

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Antropología, Historia y Humanidades
Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Antropología

Práctica Docente y Pandemia: El accionar pedagógico de los maestros sanmiguelinos en tiempos
de confinamiento

Mario Alejandro Naranjo Rodriguez

Asesor: Alfredo Santillán

Lectores/as: Javier Gonzales y Fernando García

Quito, noviembre de 2023

Dedicatoria

Con infinito amor y un profundo agradecimiento:

A mi madre, Norma Isabel, quien fue siempre mi compañía y apoyo fundamental para lograr cada una de mis metas. Gracias por toda la confianza y los momentos de alegría.

Agradecimientos

A mis seres amados, Norma, mi esposa Gabriela y mi hija Samira, por toda la paciencia y apoyo que un trabajo de esta magnitud requería. Por levantar mis ánimos justo cuando pensaba claudicar, dándome el aliento con el cual podría lograr el éxito en la meta propuesta. Gracias infinitas.

A Alfredo Santillán, mi mentor en este proceso de investigación, quien supo explicar las cosas con tal sutileza, que sus orientaciones contribuyeron determinadamente para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Al cuerpo docente del Departamento de Antropología de FLACSO Ecuador, por haberme provisto de una formación contundente, como para comprender ampliamente las realidades que nos rodean, y poder generar propuestas de cambio, que alivien las formas de vida que afronta Latinoamérica en la actualidad y la posteridad.

A los docentes participantes de esta investigación: Morayma, Vicente, Rolando, Ramiro. Su dedicación y compromiso contribuyó a la germinación de resultados promisorios. Un agradecimiento muy especial por su tiempo.

A todos los docentes de la provincia Bolívar, Ecuador, por haber permanecido de manera inamovible en sus labores durante el confinamiento, brindando una respuesta adecuada y necesaria a las diferentes realidades estudiantiles que se presentaron en su práctica docente durante la continuidad de la educación en contextos de pandemia.

Índice de contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1 . La práctica docente: esclarecimiento del objeto de estudio	16
1.1. Componentes de la Práctica Docente	16
1.2. Brecha digital: dinámicas, niveles y actores a considerar	24
1.3. Encuadre y justificación metodológica.....	27
1.4. La práctica docente de los maestros sanmiguelenses.....	30
Capítulo 2 . El contexto pandémico del trabajo docente en la Brecha Digital	35
2.1. Caracterización de la población.....	35
2.2. Sistema Educativo Ecuatoriano: visión desde 1990 hasta la realidad pre pandemia. ...	45
2.3. Respuestas educativas a la pandemia: políticas para la práctica docente.	53
2.4. Crónica de la educación ecuatoriana: directrices hegemónicas para la continuidad.	56
Capítulo 3 . Trajines docentes: la construcción de la práctica	61
3.1. Las experiencias de campo y los hallazgos	61
3.2. La visión de los docentes ante las medidas tomadas	63
3.3. La transposición de las practicas presenciales al sistema de enseñanza virtual	66
3.4. Acciones para la domesticación y diversificación de la práctica del docente	70
3.5. Desarrollo de esquemas de trabajo de la práctica docente en tres dimensiones temporales: planificación, ejecución, reflexión.	74
Capítulo 4 . Adopciones y posturas contestatarias: la práctica docente durante el confinamiento	87
4.1. Las dimensiones de los hallazgos	87
4.2. Domesticación de las tecnologías en la práctica docente sanmiguelense	90
4.3. Respuestas y posicionamientos ante el modelo burocrático durante el confinamiento.	94
4.4. El argumento central: práctica multioperativa y levemente tecnologizada	97
Conclusiones	100
Referencias	105

Lista de ilustraciones

Tablas

Tabla 2.1. Datos geográficos de la provincia Bolívar y el cantón San Miguel.	39
Tabla 3.1. Clasificación de la práctica docente por los momentos en que se desarrolla.....	85

Gráficos

Gráfico 1.1. Esquema de los elementos de la Práctica Docente que se sugieren analizar en el campo	22
Gráfico 2.1. Pirámide poblacional de la provincia de Bolívar	38
Gráfico 2.2. Referencia geográfica de la población a estudiar.....	40
Gráfico 2.3. Auto identificación de la población bolivarense	41
Gráfico 2.4. Acceso a las tecnologías de la información y comunicación.....	45
Gráfico 2.5. Horas de capacitación docente, resultados acumulados en millones de horas.....	51

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, Mario Alejandro Naranjo Rodríguez, autor de la tesis titulada “Práctica Docente y Pandemia: El accionar pedagógico de los maestros sanmiguelenses en tiempos de confinamiento” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Antropología, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea un beneficio económico.

Quito, noviembre de 2023.



Firma

Mario Alejandro Naranjo Rodríguez

Resumen

Este trabajo de investigación se ancla a las reflexiones entabladas en torno a la práctica docente, para dar cuenta de las circunstancias de cambio que viven los docentes durante el confinamiento, y de la manera en que el accionar de los maestros sanmiguelenses ha sufrido ciertas transformaciones irreversibles y complejas, lo cual genera la necesidad de investigar dicho funcionamiento de la práctica docente, para comprender las maneras en que fue desarrollando el proceso de domesticación de las tecnologías en el trabajo educativo.

El objetivo principal es analizar las maneras en cómo se conforma la práctica docente de los maestros sanmiguelenses para responder a las necesidades educativas, su desarrollo dentro de los procesos de enseñanza durante el confinamiento, y los procesos de adopción de las tecnologías que los docentes fueron mostrando durante la realización de este estudio.

Optamos por un estudio etnográfico que parte desde una perspectiva bottom-up, con lo cual se focaliza en los docentes sanmiguelenses que contribuyeron como interlocutores de esta investigación. Los informantes se configuran como unidades de análisis, a los cuales se recurre a través de entrevistas semiestructuradas, que se llevaron a cabo por medio de sesiones de diálogo (la mayoría vía Zoom) en las cuales consta un bagaje de preguntas guía, que otorgan la posibilidad de generar una narrativa más amplia y diversa.

Se encontró que los docentes emplazan su trabajo gracias al hecho de transponer en gran magnitud las prácticas de la realidad pre pandemia hasta las circunstancias actuales de enseñanza. Se muestra que los docentes tuvieron que atravesar un proceso de adopción tecnológica que evoluciona rápidamente para luego estancarse debido a las limitaciones tecnológicas del entorno laboral. Se obtiene también que los docentes esquematizan su ejercicio educativo a través de diferentes acciones que emergen en cada etapa del desarrollo de la práctica docente, los cuales se van reajustando conforme se generan nuevas experiencias que permiten reorientar el accionar educativo de los docentes sanmiguelenses. Finalmente, se observa la posibilidad de que el accionar docente genere un cierto tipo de agencia sobre los elementos del modelo burocrático trazado durante el confinamiento.

La realización de esta investigación permite concluir que, el proceso de domesticación de la tecnología en los maestros sanmiguelenses se efectuó de manera básica en cuanto al manejo y uso de tecnologías para el proceso educativo, lo que significó un primer acercamiento a la adquisición de competencias digitales, y una multioperatividad en su gestión.

Introducción

Desde el surgimiento de la modernidad en el siglo XVIII, la educación escolarizada se ha constituido en el órgano fundamental para implantar en las nuevas generaciones, los cambios producidos a nivel político, económico y cultural resultantes del afianzamiento de la clase burguesa en las diferentes formas de poder. Sobre la escuela recaía el deber legítimo de transmitir los valores de la cultura dominante, la misma que delegaba esta responsabilidad a la habilidad pedagógica de los docentes. Luego, en la sociedad industrial, los docentes asumían la tarea de formar mano de obra medianamente especializada, trabajo que se ha prolongado hasta muy entrado el siglo XXI en la sociedad la información.

El modelo pedagógico tradicional se acopló a los sistemas educativos de la mayoría de países del mundo, los cuales supieron sostener durante algo más de dos siglos la vigencia de este tipo de educación en los centros escolares, lo que marcaba el proceso de formación de los educandos al utilizar estrategias de enseñanza obsoletas en entornos sociales constantemente cambiantes. Tanto en el Ecuador como a nivel global, este aspecto del trabajo docente empieza a modificarse a partir de la inserción de las tecnologías en los procesos educativos, con el particular de que este fue adaptándose al trabajo pedagógico de los docentes, conforme se lo permitían la capacidad tecnológica de los sistemas educativos de cada país de la región. De tal forma, y como dan cuenta los estudios realizados de manera simultánea con la presente investigación,¹ los docentes estaban escasamente familiarizados con las tecnologías de enseñanza, lo cual no representaba mayor problema pues era concebido como un proceso de formación del profesorado, aunque escasamente requerido dada la naturaleza presencial en que se llevaban a cabo en el Ecuador antes del brote de la pandemia de SARS-Cov-2.² Sin embargo, debido al alto riesgo de contagio de Covid-19 en el territorio nacional, se derivaron en medidas que afectaban directamente al proceso regular de consecución de la educación, y, por ende, al trabajo pedagógico tradicional de los docentes.

La presente investigación pretende anclarse al debate generado en torno a la temática de la educación y la tecnología durante la etapa de confinamiento en el Ecuador, con una postura que ubica en el centro de la discusión a la figura del docente y a su práctica como eje articulador de las dinámicas que interactúan en el campo educativo. De esta manera, las experiencias y observaciones realizadas durante esta investigación, permiten dar cuenta de la

¹ Ver: Santos-Loor et. al. (2021); Pérez y Tufiño (2021); Cedeño Solorzano et. al. (2021).

² Conocido mundialmente como Covid-19, término que será utilizado de aquí en adelante para este trabajo.

problemática que significó a la práctica docente durante el confinamiento, conforme a tres ejes que necesitan conocerse: la manera en cómo los docentes fueron capaces de generar su práctica docente, la manera en cómo esta funcionó, y los matices emergidos en la práctica docente que se constituyó en el proceso de asimilación fugaz de las tecnologías para la continuidad educativa en el Ecuador. Para esto, consideramos a la figura del docente como principal protagonista para comprender la problemática que aquí nos ocupa, por lo que nuestra atención en este actor nos permite analizar el significado que cobra el ejercicio de la práctica docente para cada uno de los interlocutores. La presente investigación aborda como objeto de estudio a la práctica docente, para lo cual se recurre a una muestra significativa de docentes sanmiguelños, quienes poseen las características geográficas, digitales y generacionales que están acorde con nuestros objetivos de estudio.

Para esto partimos de la “comprensión de la educación no como un campo o sistema aislado, sino como la expresión misma de la historicidad y dinámica de la vida social” (Camacho 2017, 25). El centrar el objeto de estudio nos conduce a concebir la práctica docente como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Archilli 1986, 2). Los contextos actuales se caracterizan fundamentalmente por la rapidez con que fluye un gran contingente de información hacia los distintos parajes del tejido social, lo que ha modificado las habilidades de aprendizaje de las nuevas generaciones, las cuales, no siempre son compatibles con las que sus maestros están inculcando. Pero también, debido al cambio abrupto del sistema de enseñanza tradicional presencial, al trabajo remoto y en su mayoría virtual, durante la etapa de confinamiento en el Ecuador, se ha complejizado la práctica de los maestros y el accionar necesario que engloba su trabajo.

Hasta el momento, la práctica docente ha sido abordada desde varias disciplinas y perspectivas, generando así diferentes lecturas de la realidad social, la misma que, por sus condiciones dialécticas, está sometida a constante cambio. El interés de la academia por el campo de la educación se ha enfocado en las instituciones educativas tras la Segunda Guerra Mundial. Esto debido a que el aparato escolar debía garantizar la germinación de una sociedad capaz de superar los conflictos generados en la primera mitad del siglo XX, y de avanzar con nuevos paradigmas que dirijan su acción social. La producción teórica más contundente se levanta desde el aparataje conceptual de la Sociología de la Educación. Esta disciplina registra una extensa literatura respecto de los fines, objetivos y actores que forman el conjunto social

de la escuela y los procesos educativos que participan de ella, considerando la relación histórica de la educación con su entorno social.³ Así pues, se ha abordado el estudio de la complejidad de los sistemas educativos y del conjunto de universos significativos y de actores que en él se desenvuelven; también la asimilación de las tecnologías en los procesos educativos; y, sobre todo, la respuesta que esta debe generar en los educandos para alcanzar sus aprendizajes en medio de la tecnologización de la vida cotidiana, y en general, de la globalización de la información.

