas políticas adaptadas aún más a cada realidad, que promuevan factores pertinentes para viabilizar la inclusión desde un conocimiento base de los factores determinantes presentes en las diferentes realidades educativas ecuatorianas. Considerando, por ejemplo: políticas para el desarrollo de infraestructuras y servicios de conectividad, que incluyan el acceso a internet y tecnologías digitales; políticas de capacitación y apoyo a los docentes en la enseñanza bilingüe e intercultural, así como en la utilización de tecnologías y recursos pedagógicos apropiados para el contexto indígena; políticas que promuevan la participación de las comunidades indígenas en la planificación, implementación y evaluación de las políticas y programas educativos, reconociendo y respetando sus conocimientos y prácticas tradicionales.

En conclusión, el artículo ha indagado sobre la realidad y los desafíos que enfrentaron las comunidades indígenas en el marco del Plan Educativo Covid-19, y se ha considerado la experiencia del caso concreto de Tzalarón. Al respecto, se resalta que la educación radiofónica emerge como una de las opciones viables para abordar los problemas de acceso a la educación en línea durante la crisis, ya que se configura en una alternativa muy cercana y práctica al contexto real de las comunidades indígenas, y que, además, logra responder a los problemas vinculados con el acceso a

la educación virtual en tiempos de pandemia. No obstante, se reconoce que esta alternativa no es la mejor solución ni la única para dar respuesta a la actual crisis educativa, puesto que conllevaría subsanar de forma somera las limitaciones del sistema educativo y los servicios sociales. Por lo tanto, persiste el desafío de desarrollar nuevas propuestas y políticas educativas públicas que se ajusten de manera coherente al contexto de cada comunidad y que sean efectivas para enfrentar situaciones extremas como la pandemia de Covid-19. Estas políticas deben considerar las particularidades y necesidades de las comunidades indígenas para lograr un impacto significativo en su educación y bienestar.

Referencias

- Arteño Ramos, R., Illicachi Guznay, J., & Zabala Machado, M. E. (2019). Leonidas Proaño: Ideas teológicas liberalizadoras en el desarrollo indígena. *Revista Boletín REDIPE*, 162-184.
- Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular ALER. (2019). *ERPE: El Despertar de la Palabra*. <https://aler.org/node/5535>
- Comision Latinoamericana de Derechos Humanos (2021). ¿Cómo Promover El Acceso Universal a Internet Durante La Pandemia de COVID-19? *OEA*, 19, 2-3.
- Corral Mantilla, V. (2009). Mensaje liberador de Monseñor Leonidas Proaño. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 167-177. <https://doi.org/10.17163/uni.n11.2009.10>
- Chisaguano-Malliquinga, S. (2021). La Covid-19 y su impacto en la deserción escolar de la población estudiantil indígena del Ecuador. *Revista: Maestro y sociedad*, 19(1).
- Diaz-Asto M., Veliz F., Rivera E., et al. (2022). Perception of inclusive education during the Covid 19 pandemic in parents of children with disabilities. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 152-163
- Hass Celi, J. B. (2020). *La presencia indígena en los medios de comunicación radial de Chimborazo. Periodo 1990 a 2018*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6601>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210.
- Larreina Jara, S. A. (2019). *Análisis de la comunicación radial, antes y después de monseñor Leonidas Proaño en el desarrollo social de la parroquia de Cacha, octubre 2017 – marzo 2018*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5670>
- Lazo, F., & Lema, R. (2017). *Escuelas radiofónicas del Ecuador. El caso del Cantón Cañar*. Universidad de Cuenca
- López, M., M. Herrera, & D. Apolo (2021). Educación de Calidad y Pandemia: Retos, Experiencias y Propuestas Desde Estudiantes En Formación Docente de Ecuador. *Texto Livre*, 14 (2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33991>

- MINEDUC (2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. *ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*, no. 593, 2: 1–2.
- MINEDUC (2021). *Transformaciones Educativas En Ecuador*, 57.
- Morales, S. R. (2022). Impacto de la covid-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2515. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.5>
- Moreno-Guaicha, J. & Mena-Zamora, A. (2022a). Aportes Leonidas Proaño para la interpretación de la crisis educativa. En F. Aguilar-Gordón, M. Villagómez, (Coord.). *Experiencias Docentes en Tiempo de Pandemia*. (pp. 95-121) Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21823>
- Moreno-Guaicha, J., & Mena Zamora, A. (2022b). Alternativa Radiofónica: Una Propuesta Para Garantizar El Acceso a La Educación En Tiempos de Pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(24), 1215–1232. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v6i24.409>
- Neira, E. (2020). Streaming wars. La nueva televisión. *Revista De Comunicación*, 20(2), 393–394. <https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-R2>
- Nunez-Flores, M., y Llorent, V. (2022). Inclusive education and its relationship with the social, emotional and moral competencies of school teachers. *Revista: Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <http://doi.org/10.17811/RIFIE.51.2.2022.171-180>
- Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño. *Revista Andina de Educación*, 18-24. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.3>
- Proaño, L. (2001). *Creo en el hombre y en la comunidad*. Corporación Editora Nacional.
- Proaño, L. (2008). *Como a tí mismo. Diálogos sobre derechos*. Ministerio de Cultura.
- Ramirez, A.A. (2020). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadores*, 23(4), 637-656. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4>.
- Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (2020). Covid-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? *BID* <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>
- Roa-Tampe, K., y Zenteno-Silva, C. (2022). Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2513. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2013). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (5), 227–238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10.
- Unicef (2021). *Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela. Unicef para cada infancia, Ecuador* [Comunicado de prensa]. <https://n9.cl/jkoq3>

- Cedeño Romero, E.L., Pazmiño Campuzano, M.F., y Vallejo Valdivieso, P.A. (2019) Formación Virtual Del Profesorado Para Mejorar La Calidad Del Aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4, 765–90.
- Villa Quiguiri, P., & Ortega Ortiz, D. (2017). *Escuelas radiofónicas populares del ecuador (ERPE), como medio de difusión del pensamiento de monseñor Leonidas Proaño y su incidencia en la opinión pública de los habitantes indígenas del cantón Colta en la provincia de Chimborazo*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/4046>
- Villagómez R., M.S., & Llanos Erazo, D. (2020). Educational policies and curriculum in the 2020 health emergency. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 195-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300195>

AUTORES

Alexis Alberto Mena Zamora. MSc. en Desarrollo Social por la Universidad Católica San Antonio de Murcia UCAM. Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Coordinadora Académico y Docente de la Unidad Educativa San José la Salle - Quito. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Diplomado en Teología Pastoral en el Instituto de Formación Católica Encuentra Argentina. Diplomado en Métodos de investigación y redacción de artículos científicos.

Jefferson Alexander Moreno Guaicha. PhD (c) en Educación e Innovación. MSc. en Desarrollo Social por la Universidad Católica San Antonio de Murcia. MSc. en Filosofía y Valores por la Universidad Tecnológica TECH. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Diplomado en Métodos de investigación y redacción de artículos científicos. Docente investigador de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay. Miembro del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Investigador acreditado por la Senescyt N°. REG-INV-21-05209.

DECLARACIÓN

Conflicto de intereses

El autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A

Nota

El presente artículo es un estudio complementario al manuscrito titulado "Alternativa radiofónica: una propuesta para garantizar el acceso a la educación en tiempos de pandemia", publicado en la revista Horizontes. Es importante destacar que esta investigación aborda el tema desde una perspectiva de políticas públicas, aspecto que no se incluyó en el estudio anterior, y ofrece resultados adicionales que enriquecen el análisis.