El interés de la antropología de la educación por la práctica docente, surge en diversos sectores sociales, políticos y científicos, desde donde crece la demanda por conocer y mejorar las implicaciones de este concepto con múltiples fines. En este sentido, el trabajo de Robins (2003) titulado “Un paseo por la antropología educativa”, nos muestra un recorrido de la evolución y los intereses de la antropología sobre este amplio campo de interacción y convivencia escolar. De este autor podemos extraer que los primeros estudios puramente desarrollados dentro de lo que se empieza a constituir como el campo de la antropología de la educación, emergen de la realidad de los sistemas educativos anglosajones, siendo representantes de esta innovación los reconocidos esposos Splinder, quienes en 1982 incorporan el enfoque etnográfico en la educación, trayendo a la vida un considerable número de aportes tanto para las dos disciplinas consideradas por separado, así como en el resultado de su hibridación. El interés de sus líneas de investigación durante la década de los 80 estaba orientada a temas relacionados a la comprensión de la identidad cultural y la aculturación. Hasta ese entonces no había surgido tampoco el interés por investigar la práctica docente desde un enfoque etnográfico, lo que ocurre únicamente en la segunda mitad de la década de los 80 en los Estados Unidos. En América Latina ocurría una incursión similar de los aspectos de la investigación etnográfica en el análisis de los sistemas educativos regionales. En este aspecto destaca Paulo Freire, quien ya en 1968 había abierto el camino para la instrumentalización revolucionaria de la educación escolarizada, cuya finalidad radica en garantizar las condiciones para la liberación de los oprimidos, permitiendo que ellos tengan las habilidades necesarias para formarse a sí mismos y permitir que el aprendizaje ocurra en las condiciones naturales de su realización, es decir, en dialogicidad y convivencia con la comunidad humana que nos rodea.

A finales de la década de los 80, el interés de la antropología, concebida ya hasta entonces como una rama constitutiva de los estudios etnográficos en general, comienza a diversificar

³ Se inscriben trabajos como: Brigido (2006); Bourdieu y Passeron (1996); y De Coster y Hotyat (1975).

sus enfoques de estudio, permitiendo el fortalecimiento y surgimiento de otras vetas de estudio (procesos de enseñanza en el aula, políticas públicas de educación, desarrollo de currículos, etc.), dentro de las cuales emerge la figura de Elsie Rockwell, una representante que se constituye como referente para nuestro estudio debido a la profundidad de sus reflexiones respecto de la práctica docente, las cuales apuntalan la discusión conceptual de la presente investigación. Para esta autora mexicana su incursión se vio limitada en un principio a los intereses de la época, puesto que, en su país natal, el uso de la etnografía de la educación estaba limitado a la investigación de la cuestión indígena del país, lo que cambió con el paso del tiempo. Los aportes de Rockwell permiten tener una reflexión general de la práctica docente (o “trabajo docente” como prefiere concebirlo en la actualidad) en todos sus ámbitos y dimensiones, se sintetizan en su más reciente antología titulada “Vivir entre escuelas. Relatos y presencias” Rockwell (2018), una obra que resume algo más de 30 años de experiencia de usar el enfoque etnográfico en la educación, la misma que aporta un contundente asidero para analizar los aspectos de cambios de las prácticas educativas de los docentes a través del tiempo.

Luego de este recorrido los trabajos de la antropología educativa se desplazan hacia una diversidad incommensurable de estudios, como hace mención Sanjurjo (2002) sobre La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela quien tiene ya suficiente trayectoria en la temática referente a la práctica docente, puesto que allí se desarrollan varios Simposios de carácter internacional, y también se han generado publicaciones respecto al debate de los temas en discusión. En el III Simposio Internacional sobre prácticas escolares, Carlos García (1995) presenta una síntesis de las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza abordadas hasta ese entonces, y las agrupa en cinco categorías: el conocimiento del profesor; creencias, imágenes y el proceso de socialización profesional durante las prácticas; la reflexión durante las prácticas; otros protagonistas de las prácticas de enseñanza: profesores, tutores, supervisores; y evaluación de las prácticas. Esto demuestra que el tema de las prácticas ha sido abordado por la investigación con mayor profundidad tan solo en los últimos años.

Con estos planteamientos, nuestro interés de investigación implica que, para alcanzar nuestros objetivos, es necesario que regresemos nuestra mirada a la escuela, a la cual, para esta investigación, la concebimos como “El sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial” (Rockwell y Mercado 1988, 70). Pero también somos

conscientes de que esta concepción se ha reconfigurado drásticamente en los nuevos contextos de la pandemia, haciendo posible la deslocalización del sitio de comunicación, y por ende de la enseñanza, para reubicarlo en cualquier lugar donde un estudiante este adquiriendo un aprendizaje. Para Rockwell y Mercado (1988), a pesar de la existencia de diferentes instituciones de socialización, la escuela es el espacio social específico en donde la práctica docente se lleva a cabo (tanto en modalidades presenciales o semipresenciales, como en espacios digitales de aprendizaje),⁴ lo cual le convierte exclusivamente en “el contexto pertinente para comprender la práctica docente” (Rockwell y Mercado 1988, 66).

Esto demuestra la importancia de la figura del docente para la continuidad de la enseñanza en estos contextos de cambio extremadamente impredecible, y también, se constituye en un actor indispensable para el estudio específico de la práctica docente en medio del resurgimiento y profundización de la brecha digital como producto del reposo de la continuidad educativa en las Tecnologías de la Información y Comunicación. Es por esto que ubicamos a la figura del docente, y a su trabajo profesional, como un vacío conceptual dentro de la discusión social emanada en la Antropología de la Educación. Esta consideración se funda en que, a pesar de que la literatura que centra su interés en el tema de los docentes se incrementa día a día, aun las reflexiones son insuficientes como para emitir criterios y propuestas innovadoras para lo que le toca afrontar al campo educativo en contextos de confinamiento, cambio y avance tecnológico. Con esto se podrá tener una comprensión más amplia del tema, considerando que la discusión educativa es un campo muy amplio, y aun inacabado.

El objetivo general de la investigación es el de analizar las maneras en cómo se conforma la práctica docente de los maestros sanmiguelenses para responder a las necesidades educativas, su desarrollo dentro de los procesos de enseñanza durante el confinamiento, y los procesos de adopción de las tecnologías que los docentes fueron mostrando durante la realización de este estudio. En cuanto a los objetivos específicos de esta investigación, nos propusimos lo siguiente:

- Contextualizar los aspectos circundantes a la construcción de la práctica docente de los maestros sanmiguelenses, para percibir los procesos de significación de su trabajo.

⁴ Hasta antes del brote de la pandemia del Covid-19 era inadmisibles concebir la práctica docente fuera de las aulas como lugar físico en donde funcionaba el aparato escolar, por lo tanto, se pensaba a la práctica docente como una actividad llevada a cabo únicamente dentro del aula. Hoy en día, el trabajo docente se puede llevar a cabo desde cualquier lugar remoto, donde, a pesar de que se encuentre impartiendo saberes, no deja de ser un sujeto social y un ente pedagógico a la vez.

- Describir las maneras en que los docentes fueron instituyendo su práctica docente durante el confinamiento.
- Determinar las maneras en cómo se efectuaron los procesos de domesticación de las tecnologías en el trabajo educativo de los docentes sanmiguelenses.

Todo lo hasta aquí expuesto en torno a la problematización de la manera en cómo los docentes condujeron su práctica docente durante las primeras etapas de la pandemia, nos permite indagarnos sobre los modos del acoplamiento de las tecnologías en el ejercicio práctico de los docentes en este entorno caracterizado por cambios acelerados e incertidumbre social, por lo cual nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fue el proceso de domesticación de las tecnologías en la práctica docente de los maestros sanmiguelenses durante la etapa de confinamiento generada por la pandemia?

De tal manera, en el primer capítulo se despliegan las principales implicaciones del objeto de estudio, junto con las teorías que sustentan nuestros posicionamientos y supuestos de investigación. La comprensión de los elementos de la práctica docente es fundamental para desplegar posteriormente los hallazgos y la manera en cómo proceder a analizarlos. Se muestra también las decisiones metodológicas que guían el presente estudio.

En el segundo capítulo se desarrolla el contexto que le compete a nuestra investigación, para lo cual se realiza un abordaje de las circunstancias que rodean a la realización de la práctica sirviéndole como telón de fondo para el ejercicio educativo de los docentes, y sobre todo, se hace énfasis en las políticas que fueron emergiendo para tratar de timonear el trabajo práctico de los docentes y garantizar la continuidad educativa.

En el tercer capítulo se despliega detalladamente, a manera de hallazgos, las acciones prácticas que realizaron los maestros sanmiguelenses para darle continuidad a su trabajo, las cuales, por un lado, ayudan a comprender como se fue construyendo la práctica docente, y, por otro lado, nos permiten dilucidar las maneras en cómo se efectuaron los procesos de domesticación de las tecnologías para usarlas en el trabajo educativo.

En el cuarto capítulo se presenta una discusión final y el argumento central, que trata de dar cuenta sobre las implicaciones de la domesticación de las tecnologías en los interlocutores de la presente investigación, y la posible agencia que la respuesta práctica de los docentes le pudo haber generado al modelo burocrático entablado en la época más incierta del confinamiento.

Lugar de enunciación: perspectivas de la mirada antropológica del investigador

A pesar de que fueron varios los docentes del cantón San Miguel con quienes se entró en contacto para tener conocimiento de su punto de vista respecto de las maneras en cómo le daban continuidad a su trabajo durante la etapa de confinamiento en el Ecuador, se pudo finalmente optar por una muestra significativa de cuatro docentes quienes guardan un conjunto de características similares entre sí, lo que los convierte en casos representativos del problema a observar, con lo cual se perfiló una muestra de sumo interés para levantar los criterios fundamentales que alimentarían la discusión de nuestros intereses de investigación.

La manera de abrir el paso para las entrevistas directamente relacionadas con el trabajo de campo, fue propiciada gracias a que se estableció contacto telefónico en reiteradas ocasiones con los interlocutores, con largas jornadas de conversación, la misma que iban contribuyendo a nuestra comprensión de las dinámicas del trabajo docente durante el confinamiento, y desde lo cual se pudo tener un acercamiento a los círculos más cercanos de confianza que los docentes podían ofrecer. Luego de este proceso exitoso de generación de espacios de confianza para garantizar la fluidez de los diálogos, se procedió finalmente a oficializar el inicio del proceso de entrevistas, con lo cual se pasó de realizar preguntas informativas a entablar diálogos reflexionados que permitieron contribuir a que emergieran las categorías emic de los sujetos que aportaban con su punto de vista para la realización de los objetivos de investigación.

Se trató de que la muestra, a pesar de que guarda una cierta característica generacional y laboral, fuese lo más diversa posible para lograr generar puntos de vista que permitan ampliar la efectividad del discurso requerido para contestar nuestra pregunta de investigación. De esta manera los interlocutores que participaron de la presente investigación responden a las siguientes particularidades individuales:

Morayma tiene veinte y dos años de trayectoria en las aulas, ha trabajado con todos los años de educación básica y también con bachillerato, en sus inicios trabajo en escuelas unidocentes, para luego ejercer su labor educativa en una numerosa Unidad Educativa de la capital Provincial. Actualmente está a cargo de la asignatura de Ciencias Naturales para la básica superior.

Ramiro tiene una trayectoria de 30 años en el magisterio nacional. Asumía regularmente la carga horaria como docente de Historia en una institución de San Miguel de Bolívar, pero, en enero del 2020, fue nombrado Rector encargado de su institución, lo que nos brinda una

visión más amplia de los procesos educativos, no solo desde el trabajo pedagógico, sino también desde las estructuras administrativas, para comprender mejor la dinámica institucional de trabajo.

Vicente tiene una trayectoria de 29 años al servicio del magisterio, tiempo en el cual ha podido estar al frente de diferentes asignaturas y ha podido compartir sus enseñanzas con niveles educativos de básica y bachillerato. Actualmente enseña matemática en el subnivel de básica superior. Además, es comunicador educativo en un programa radial de la localidad, y posee otras ocupaciones como abogado y dirigente de la UNE de San Miguel.

Rolando lleva ya 30 años de servicio en el magisterio, ha trabajado en escuelas unidocentes y pluridocentes, y tiene una extensa trayectoria al frente de la enseñanza en zonas rurales. Tiene a su cargo la asignatura de Educación Cultural y Artística con el subnivel de básica superior.

Como se puede notar, la muestra trata de tener varios indicadores de diversidad, todos ellos contenidos en el paraguas de la brecha digital y del desarrollo de la práctica docente en estas circunstancias de incertidumbre y distanciamiento social.

El proceso de investigación permitió que se genere además otros productos audiovisuales, que fueron construidos conforme a las necesidades que los docentes iban encontrando en cada acción que surgía como una necesidad de atención a su trabajo, cuya demanda principal consistía en una instrucción sobre el uso de las herramientas tecnológicas y su vinculación con los procesos de enseñanza a través de medios tecnológicos, material que permitió la creación de un canal de YouTube donde dicho materia era alojado, además de la creación de un grupo de apoyo pedagógico a través de Facebook en el que poco a poco se fueron sumando otros docentes de la provincia y de todo el territorio nacional, a través del cual se difunden estos temas de acompañamiento tecnológico, con lo que se logra extender la reflexión de la práctica docente hacia varios rincones del Ecuador.

Los criterios de los interlocutores sobre como ejecutan su práctica, parten de una visión que trata todo el tiempo de generar las condiciones para que ciertos aspectos de la enseñanza tradicional efectuada hasta antes de la pandemia en la enseñanza presencial, tenga una continuidad hasta las maneras de trabajo en la enseñanza virtual desarrollada durante el confinamiento. Esto ocurre a propósito de que los informantes, como menciona Ramiro, son parte “de la generación donde se decía que la letra con sangre entra, es decir, nosotros fuimos formados, usted sabe que anteriormente no existía ningún tipo de recurso tecnológico, el trabajo de los docentes era tenaz y duro” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 8 de septiembre del

2020). Se evidencia también que los maestros tienden a justificar ciertos actos que en el marco actual serían condenados como violentos, pero que marcan la esencia de la educación tradicional a la cual le atribuyen los buenos resultados educativos, como Vicente, quien dice que “tenemos entendido que nuestros maestros nunca lo hicieron con maldad, jamás, fue por el bien de nosotros, el bien personal, por lo cual debemos agradecerles, a mi generación no nos han dañado psicológicamente” (Vicente Gaibor, entrevista, 9 de septiembre del 2020).

Al evocar sus memorias respecto de los procesos de aprendizaje que ellos atravesaron como estudiantes, se termina mencionando que el aprendizaje era “bastante repetitivo, memorístico, y usted sabe que los profesores nos pegaban bastante, pero gracias a ellos hemos aprendido, han sido bastante rígidos, pero que si se ha aprendido. (Morayma Verdezoto, entrevista, 10 de septiembre del 2020). Hechos que permiten considerar en los procesos reflexivos de la investigación, la ausencia de relacionamiento previo de las practicas docentes con las tecnologías, además de su postura de acentuada inclinación hacia el uso de varios aspectos de la enseñanza tradicional en las nuevas realidades educativas que implicó la etapa de confinamiento.

Capítulo 1 . La práctica docente: esclarecimiento del objeto de estudio

Tomando en cuenta los actuales desafíos de los maestros para asumir los procesos educativos, la postura del maestro “necesita redefinirse, contextualizarse, asumirse de maneras distintas, lo cual conlleva una nueva mirada del docente sobre sí mismo, sobre su rol en la sociedad y sus maneras de actuar como gestor de un conocimiento situado y permanente” (Camacho 2017, 22). Como resultado los docentes se han visto en la necesidad de emprender con una serie de nuevas “prácticas más acordes con las nuevas formas sociales que están emergiendo” (Acosta 2017, 169). Así los maestros intentan brindar una educación encargada de “formar seres humanos conocedores de sus propios talentos, comprometidos con sus comunidades y con el desarrollo humano integral y sustentable” Camacho (2017, 21). Con este antecedente, planteamos la necesidad de resignificar el concepto de práctica docente, para comprender mejor la forma de actuación docente en los contextos digitales.

1.1. Componentes de la Práctica Docente

El caso de los docentes ha sido abordado en forma efímera por las disciplinas “duras” de las Ciencias Sociales, dejándole esta tarea específicamente al campo de la pedagogía en su mayoría, lo cual ha provocado vacíos conceptuales que, dadas las condiciones del confinamiento, se convierten en determinantes para tener una comprensión integral y real de la educación, y de la agencia que tienen los maestros en este campo. Los trabajos en este sentido serían más robustecidos, sobre todo si la investigación se plantea una construcción teórica desde los sujetos, es decir, un acercamiento de primera mano hacia los actores que hacen funcionar el aparato educativo desde sus bases: los docentes. Así pues, la presente investigación busca levantarse desde una perspectiva bottom-up, precisamente para apuntalar el punto de vista de los maestros del sistema fiscal de educación, sobre las maneras en cómo se manifiesta su práctica docente en medio de las dinámicas generadas por la pandemia en el Ecuador.

En este campo se ha adoptado la modalidad de teletrabajo para continuar con los procesos pedagógicos, sin embargo, problemáticas de brechas que se creían superadas empiezan a emerger: se retoma el problema de la cobertura en educación pues no todos tienen acceso a medios o plataformas digitales incluyendo el internet, la deficiente competencia digital para el aprovechamiento de la red, la adaptación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa a la nueva modalidad de educación virtual, preparación de los docentes para asumir su rol frente a la nueva modalidad de educación, etc. Por la importancia de estos temas, y la

complejidad para la comprensión de las prácticas educativas, se requiere primero de una comprensión integral de las dinámicas que configuran la práctica docente, para entender mejor su actuación en las diferentes dimensiones en que los maestros desenvuelven su vida personal y profesional. Por esto nos proponemos inicialmente resignificar la práctica docente, para abrir paso de manera asertiva a la comprensión de su funcionamiento en las circunstancias en que se lleva a cabo la enseñanza durante el periodo de confinamiento que replegó los procesos educativos a una continuidad mediada en gran medida por las tecnologías digitales.

El concepto de práctica docente ha sido pensado y replanteado⁵ por más de una vez con la finalidad de aportar progresivamente a la reflexión sobre la tarea educativa. Consideramos que, frente a los contextos vividos durante la etapa más radical del confinamiento, donde la continuidad educativa de todo el mundo, se ha volcado a depender en gran medida de las plataformas digitales y aplicaciones de toda índole para que los docentes puedan llegar a sus estudiantes con los saberes (en todo momento y lugar), el uso de este concepto debe necesariamente transformarse.⁶ Hay que resignificar la práctica docente para responder adecuadamente a las incógnitas que surgen en esta coyuntura del Covid-19. Se propone trazar entonces las coordenadas teóricas para dar cuenta de lo qué es y qué contiene la práctica docente, para luego proceder a comprenderla a como una categoría que sirve para alcanzar los objetivos de este estudio.

El campo de definición del concepto de práctica docente es aún demasiado amplio e indeterminado, pues “abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo hasta la ‘totalidad social’” (Rockwell y Mercado 1988, 66). Como vemos, su concepción necesita redefinirse constantemente para dar cuenta de las dinámicas actuales, mucho más con los cambios que van surgiendo en la sociedad del conocimiento, y como respuesta a la pandemia del Covid-19. El hecho de tener que analizar la práctica docente implica la reconstrucción de su conformación histórica y la categorización de los elementos que la integran o que confluyen en ella.

Concordamos con Rockwell y Mercado (1988) al concebir a la práctica docente como un proceso de apropiación y construcción que se conforma en momentos históricos particulares, como producto de la conjunción de varios elementos, entre ellos: la biografía individual, el

⁵ Según Elichiry (2000), el campo de las prácticas esta siempre en proceso de redefinición, debido a la asíncrona entre las urgencias del sistema educativo y los tiempos de investigación.

⁶ Hacemos esta afirmación conforme lo realiza Carrizales Retamoza (1986, 155) al mencionar que “todo concepto que hace referencia a lo social, es susceptible de diversas interpretaciones”.

cúmulo de las prácticas sociales, y las disposiciones del sistema educativo o “el deber ser” de la educación. Al ser un proceso histórico, las prácticas se heredan de manera inconsciente desde niños,⁷ por parte de sus docentes durante la estancia en la escolaridad, o como dirían Diker y Terigi (1997), se acoplan al maestro durante un periodo de socialización acumulado en el rol, correspondiente a la trayectoria escolar previa. Esto explica la permanencia de lo tradicional en las prácticas educativas contemporáneas.

Posteriormente, como comentan Rockwell y Mercado (1988), los estudios sobre la práctica docente se polarizan en perspectivas que lo abordan desde lo micro y lo macro. De conformidad con las autoras, por un lado, se puede concebir investigaciones sociolingüísticas que reconstruyen la lógica del discurso, pero olvidan la escuela como lugar en donde ocurre esa interacción. Mientras que por otro lado emergen trabajos que sitúan a los docentes en los Aparatos Ideológicos del Estado para explicar su práctica, aunque también desde esta perspectiva se tienden a obviar las condiciones concretas del trabajo docente. Esta investigación busca posicionarse en un punto medio, donde se considera a los docentes como ejes determinantes de los procesos pedagógicos, y a la vez, se los vea en su faceta holística como sujetos activamente sociales tanto dentro como fuera de las comunidades educativas institucionalizadas.

La práctica docente no es pasiva, al contrario, genera un efecto entre sus estudiantes a largo plazo, lo que potencia la creación de realidades distintas. Por esto, consideramos a los elementos de la práctica docente como un conjunto de relaciones que se instituyen e incorporan a lo largo de la vida, las cuales, a decir de Archilli (1986), conforman el saber pedagógico,⁸ que a su vez hace posible el despliegue de la acción. De conformidad con las posturas de varios autores,⁹ y para sacarle mayor provecho al concepto para nuestro estudio, hemos decidido abordar los elementos de la práctica docente desde cuatro categorías elaboradas por el autor de la presente investigación, que constituyen y determinan la labor de los maestros. Estas categorías son construcciones propias y responden a: 1) formación docente; 2) formación institucional; 3) experiencias prácticas a lo largo de la vida; 4) marco

⁷ A decir de Contreras Domingo (1987), se produce una interiorización de los modelos de enseñanza que los profesores pusieron en práctica con los ahora docentes, cuando niños. Con esto coinciden otros autores como Alliaud y Duschatsky (1992) quienes manifiestan que se aprende a ser docente desde el momento mismo en que se conoce al primer profesor en la etapa escolar.

⁸ Para este trabajo entendemos al saber pedagógico, tal como lo define Emilio Tenti (1988), no tanto como una acumulación de conocimientos, sino como “el saber acerca del método de enseñanza” Tenti (1988, 72).

⁹ Principalmente Rockwell y Mercado (1988); Davini (2002).

legal (dentro del cual está contenida la orientación de integrar las TIC en los procesos educativos).

Formación docente:¹⁰ constituye un proceso inacabado, el cual, en concordancia con Sanjurjo (2002), inicia antes del ingreso a la institución formadora y sigue durante toda la vida. De los tres puntales¹¹ que sostienen la formación docente (los cuales coexisten para darle sustento científico al quehacer de los maestros), la formación teórico-metodológica presenta algunas implicaciones que necesitan apuntarse. Así, por ejemplo: Rockwell y Mercado (1988) consideran que este tipo de formación otorga el conocimiento científico; Davini (2002) comenta que con esta formación se adquieren las cuestiones básicas que definen la acción profesional del maestro; Arrieta y Meza (2000) mencionan que esta formación permite el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes del hacer profesional. A estas posturas se suman también algunas críticas, como la de Archilli (1986) que relaciona la desvalorización de los docentes con su escasa especialización profesional¹² o formación inconclusa. Los componentes adquiridos en la formación docente finalmente se modifican al pasar a inscribirse en una realidad institucional, lo cual suele ser visto sobre el terreno como una desconexión de los docentes entre la teoría y la práctica.

Formación institucional: se adquiere irremediabilmente desde el momento en que los docentes pasan a prestar sus servicios profesionales dentro de un marco institucional. Esto implica que “entre la formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente” (Rockwell y Mercado 1988, 65). Parte importante de la formación institucional son las tradiciones de la cultura escolar,¹³ las cuales, a decir de Davini (2002), son propias de cada escuela, y según Elichiry (2000), se articulan a la práctica de los maestros pasando a formar parte de un todo orgánico y funcional, necesario para la ejecución de las tareas docentes en determinados marcos institucionales. También aquí se encuentran los recursos institucionales, de los cuales,

¹⁰ “Gran parte de la discusión actual gira en torno a la formación docente, en relación con la incidencia o no de la misma, en el desempeño profesional de los futuros enseñantes” Alliaud y Duschatzky (1992, 9).

¹¹ Los otros dos puntales son: la formación continua formal (permite acceder a títulos y estatus académico y social); y la formación autodidacta.

¹² En este sentido concordamos con Alliaud y Duschatzky (1992) al mencionar que la formación docente en la región es “una formación pobre en cuanto a su capacidad crítico reflexiva, carente de elementos teórico-prácticos, académico-pedagógicos que posibiliten una actividad escolar creadora, movilizadora, cuestionadora, de estereotipos pasados y presentes” Alliaud y Duschatzky (1992, 12).

¹³ Davini (1995) entiende por tradiciones escolares a las configuraciones de pensamiento y acción que, por el hecho de ser construidas históricamente y estar institucionalizadas, se mantienen a lo largo del tiempo.

varios autores¹⁴ coinciden en que estos constituyen las condiciones materiales, objetivas y laborales donde se lleva a cabo la práctica docente, tales como: recursos físicos, condiciones laborales, organización del espacio-tiempo, estilos de interacción. Desde esta perspectiva, la práctica de los docentes depende y está condicionada por los recursos de aprendizaje que estén al alcance conforme las nuevas necesidades de aprendizaje virtual y que tengan la aprobación institucional para ser aplicados.

Desde la adopción de las dinámicas necesarias para darle continuidad a los procesos de aprendizaje generadas como respuesta a los bloqueos que impuso la pandemia del Covid-19, el tema de los recursos deja de estar enmarcado en la escases que caracteriza a los límites físicos institucionales, para abrirle paso a una nueva e inconmensurable gama de recursos digitales, los cuales, a pesar de que se presentan como una solución para la continuidad educativa, terminan tensionando aún más las prácticas de los maestros al ponerles como desafío el alcanzar objetivos de aprendizaje en un terreno completamente nuevo y casi inexplorado para algunos docentes hasta antes de la pandemia.

La disponibilidad de recursos pasa a estar constituido principalmente por el acceso a las tecnologías y la posibilidad de conectividad para llevar a cabo los aprendizajes que implican las clases virtuales. A pesar de que, en los contextos en que la práctica docente se ejecutó de manera remota con mayor intensidad, los procesos de aprendizaje han transmutado para estar mediados casi en su totalidad por las TIC, donde el docente no tiene poder de decisión para la organización del espacio-tiempo institucional, es por esto que nos unimos al rechazo que hace Sanjurjo (2002) a los posicionamientos tecnocráticos de corte empresarial que “despojan al docente de los espacios necesarios para la toma de decisiones, aunque lo hacen cargo de la calidad de los resultados” (Sanjurjo 2002, 39).

Experiencias prácticas a lo largo de la vida: con esto nos referimos a los elementos que se articulan de grosso modo al ejercicio profesional de los maestros para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, están aquellos de carácter externo al momento mismo de la enseñanza, como la práctica burocrática¹⁵ y las tareas “extra” de los maestros,¹⁶ que, según Archilli (1986), perturban la práctica docente minimizando sus resultados. Por otro

¹⁴ Rockwell y Mercado (1988); Archilli (1986); Elichiry (2000).

¹⁵ Con esto, Archilli (1986) se refiere a la red burocrática (planificaciones, informes y documentación del alumnado, evidencias de aprendizaje, etc.) que aleja a los maestros de la especificidad de su quehacer, es decir, el trabajo en torno al conocimiento, lo cual es el principal causante de la confusión de su identidad.

¹⁶ Reuniones con los padres de familia, vigilancia de puertas y patios, otro tipo de tareas asistenciales, etc. A esta variedad de tareas Popkewitz y Lind (1992, 192) las denominan como “procedimientos no educativos”.

lado, los de carácter interno al quehacer pedagógico son más complejos aún; de esta manera tenemos:

Experiencias pre-profesionales. - Son producto tanto de la vivencia individual como colectiva, precedente al ingreso formal del individuo a la carrera pedagógica, en la cual se asumen estereotipos y esquemas generados en su cotidianidad, los cuales establecen algunos rasgos de personalidad y diversos factores emocionales que influyen posteriormente en su carrera profesional. Aquí se germina la vocación.

Experiencias laborales. - La propia práctica cotidiana se encarga de imponer estos saberes, es por esto que las rutinas recurrentes constituyen en este punto un factor importante de las prácticas. Este aspecto se alimenta de las sugerencias de pares (Elichiry, 2000), y de la experiencia propia adquirida en la cotidianidad del trabajo pedagógico. Permite generar habilidades y capacidades como el integrar diversos tipos de conocimientos a su quehacer práctico. Así es el caso del saber cotidiano (Davini, 2002), el conocimiento tácito (Sanjurjo, 2002), o los esquemas prácticos del docente (Gimeno, 1992). De esta manera, el conjunto de prácticas abarca el enlace entre las historias personales¹⁷ con la historia social global.

Experiencias pedagógicas. - De conformidad con Archilli (1986), constituye el proceso centrado en el acto inmediato de enseñar y aprender, que por lo general se da en el aula, contemplada en los contextos actuales en toda su amplitud, diversidad, tecnologicidad y multilocalidad, donde se relacionan directamente los docentes con sus estudiantes y se lleva a cabo el acto de enseñar. Es una acción institucionalizada que predetermina la actuación de los maestros (Gimeno Sacristán, 1992); y según Arrieta y Meza (2000) cumple varias funciones.¹⁸

Marco legal: suele contar con escasa participación del cuerpo docente, a pesar de que pasa casi siempre, en última instancia, a condicionar su práctica. Para nuestro estudio nos adherimos al pronunciamiento de Gimeno Sacristán (1992, 114) al mencionar que la práctica docente como nosotros la entendemos “no se explica solamente por la actuación autónoma de los profesores, sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, existencia de medios didácticos, etc., que no dependen del profesorado o no dependen del todo de él”. Partimos del hecho de que la formación cede lugar a otras formas de regulación,¹⁹ tanto legal como institucional. En este sentido, la práctica docente se

¹⁷ El destacar los saberes de los maestros aprendidos durante toda su trayectoria personal y profesional no significa negar la ignorancia y equivocaciones que también lo constituyen.

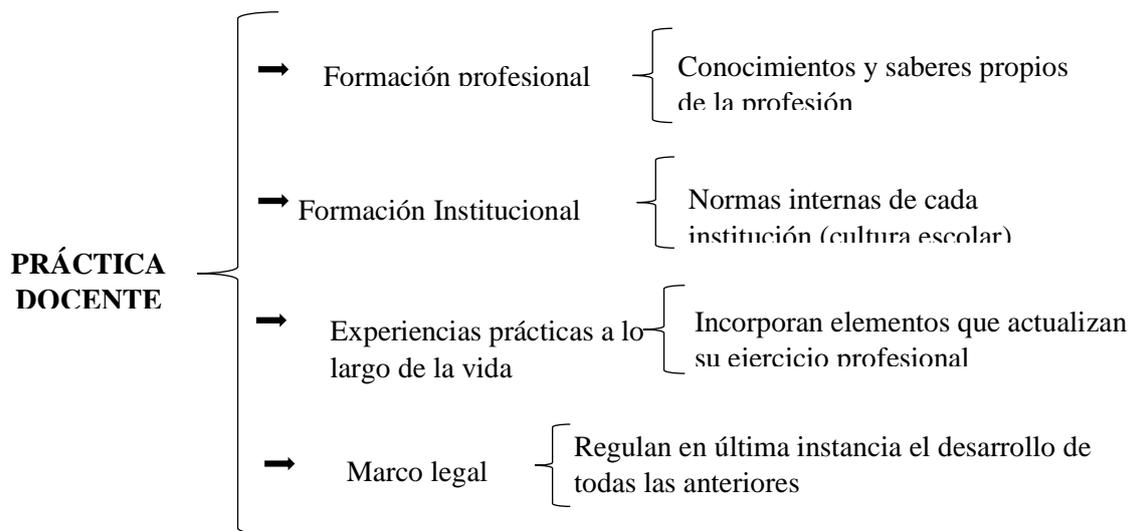
¹⁸ Función Técnica, Función Didáctica, y Función Orientadora.

¹⁹ Coincidimos con Gimeno (1992, 122) al reconocer que “quien define primeramente las funciones del profesor es el sistema educativo”.

constituye en “una actuación conforme a lo prescrito por las normas, o bien como <desviada> de ellas” Rockwell y Mercado (1988, 66). Pero también podemos hacer énfasis en que el marco legal es un transmisor de las tecnologías digitales dentro del campo educativo, pues es en las agendas políticas de los gobiernos de turno donde las TIC suelen anclarse como herramienta de inclusión y desarrollo educativo, logrando el gran objetivo económico de las estructuras de la globalización mundial.

Podemos afirmar entonces que el marco legal se instituye como el terreno sobre el cual se ponen en juego los aportes de los demás elementos de la práctica docente, los cuales van adaptándose a los límites y orientaciones que rigen en dicho campo. Sin embargo, consideramos que, en medio de estas condiciones materiales, incluyendo las dinámicas desatadas por la pandemia del Covid-19, el docente también se ve libre de decidir sus propias prácticas dentro de los márgenes admisibles de autonomía²⁰ que suelen presentarse en el sistema escolar. Esto implica también, reconocer que las prácticas se ejecutan dentro de determinados intereses políticos, lo que devendría, en concordancia con Sanjurjo (2002), en el reconocimiento evidentemente político de la práctica docente. Esto se da principalmente por dos factores: la práctica docente está atravesada por ciertas condiciones del poder que la sobre determinan; y porque persigue el cambio.

Gráfico 1.1. Esquema de los elementos de la Práctica Docente que se sugieren analizar en el campo



Fuente: Construcción propia con base a múltiples fuentes.

Elaborado por el autor

²⁰ Consideramos que, al cerrar la puerta, o al conectarse a una sala virtual, “el maestro puede determinar, en cierta medida, su quehacer cotidiano, dentro del ámbito sujeto a su propia conciencia y los límites dados por la negociación con los mismos alumnos” Rockwell y Mercado (1988, 70).

La multiplicidad de elementos que conforman la práctica docente, y la complejidad con que estos se articulan en determinados momentos históricos para llevar a cabo el aprendizaje, ocasionan que esta práctica profesional tenga una función polifacética, cuyas múltiples aristas se deben equilibrar para hacer posible la construcción del conocimiento. Podemos decir entonces, que “la práctica docente está multideterminada y que participan en ella múltiples actores, debemos entenderla como un terreno lleno de contradicciones y complejidades” Alliaud y Duschatzky (1992, 15).

Respecto de nuestras consideraciones, Ortega (2005) menciona que el propósito principal de investigar la práctica es, hacer tomar conciencia a los maestros de la complejidad socio-cultural que esta imbricada en este concepto. Davini (2002) trata de dar cuenta de la utilidad de este concepto refiriéndose a estudios de otros autores, los cuales han aportado de manera contundente a cada una de sus líneas de investigación, y han favorecido a la consolidación de la teoría educativa. Estos estudios mencionan que la utilidad de este concepto radica en que: es capaz de producir un conocimiento comunicable,²¹ permite resignificar y ampliar el sentido de las prácticas; y genera intervenciones que pueden cambiar el statu-quo.²² En cambio, Sanjurjo (2002) menciona que el estudio de este concepto contribuye al avance teórico metodológico de esta área del conocimiento en específico por medio de mejoras en aspectos como “la planificación y el desarrollo de las innovaciones” (Sanjurjo 2002, 9).

Esta resignificación teórica evidencia que el concepto tiene las implicaciones necesarias para comprender las prácticas educativas que los maestros desarrollan en los momentos más críticos de la educación durante la pandemia. Estas afirmaciones nos permiten tener un acercamiento a los docentes no solo en su papel profesional, sino también como sujetos, es decir “como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela” Rockwell y Mercado (1988, 68). Al resignificar el concepto de práctica docente hemos dado también con la estructura necesaria para afirmar que las prácticas educativas son objetivables, y hoy en día se convierten en un objeto de estudio que requiere observarse desde diversas disciplinas sociales y humanísticas.²³

En este apartado cabe anotar las dos direcciones en las que se pueden desplegar los trabajos de investigación etnográfica que utilicen este concepto como eje vertebral, como es el caso de

²¹ (Carr, W. 1996).

²² (Argyris, C. 1999).

²³ Al respecto Michael De Certeau (1995) afirma que: “Es posible objetivar las prácticas educativas para su análisis ya que se las reconoce en el desarrollo activo de líneas que obedecen a regularidades y forman configuraciones socialmente inteligibles”. Ver en Bañuls Gabriela (2013, 128).

la presente tesis. Por un lado, existe la posibilidad de reconstruir y describir la práctica docente para darle sentido a su ejecución en las condiciones materiales cotidianas. Mientras que, por otro lado, sus objetivos se anclan a un proyecto regional que propone el abordaje de la historia de la educación en Latinoamérica como elemento significativo para la formación crítica de los nuevos pedagogos. Nuestro trabajo se inclina por la primera.

Finalmente, la práctica docente se suele desarrollar en dos fases de la enseñanza que por lo general suelen llevarse a cabo fuera del tiempo laboral remunerado de los educadores; a estas fases Gimeno Sacristán las concibe conforme fueron denominadas por Jackson (1968) como fase preactiva (preparación) y fase postactiva (reflexión-evaluación). De esta manera, en las actuales circunstancias que vive el campo educativo tras la reorganización estructural²⁴ emergida como respuesta a la continuidad educativa en medio de la pandemia del Covid-19, pretendemos demostrar que la práctica docente de los interlocutores, no se desprende de una manera improvisada ni mucho menos inconsciente, sino que existe un proceso de germinación de actividades prácticas, las cuales fueron producto de una cierta intencionalidad, que busca generar algún tipo de agencia en los procesos formativos virtuales y en relación a su agencia ante los modelos burocráticos emergidos durante la etapa de confinamiento por la pandemia.

Con esto se espera establecer un planteamiento teórico que permita poner bajo la lupa, de manera observable y objetivable, al trabajo cotidiano de los docentes y el papel que estos despliegan sobre los procesos educativos para afrontar los contextos actuales.²⁵ Contextos que nos remiten a las teorías de la brecha digital y a las implicaciones del trabajo pedagógico virtual de los docentes participantes de esta investigación.

1.2. Brecha digital: dinámicas, niveles y actores a considerar

Las implicaciones hasta aquí desplegadas sobre la práctica docente, confluyen en la particularidad de que, al momento de ponerse en marcha en las circunstancias de la continuidad educativa en confinamiento, los docentes tienen que enfrentar una serie de obstáculos que son impuestos recalcitrantemente por las dinámicas de la brecha digital. En este sentido, cabe desentrañar los niveles de la brecha digital, y entender la dinámica histórica que en ella se produce, tanto para cerrar los márgenes como para ahondar las desigualdades.

²⁴ Algunos autores hacen mención de que la educación ha vivido un giro pedagógico, como es el caso de Jesús Jasso Méndez (2021) en su ensayo: “Reflexiones en pandemia. El territorio académico y la digitalización sin diatriba”.

²⁵ Contempla aspectos como: la dominación burocrática, degradación social de la profesión docente, y, sobre todo, de la inevitable incorporación masiva de las TIC a los procesos educativos como producto del desarrollo de la educación en medio de la pandemia de Covid-19.

Así podremos tener una idea global de los ámbitos en los que el docente tiene que desplegar su práctica, lo que nos permitirá apuntalar el último eslabón que complementa la problematización que este trabajo pretende resolver.

Comenzamos por reconocer que la brecha digital comprende una parte importante y significativa de la brecha tecnológica. Por lo tanto, la brecha tecnológica se convierte en el paraguas conceptual de esta temática, y a diferencia de la brecha digital, es tan antigua como los primeros progresos y avances de la humanidad en su estado evolutivo. De esta manera, la conformación social y económica de las distintas sociedades diseminadas por todo el globo, se ha visto condicionada o agenciada por el surgimiento de nuevas tecnologías, las cuales, por su mismo carácter y esencia transformadora, han cambiado irreversiblemente la consecución de la humanidad en más de una ocasión.

Siguiendo a Córica y Urías (2017,115) afirmamos que “cada tecnología que ha surgido ha provocado una brecha”. Como ejemplos podemos citar a la tecnología de cultivo, la misma que provocó en cierta etapa de la humanidad una división determinante que aún se puede sentir; o la tecnología industrial, que puso a mover al mundo gracias al hierro y el petróleo, y que provocó así mismo importantes desigualdades entre el campo y la ciudad; y finalmente, la tecnología digital, que no se la pudo estudiar por completo sino hasta el surgimiento de la pandemia del Covid-19, lo que provocó que se exteriorizara a nivel mundial, y que salieran a flote las deficientes condiciones en que se encontraba cada estrato y organismo de la sociedad frente al acceso y uso de las tecnologías digitales.

La trascendencia histórica de la brecha tecnológica muestra que, aquello que supone un progreso “no llega a todos los estratos sociales por igual” (Tello, 2007, 2). De esta manera, las desigualdades emergidas por la brecha tecnológica se han venido acumulando, y a la vez han servido de pedestal para que se conformen nuevas desigualdades que rigen la vida de las sociedades hasta nuestros días. Es en este sentido que se suscribe la brecha digital, como parte determinante²⁶ de la brecha tecnológica, que arrastra consigo de manera inseparable una distribución desproporcionada, y que, como fenómeno social, ha mostrado todas sus capas y matices con mayor profundidad a partir de la emergencia global provocada por el Covid-19.

²⁶ En el caso de Córica y Urías (2017, 121), se adelantan a afirmar que “la internet no es la primera tecnología que origina una brecha tecnológica, ni siquiera es la más importante de las que se ha tenido como humanidad”; sin embargo, para nuestro trabajo consideramos que este aspecto es algo que no se debe tomar tan a la ligera, puesto que, como lo ampliaremos en el capítulo contextual, a partir del avance desenfrenado de las tecnologías digitales y las respuestas a nivel educativo que generó el Covid-19, la brecha digital cobró relevancia provocando que se profundicen las desigualdades actuales y posiblemente las futuras.

Dicho fenómeno genera conmoción en varios círculos, tanto políticos como académicos, por el hecho de comprender mejor cómo la sociedad está migrando a la tecnologización de la vida diaria en estos nuevos contextos. Es por esto que cabe comprender los niveles y dinámicas de la brecha digital para relacionarla posteriormente con los procesos de domesticación de las tecnologías en el trabajo práctico de los docentes.

Es extremadamente notorio, sobre todo para las generaciones de migrantes digitales, el hecho de que los cambios tecnológicos han avanzado a un ritmo acelerado, provocando que nuevas tecnologías salgan a la luz y reemplacen rápidamente a sus tecnologías precedentes. Sin embargo, lo que suele pasar desapercibido muchas veces, siguiendo a Córlica y Urías (2017), es el hecho de que las tecnologías se aceleren y cambien con el tiempo, pero la estructura en sus dinámicas se mantenga incólume. Es decir, a pesar de que cada nueva tecnología que surge tiende a durar menos, no se ven afectadas sus dinámicas, al contrario, permanecen intactas.

Esta dinámica de la brecha tecnológica posee aspectos cuantitativos y cualitativos que la ponen en marcha, y cada uno de ellos presenta sus propias características. Siguiendo a Córlica y Urías (2017), la dinámica cuantitativa es aquella que tiende a generalizar las tecnologías hasta lograr ponerlas al alcance de todos,²⁷ es decir, pretende incluir. Así pues, pone al alcance de la gran mayoría a las tecnologías que en el momento de su surgimiento estaban al alcance de unos pocos. Mientras que, por su parte, la dinámica cualitativa, cuya tendencia apunta a excluir, aparece revestida de un formato más complejo y avanzado, provocando de esta manera que se genere una nueva brecha, o que se profundice la existente. Esta dinámica es producto de la acumulación, mejora y aplicación de los conocimientos generados con el paso del tiempo. Estas dinámicas permanecen indemnes incluso dentro de la reestructuración sistémica que provocó la pandemia del Covid-19 en los sistemas educativos todas las sociedades del mundo, solo que ahora son más visibles.

Estos fenómenos cuantitativos y cualitativos de la brecha tecnológica responden acertadamente a los niveles en que se manifiesta actualmente la brecha digital. Por un lado, la dinámica cuantitativa está relacionada con la brecha digital de primer nivel, también conocida como brecha de acceso, la cual, desde la óptica de nuestra investigación, es provocada por dos factores: la limitación de acceso a dispositivos digitales, y la limitación de acceso al internet como tal, a pesar de poseer dispositivos digitales. Para Córlica y Urías (2017), la brecha digital

²⁷ Por ejemplo: el uso de motores de combustión interna, el uso de drones, el acceso a todo tipo de celulares de alta gama.

de primer nivel tiende a cerrarse en todas las naciones como consecuencia de la difusión del internet móvil, sin embargo, anotan que “la brecha digital tiende a cerrarse, pero se debe ser consciente de que la brecha tecnológica existirá siempre” (Córica y Urías, 2017, 118).

Todo este abordaje permite destacar que el proceso acelerado de cambio tecnológico viene necesariamente acompañado de un proceso de domesticación tecnológica el cual debe irse desarrollando a la misma velocidad que las demandas de su labor y de su entorno se lo permitan.

1.3. Encuadre y justificación metodológica

Nuestro interés se centra en las instituciones educativas, puesto que su razón de ser implica que “las instituciones educativas no permanezcan aisladas de las problemáticas sociales” (Elichiry 2000, 76). El diseño de la investigación se ha orientado a centrarnos en las dinámicas que se desarrollan dentro de las aulas (presenciales o virtuales), por lo que estas han pasado a constituirse en una veta de análisis imprescindible para la investigación educativa, y conjuntamente con esto, “los profesores y alumnos entran a ser considerados como agentes gestores de acciones críticas e investigativas que favorecen la calidad de los procesos formativos” (Ortega 2005, 19). Por esto delimitamos a las aulas, tanto presenciales como virtuales, como el campo fundamental sobre el cual dialogar con los docentes y levantar la información que nos permita resolver la problemática planteada. Después de todo “para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela” (Rockwell y Mercado 1988, 66).

Puesto que nuestra investigación se centra en la figura de los docentes, también implica su consideración como sujetos, puesto que, a decir de Rockwell y Mercado (1988), en primer lugar, son seres capaces de organizar su trabajo en función de las condiciones materiales de cada escuela, y en segundo, son capaces de apropiarse de rutinas prácticas y saberes que se incorporan en su trabajo. Incorporamos las consideraciones de Sanjurjo (2002) al concebir al docente como un intelectual reflexivo y crítico, lo que también implica considerar al conocimiento como una construcción personal y social. Esta construcción es producto de las prácticas docentes, las cuales, a decir de Elichiry (2000), son las formas del hacer adoptadas como adecuadas que contribuyen a estructurar procesos cognitivos (implican decisiones basadas en las experiencias, conocimientos y valores de sujetos, las cuales a su vez están mediadas por un fuerte peso de las leyes y políticas nacionales e institucionales).

El tipo de investigación es de carácter cualitativo, puesto que los componentes del fenómeno que sometemos a análisis y discusión, no podrían ser observados desde lógicas cuantitativas con tanta eficacia y cercanía como se suele generar con la utilización de los métodos e instrumentos cualitativos. Nuestra discusión teórica es una propuesta para tener un marco referencial con el cual proceder a analizar los datos, lo que contribuye a organizar los hallazgos de tal manera que se exteriorice la mayor cantidad de información mientras se optimizan otros procesos de la investigación. Nuestros objetivos coinciden con lo que propone la investigación cualitativa: analizar procesos y generar teoría a partir de situaciones complejas y empíricas, lo que conlleva también una reconstrucción inductiva de la información levantada. La investigación se debe abordar desde el modelo cualitativo debido a la configuración de su relación sujeto-objeto, en donde “el sujeto va construyendo el objeto de conocimiento a través de la empiria” (Sanjurjo 2002, 62). Además, consideramos que los procesos y despliegue de elementos que están inmiscuidos en la práctica docente “no pueden registrarse a través de información objetiva que pueda generalizarse ni medirse, para observar resultados y comprobar hipótesis” (Sanjurjo 2002, 61). Por último, este modelo se afirma como conveniente debido a sus características, entre ellas, la posibilidad de triangulación y saturación de la data para analizar objetos complejos desde múltiples perspectivas, lo que permite un mejor control de los métodos y técnicas utilizados.

Nuestra discusión se inscribe en el paradigma interpretativo y crítico. Es por esto que dejamos planteada la necesidad de “contar con un enfoque y unos procedimientos que permitan abordar hechos y procesos que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición estadística” (Sanjurjo 2002, 61). El planteamiento interpretativo es el enfoque que responde a nuestras necesidades de estudio respecto de la construcción de la práctica docente en tiempos de confinamiento, de las cuales podemos extraer que: “Interpretar es entender el significado que las acciones tienen para los sujetos” (Sanjurjo 2002, 21); “Propone explicar lo social no como una realidad objetiva independiente, sino a través del significado que le atribuyen los miembros de una sociedad” (Sanjurjo 2002, 21); “La interpretación no crea realidad, pero la traduce a un lenguaje más claro y comprensible” (Zabalza 1991, 24).

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de datos llevada a cabo en el trabajo de campo, se utilizó un bagaje de herramientas propio del método etnográfico, cuyo uso y combinación acertada, contribuyeron a responder a las interrogantes que se propone esta investigación. Nuestros instrumentos pasan a desplegarse en dos esferas espacio-temporales, los mismos que destacan por su utilidad en el campo, y por la ayuda al análisis y reflexión una

vez que se ha tomado distancia con el campo. En el caso de los instrumentos elaborados fuera del campo, se utilizó un diario de investigación que nos permita dar cuenta de los distintos trasfondos y etapas que fue atravesando la investigación.

Aunque la observación se convierte en la parte medular de la etnografía, gran parte de la investigación educativa se ha llevado a cabo gracias a las entrevistas. Dentro del trabajo de campo, es decir, durante las sesiones de dialogo realizadas en su mayoría a través de la plataforma Zoom, se planteó utilizar entonces la entrevista, la misma que tiene como objetivo “captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la coloración o la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle” (Woods 2016, 80). Además, se utilizó dos registros durante las observaciones de campo. En primer lugar, el diario de campo, el cual sirvió para dar cuenta de las vivencias y experiencias emergidas durante el transcurso de cada entrevista, donde se registraron las narrativas de los docentes a quienes se les preguntó en gran magnitud sobre el proceso en cómo están conduciendo su trabajo pedagógico práctico, de acuerdo a las características geográficas, tecnológicas y generacionales propias de las unidades de análisis, durante la etapa de confinamiento. Adicional a esto, utilizamos un diario de observación ampliado, el cual permitió ir más allá de las conductas explícitas, mediante el registro detenido, rememorado y mayormente detallado de lo que sucede durante las clases de los maestros, tomando sus relatos y describiendo las acciones con las que construyen su mundo, para luego interpretar el sentido de lo observado en otro espacio de la investigación. También se revisó documentos oficiales de la cartera de Estado, sobre todo los orientados a regular o servir de sugerencia para ampliar los criterios de reflexión de la tarea educativa durante la etapa de confinamiento.

La realización de entrevistas²⁸ semiestructuradas a los interlocutores, se efectuaron a través de diversos tipos de acercamiento: sesiones virtuales a través de Zoom, contacto presencial, contacto vía telefonía móvil; a quienes se les indagó sobre aspectos experienciales que lleven a dilucidar el tema en cuestión. Utilizamos este tipo de entrevista puesto que nos permite organizar la información por temáticas, para requerirla según vayan surgiendo las necesidades o intereses de conversación, además de que da lugar al surgimiento de categorías no premeditadas. Después de todo, “la entrevista no solo es un medio de recoger información. Es un proceso de construcción de la realidad al que contribuyen las dos partes y que afecta a ambas” (Woods 1998, 72).

²⁸ La entrevista cualitativa permite comprender “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (González 1994, 56).

Acompañado a esto, estuvieron presentes en todo momento de la investigación los registros de audio levantados en cada sesión investigativa, los mismos que, bajo los parámetros del consentimiento informado previamente otorgado, plasmaron los aspectos importantes que se consideran necesarios para su posterior análisis. El proceso de análisis afloró a partir del establecimiento de un sistema categorial apriorístico, el cual agilitó el proceso de codificación y reducción de resultados, y del cual brotan las categorías de análisis que ayudan a comprender el trabajo práctico de los maestros, dichas categorías son: la práctica digital y la adopción de tecnologías; la tarea educativa y las disposiciones legales; agencia docente frente al aparato burocrático enarbolado durante la pandemia. Los resultados fueron extraídos considerando los puntos más importantes de las narrativas levantadas en campo, lo que implicó también un proceso de mediación entre la agenda de los maestros y la de esta investigación, generando resultados propicios para resolver la incógnita en cuestión.

Otros conceptos complementarios a considerar en este abordaje de la brecha digital, es el de competencias tecnológicas, el cual permite dar cuenta de un proceso de acoplamiento y asimilación de las tecnologías y su puesta en práctica dentro de las actividades profesionales de la tarea educativa. De esta manera, para Caccuri (2018) las competencias digitales docentes incluyen dominios y habilidades como: Alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenido digital, Ciberseguridad, Resolución de problemas y pensamiento crítico, Competencias pedagógicas. Sin embargo, la definición que aporta los elementos que nos brindan pistas sobre los procesos de domesticación de las tecnologías en la práctica docente es Arellano y Andrade (2020), quienes las conciben como una organización de acciones enmarcadas en cuatro niveles: adopción, adaptación, apropiación e innovación. Estos componentes son lo que permite incidir en el uso y gestión de las tecnologías. Esta adopción, desde la perspectiva de Vite et. al. (2020), es la habilidad que permite al docente identificar los elementos generales de las tecnologías para alcanzar su correcta utilización, es decir, se aprecia una utilización de aspectos generales producto de haber accedido a una primera etapa de relacionamiento y aprendizaje de las tecnologías.

1.4. La práctica docente de los maestros sanmiguelenses

La narrativa que pasa a constituir el grosso del corpus indispensable para resolver la incógnita planteada, es la extraída de los docentes de San Miguel de Bolívar, con quienes se dialogó profundamente en torno a un sinnúmero de temáticas coyunturales, pero no por eso ajenas a nuestra investigación, las cuales fueron desplegadas esquemáticamente por medio de

categorías que surgen conforme al grado de importancia que tiene cada categoría en la narrativa de los docentes.

Las características de los actores se fueron moldeando durante el proceso de muestreo tipo bola de nieve, el cual generó resultados promisorios que cedieron a perfilar en un principio una muestra más numerosa y diversa tanto en edades, como en su preparación académica y años de servicio en el Magisterio Ecuatoriano; para luego, y por conveniencia de los objetivos de esta investigación, cerrar con un grupo significativo de cuatro maestros, los cuales responden a las siguientes características: a) una maestra, con 21 años en el magisterio fiscal, al servicio de diferentes subniveles del sistema educativo durante su trayectoria, y con estudios de cuarto nivel en la rama de la educación; y b) tres maestros, con algo más de 30 años en el sistema educativo fiscal, con estudios superiores y con una experiencia amplia por estar al frente de diversos niveles educativos y cargos administrativos.

Los informantes tenían pleno conocimiento de las expectativas y alcances que propone la investigación, y, mediante el consentimiento informado otorgado de manera voluntaria, junto con la seguridad de que lo hacían por beneficio de la educación nacional, procedieron a formar parte de este proyecto y compartir un total de ocho sesiones de diálogo con cada uno de los cuatro participantes, para tratar sobre el entramado de acciones que permitieron ejercer la práctica docente durante la etapa más crítica de la continuidad educativa en el Ecuador. Los diálogos se llevaron a cabo, en su mayoría, por medio de la plataforma Zoom, o a través de contacto telefónico, sin dejar de lado los encuentros presenciales, los cuales tienen sus propias implicaciones por llevarse a cabo en el contexto de las restricciones públicas y sociales emergidas como respuesta a la pandemia.

El material sobre el cual se llevó a cabo las sesiones de diálogo, fue presentado a los informantes en un formato flexible y amigable, gracias a lo cual fue posible ir tratando un sinnúmero de aspectos concernientes a la práctica docente como tal, además de otros criterios circundantes al trabajo docente dentro de las nuevas dinámicas educativas, lo cual robusteció el alcance de la información que se pudo levantar en campo. Las entrevistas que se llevaron a cabo por medio de sesiones de diálogo, tienen la característica de ser abiertas y semiestructuradas, en las cuales consta un cierto bagaje de preguntas guía, relacionadas con la pregunta de investigación y con la discusión teórica planteada, las cuales otorgan la posibilidad de generar una narrativa más amplia y diversa, gracias a que dichas preguntas guía, de carácter más general, dan lugar a temas un tanto particulares y de interés prioritario para cada docente, con lo cual se pudo diversificar las categorías de análisis. Para cada sesión

de diálogo las preguntas guía respondían a una temática coyuntural relacionada con la práctica docente durante la continuidad educativa, e iban además cobrando sentido conforme nuevos acontecimientos y decisiones, tanto políticas como sanitarias, aparecían para garantizar dicha continuidad. Para cada entrevista se ponía a disposición de los maestros dos temáticas generales de dialogo a desarrollar, para que, de manera libre y reflexionada, seleccionen aquella que consideren más importante de tratar ya sea por que amerita un mayor grado de atención y profundidad, o porque simplemente les llama mayormente su atención. Las temáticas generales de las cuales se desprendieron las conversaciones responden a los siguientes ocho coloquios: El malestar docente en la era digital; Dificultades y facilidades del trabajo cotidiano; Realidades estudiantiles; Realidades docentes; Imaginarios respecto de la profesión; La constitución de la práctica docente; Comparación entre el trabajo pre y postpandemia; Tema escogido por el docente (este último permite profundizar en lo que los maestros consideran que se debe reforzar o incluir en la investigación).

Para alcanzar el objetivo de investigación, se despliegan los resultados del proceso de análisis, enunciándolos a partir de tres dimensiones temporales, las cuales contribuyen a organizar el conjunto de prácticas que desarrollan los docentes antes, durante y después de ejercer los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la etapa de confinamiento en el Ecuador.

El trabajo de campo comienza meses antes de que se lleve a cabo el inicio de las sesiones de diálogo, pero se vio forzado a tomar otra dirección, puesto que las intenciones iniciales de la investigación eran observar el sentir de los docentes frente a su práctica en el marco de la reforma educativa ecuatoriana.²⁹ Pero la etapa de campo propiamente concertada para esta investigación arranca dos meses antes de los diálogos formales, tiempo en la cual se tomó contacto con treinta y seis docentes del Cantón San Miguel, de los cuales se pudo extraer los primeros testimonios y vivencias, lo que nos permitió perfilar el campo donde se despliega la

²⁹ Inicialmente la intención de este estudio era revelar cuales fueron los efectos que se generaron en la práctica docente como producto de la última implementación de la reforma educativa nacional del 2010 y como respuesta a la necesidad de generar evidencia para servir de insumo para la gestación de la nueva reforma educativa. Sin embargo, en cuanto se intentó hacer los primeros adentramientos en la unidad de análisis escogida hasta entonces, se desató el avance de la pandemia a nivel nacional, con el anuncio a escala masiva de la suspensión de clases y cierre de todas las instituciones educativas a nivel nacional, hecho que ocurrió aproximadamente a las 11:30 de la mañana del jueves 12 de marzo del 2020, lo cual detuvo súbitamente el proceso de la investigación, y obligó a reorientar algunos aspectos de la investigación, que a pesar de no ser precisamente los más contundentes e importantes para el investigador, al ser desplazados para instituir un nuevo campo temático de investigación, generan la oportunidad de reconsiderar los ejes de la investigación, para apuntarle a una problemática con soluciones que no son ajenas a la idea inicial de investigación. Por lo tanto, este trabajo viene de un intento fallido de investigación, del que se pudo extraer elementos mucho más productivos a los señalados inicialmente, y que se anclan a la coyuntura mundial de la pandemia por su necesidad de responder acertadamente y a tiempo a las realidades actuales que se suelen presentar en el campo educativo.

tarea educativa. Luego de este proceso de reorientación, cuando finalmente se cerró una muestra significativa con los cuatro docentes informantes, se procedió a iniciar formalmente con el tratamiento de los temas mediante los diálogos. De esta manera, el contacto formal se extendió desde septiembre hasta diciembre del año 2020. El uso de la plataforma Zoom permitió tener acceso a varios factores (aparte de la narrativa) que influyen de manera importante en el proceso de análisis, como el hecho de poder mirar en tiempo real la gestualidad de los informantes, y apreciar los entornos desde los cuales enuncian sus respuestas. También se tuvo la oportunidad de compartir más de un encuentro presencial con tres de los cuatro participantes.

Los momentos y lugares que sirvieron como entorno para comunicar las experiencias docentes durante los diálogos presenciales y virtuales, son de lo más variado, van desde mi estudio en la ciudad de Quito, y la mesa de esquina de un pequeño cuarto donde pasé mi estancia en San Miguel de Bolívar, hasta la oficina de Rectorado, el comedor de la vivienda personal, una moto en movimiento, las bancas del parque central, el despacho de un consorcio jurídico, entre otros. En cuanto a los horarios de contacto, se pudo tener un acercamiento más restringido, pues la investigación se adaptó por completo a los tiempos y disponibilidad ofertada directamente por los informantes, con quienes se logró mediar los horarios para ejecutar los diálogos a través de una dinámica que consistía en agendar los encuentros con una semana de anticipación, además de recordarles de la entrevista un día antes de su ejecución. Dicho esto, en el siguiente capítulo desplegaremos una presentación más detallada de las unidades de análisis, y del contexto general del trabajo docente de los maestros sanmigueleños durante la etapa de la continuidad educativa en confinamiento, la misma que estaba atravesada principalmente por las duras medidas sanitarias y por la incertidumbre generada propiamente por la ausencia de modelos a seguir dentro del campo educativo.

Además, al plantearnos ampliar las características de la muestra para tener una cierta diversidad de realidades, también se permitió un reajuste de los indicadores esenciales para reafirmar la pertinencia de los participantes de la investigación. De esta manera podemos desplegar unas cuantas características que permiten hacernos una idea de la realidad del origen y formas de vida, es decir, de un lugar de enunciación desde el cual los informantes se posicionan para dialogar sobre su práctica. La muestra destaca por la trayectoria de los participantes, tienen entre veinte y algo más de treinta años de servicio en las filas del magisterio, lo que presupone un cúmulo considerable de experiencias con las cuales se pueden valer para desprender su trabajo en las circunstancias que la pandemia demanda.

Además, los años de trabajo pedagógico desplegado, y las necesidades que ha afrontado el Sistema Educativo ecuatoriano en sus diferentes etapas de desarrollo, les ha permitido desempeñar una variedad de actividades laborales, llegando incluso a ser profesores de casi todos los grados de los niveles educativos, y también a haber impartido la mayor cantidad de asignaturas alojadas en los cuerpos curriculares de las diferentes directrices educativas emanadas durante su carrera profesional docente.

La edad de los interlocutores oscila desde los cincuenta años hasta casi los sesenta y tres. Por lo que se posicionan como migrantes digitales, con lo cual tienden a forjar implícitamente una grieta irremediable en su tarea educativa entre ellos mismos y las generaciones a las que entregan su trabajo. Pero también esto representa una particularidad para nuestro trabajo, puesto que provienen de realidades tradicionalistas, y han vivido gran parte de su carrera repitiendo las lógicas en las que fueron formados, por lo que se les considera un grupo objetivo esencial para ver los cambios que la etapa de confinamiento pudo generar en los docentes de mayor trayectoria en la educación pública nacional.

Para finalizar este apartado, las instituciones educativas donde laboran los informantes comparten características determinantes para reflexionar sobre las maneras de establecer el trabajo de enseñanza durante el confinamiento. Estas instituciones corresponden a las dos más numerosas tanto del cantón San Miguel, como de la cabecera provincial, el cantón Guaranda. Estos centros de enseñanza albergan a casi dos mil estudiantes cada uno, los cuales tienen la característica de que casi el 70% u 80% del total de su estudiantado viven en zonas rurales, puramente dedicadas al trabajo agrario, lo cual dificultó de sobremanera la continuidad educativa a través de medios digitales en la provincia en mención.

Capítulo 2 . El contexto pandémico del trabajo docente en la Brecha Digital

Ante la problemática, es indispensable proceder con los aspectos que nos permitan dar cuenta del contexto real en el que se configura la práctica docente, con lo cual se espera abordar los escenarios pertinentes que confluyen y permiten a su vez que esta se lleve a cabo. En este capítulo abordaremos aspectos que conforman el contexto donde los docentes realizan su trabajo dando cumplimiento a la continuidad educativa durante la emergencia del Covid-19. Daremos cuenta de las circunstancias socioeconómicas y pedagógicas actuales de los maestros del cantón San Miguel, que influyeron de forma cualitativa en el accionar docente durante la continuidad educativa y el aprendizaje remoto. Se espera conformar una idea global de los aspectos que fueron circundando e influyendo en la configuración, implementación y desarrollo de la práctica docente durante el confinamiento.

2.1. Caracterización de la población.

Una arista determinante que debemos considerar en la contextualización de nuestro trabajo para justificar la consideración del territorio donde se desplegará esta investigación, es justamente aquel relacionado con la brecha digital en términos de segregación espacial. Enclavada en el cuadrante central de la república del Ecuador, y rodeada de altas montañas e imponentes volcanes que se levantan sobre fértiles valles y ríos caudalosos, se encuentra la provincia Bolívar, un lugar donde sus características geográficas y económicas han determinado en más de una ocasión el destino productivo de sus habitantes. El Cantón San Miguel se asienta en el costado sur de la provincia, llegando a ser el segundo más poblado³⁰ y el tercero en poseer la mayor extensión³¹ en comparación a los otros siete cantones que conforman la organización territorial de la provincia.³² Su ubicación privilegiada entre las estribaciones de los andes occidentales y su cercanía con el subtrópico, permitió que una cierta diversidad de pueblos milenarios³³ se asentaran en estas tierras y conformaran un sólido grupo étnico, cuyos vestigios y remanentes culturales terminaron solapados por las imposiciones de la conquista, reemplazados por las lógicas conservadoras del catolicismo colonial, y olvidados en el tiempo hasta la actualidad.

³⁰ Según los datos del Censo poblacional del INEC (2010) La provincia sobrepasa los 209.000 habitantes, de los cuales, alrededor de 28.000 se concentran en la extensión territorial del Cantón San Miguel, y de ellos, casi 7.000 habitan en la cabecera cantonal.

³¹ El cantón se extiende por una diversidad de pisos ecológicos, alcanzando los 592,82 Kilómetros cuadrados.

³² Los siete cantones son: Guaranda, San Miguel, Chimbo, Echeandía, Caluma, Chillanes, Las Naves.

³³ Los antepasados de estas tierras pertenecían a la rebelde nación de los Chimbus, y estaban separados geográficamente por parcialidades étnicas: los Pangores, Yaguis, Chimas, Lizos y Chillanes.

La ciudad seleccionada y sus alrededores presentan históricamente un pasado relegado al servicio y sustento de la economía y el consumo interno, lo cual, en varias ocasiones, le ha significado un retroceso en la posibilidad de acceder a las tecnologías que iban emergiendo, incluso para su misma actividad productiva prevaleciente. Como nos dan cuenta los relatos recogidos por Segundo Moreno Yáñez, y plasmados en el Plan de Ordenamiento Territorial del Cantón San Miguel, años de gestión 2015-2019, el sector geográfico sobre el que se levanta la actual ciudad de San Miguel fue, en tiempos prehispánicos, un lugar de encuentro importante para el paso de mercancías e intercambio de productos procedentes de diversos archipiélagos ecológicos,³⁴ y un sitio estratégico para su posterior distribución hacia las diferentes poblaciones tanto del Chinchaysuyo como del Contisuyo.

De la misma manera, al ser un sector geográfico destinado a la producción primaria, donde prevalece la producción agrícola sobre la ganadera, en cierto momento, generó desde adentro las condiciones para elevar la calidad de vida de sus habitantes incorporando como actividad económica la formación de docentes normalistas. Por particularidades como estas se considera a San Miguel de Bolívar como el territorio propicio para observar la problemática que nos ocupa, y a los maestros que han nacido en este terruño, crecido, que se han formado, y que viven y trabajan en las instituciones educativas más numerosas e importantes de la provincia en mención, como los sujetos a quienes el problema se les ha presentado en una magnitud mucho mayor por el mismo hecho de estar atravesados por la brecha generacional y por su desarrollo de vida en condiciones de segregación espacial y tecnológica.

El cantón San Miguel presenta algunas características de relevancia social que seguramente sopesaron en la vida de sus habitantes hasta el punto desarrollar el ejercicio de un cierto tipo característico de personalidad y comportamiento laboral, sobre todo en aquellas personas que, influenciados por las necesidades de sus entornos, optaron por convertirse en maestros. De esta manera, en términos de acceso desigual a las tecnologías, en San Miguel de Bolívar no se generalizó el uso de las computadoras y la telefonía móvil sino hasta entrado ya el primer lustro del nuevo milenio. Esto quiere decir que, todos quienes convivieron en este valle enclavado en las alturas del callejón central interandino previo a la llegada de la tecnología digital, se criaron en un ambiente libre de la influencia exacerbada que la globalización suele generar en las sociedades a través de estos medios tecnológicos. Pero esto también significa

³⁴ Noción utilizada por Jhon Murra (1999) para referirse al dominio estratégico que poseían las poblaciones ancestrales de los andes, de engendrar una diversidad de productos a diferentes alturas, acompañado de una habilidad distributiva que permitía mantener siempre dotadas a todas las poblaciones de estos productos.

que se criaron alejados de la posibilidad de generar, desarrollar y potenciar sus habilidades y capacidades tecnológicas, lo que trae a colación la idea de una brecha digital doméstica, que coloca a los habitantes de estas tierras en condiciones de relegados³⁵ en comparación a los habitantes de las ciudades mayormente pobladas, donde las tecnologías llegaron con mayor rapidez incluso a manos de quienes carecen de posibilidades económicas pero que se valen de las oportunidades que ofrecen las urbes para la distribución legal o ilegal de las tecnologías.

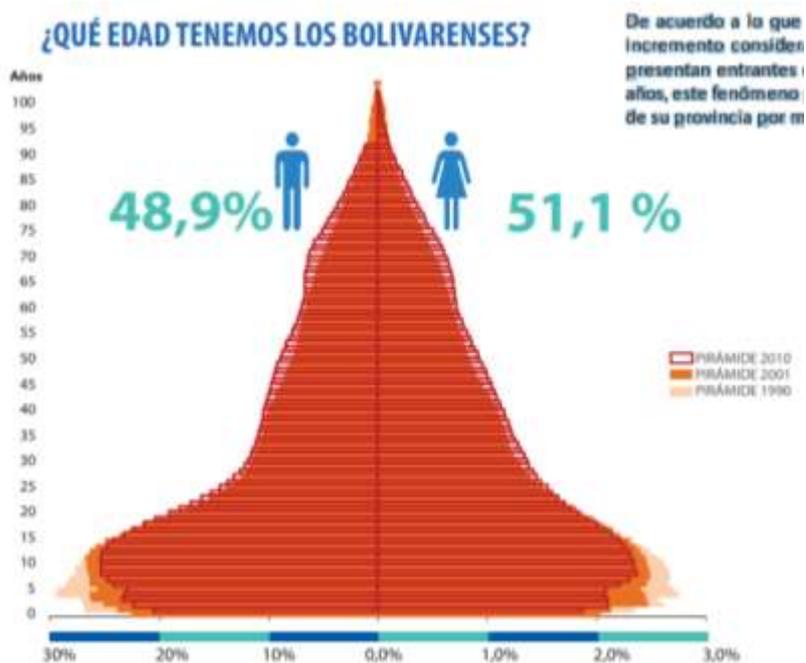
Esta desigualdad se ve expresada en la actividad económica que ha prevalecido de manera general en la provincia Bolívar, y de manera particular en el Cantón San Miguel, relacionada completamente con la producción agrícola, en particular el maíz, trigo y fréjol, los cuales son fácilmente reconocibles en el paisaje agrario que cubre casi en su totalidad los sectores cultivables de dicha provincia. Quienes sobrepasan los 50 años de edad pueden recordar el San Miguel de las calles angostas, con incipiente tendido eléctrico y con escaso flujo de tránsito vehicular y aéreo, este último casi nulo hasta la actualidad. Sus habitantes llevaban una vida tranquila donde prevalecían los intereses de la economía primaria, de la cual se sustentaban muchas familias en ese entonces, y que, hoy en nuestros días, aunque ya no sea la base de su sustento, la consideran siempre dentro de sus prioridades productivas.

De esta manera, su estado de segregación geográfica, subordinada a los intereses económicos y productivos del Estado central, pasaba casi desapercibida entre los habitantes de San Miguel, puesto que esta relativa calma y pasividad, alejada del movimiento de las grandes ciudades como Quito y Guayaquil, parecía agradar a sus habitantes y brindar cierta conformidad con el entorno que les tocó vivir. En el ámbito educativo se vivió algo distinto, puesto que quienes empezaron su formación escolar bajo estas condiciones que promulgaban un futuro orientado al trabajo agropecuario, vieron una oportunidad de movilidad social y mejora de las condiciones de vida individuales y colectivas, en el hecho de que la provincia Bolívar fuera sede del Instituto Normal Pedagógico, en el cual se formaron varios docentes que hasta el momento han trazado una impecable trayectoria. Lo expuesto hasta aquí demuestra que este sitio geográfico presenta las características apropiadas para analizar los problemas de la práctica docente y la brecha digital, puesto que los actores en quienes nos enfocamos y que están hoy al frente de las aulas, son los mismos que se formaron y moldearon conforme las circunstancias sociales que el entorno y la época se los permitió.

³⁵ “Hay sectores sociales a los cuales esos adelantos no benefician, y la diferencia entre los que sí están integrados a esa nueva tecnología y los que no, marca desniveles en el acceso, uso u beneficios de esas nuevas tecnologías” (Tello, 2007, 2).

Por tratarse de un estudio exploratorio que pretende tener un acercamiento a los interlocutores en medio de estrictas restricciones de confinamiento y distanciamiento social, hemos decidido diversificar el universo de experiencias docentes, sin salirnos de los parámetros que hemos venido planteando con anterioridad, para poder incluir perspectivas que, además de presentar factores de vulnerabilidad ante la brecha digital como el choque generacional o la segregación y acceso desigual a las tecnologías, se sumen con la finalidad de profundizar en la comprensión de las implicaciones que esta experiencia etnográfica puede aportar al campo educativo. La muestra de informantes para la investigación la constituyen: a) una maestra, con más de 20 años en el magisterio fiscal, al servicio de diferentes subniveles del sistema educativo durante su trayectoria, y con estudios de cuarto nivel en la rama de la educación; y b) tres maestros, con algo más de 30 años en el sistema educativo fiscal, con estudios superiores y con una experiencia amplia por haber estado al frente de diversos niveles educativos. Todos ellos han vivido las circunstancias cotidianas y han atravesado las mismas necesidades que se suelen presentar en el grupo objetivo que venimos señalando como fundamental para este estudio, y cuyo sitio geográfico parece ser un lugar prometedor para poner a discusión nuestra pregunta de investigación.

Gráfico 2.1. Pirámide poblacional de la provincia de Bolívar



Fuente: Fascículo Provincial Bolívar. Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador
Elaborado por el INEC

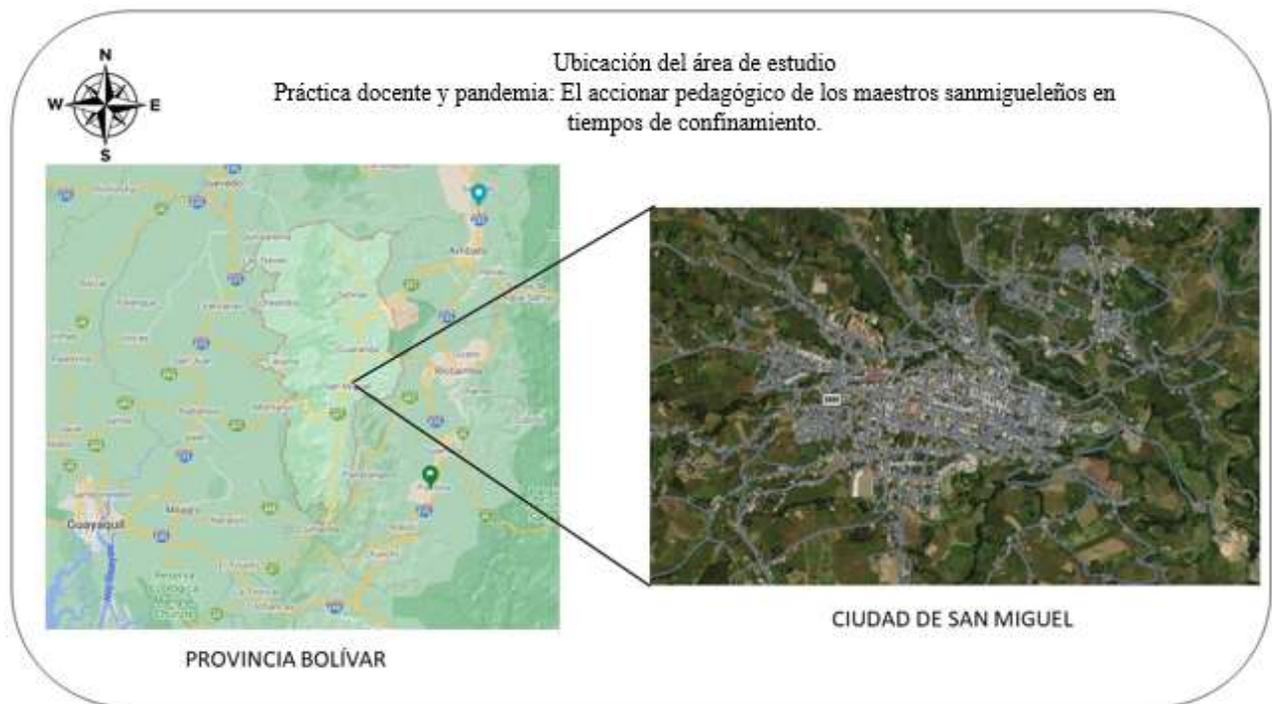
La cabecera cantonal de San Miguel se convierte históricamente en un lugar estratégico para el comercio y el intercambio cultural, lo que ha dado lugar, con el transcurso del tiempo, a que los habitantes propios del Cantón vayan diversificando sus actividades económicas para anclarse de manera más rápida a las dinámicas de la sociedad digital. Para los habitantes de San Miguel, esta ciudad ofrece una forma de vida relativamente tranquila y placentera, tanto por estar alejada de las problemáticas que suelen presentarse en las grandes urbes, como por la cercanía con las poblaciones campesinas aledañas a la cabecera cantonal, con las cuales mantienen una estrecha relación de codependencia al momento de intercambiar productos y mercancías culturales y materiales. Los factores turístico y recreacional no se quedan atrás al momento en que sus habitantes cuentan sobre los encantos naturales y extraordinarios parajes que desde su perspectiva hacen del vivir o trabajar aquí un verdadero privilegio.

Tabla 2.1. Datos geográficos de la provincia Bolívar y el cantón San Miguel.

Datos geográficos y características generales de la Provincia Bolívar y del Cantón San Miguel		
Dato geográfico	Provincia Bolívar	Cantón San Miguel
Extensión:	3,945 km ²	592,82 km ²
Población:	209.933 habitantes (aproximado)	27.244 habitantes (6. 911 en la cabecera cantonal)
Latitud y Longitud geográficas:	1°36'S / 79°00'O	1°42'00"S / 79°02'00"O
Altitud:	Altitud media 2444 m.s.n.m.	Sus niveles van desde los 240 m.s.n.m. en el subtrópico, hasta los 4320 m.s.n.m. en las zonas más altas.
Límites:	Norte: provincia de Cotopaxi; Sur: provincia del Guayas; Este: provincia de Chimborazo; Oeste: provincia de Los Ríos	Norte: el Cantón Chimbo y el Cantón Guaranda; Sur: el Cantón Chillanes; Este: el Cantón Colta (Provincia de Chimborazo); Oeste: el cantón Montalvo (Provincia de Los Ríos).
Establecimientos educativos:	745	121

Fuente: Construcción propia con base a múltiples fuentes, entre ellas: Censo 2010 y Datos del Sistema Nacional de Información.
Elaborado por el autor

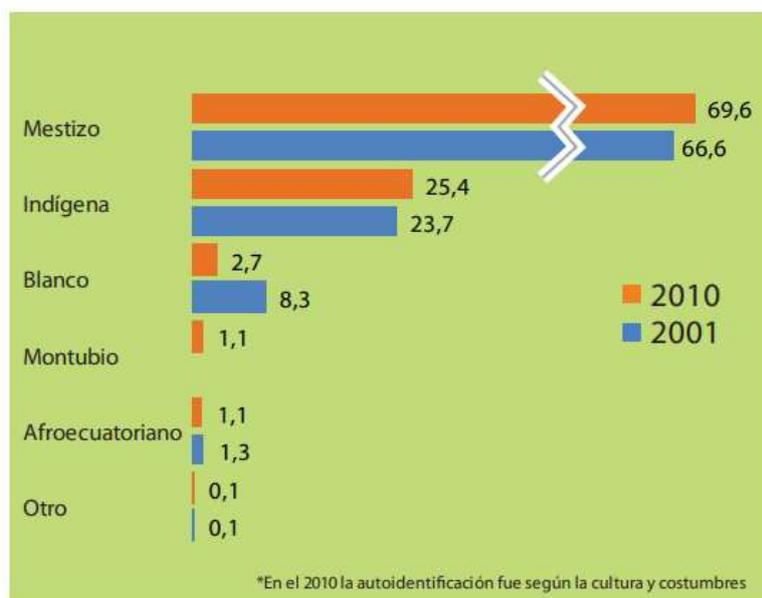
Gráfico 2.2. Referencia geográfica de la población a estudiar



Elaborado por el autor

Con estos rasgos y dinámicas se fue dando forma al orden territorial actual de San Miguel, que coloca a la población blanco mestiza como poseedora de la mayor cantidad de predios del centro de la urbe y a la población mestiza campesina junto a un reducido número de indígenas como detentadores de los terrenos y fronteras agrícolas que contornean a la cabecera cantonal. De conformidad con el Censo Nacional del 2010, en la Provincia Bolívar se autoidentifican como indígenas 46.719 habitantes, es decir, casi una cuarta parte del total de la población, sin embargo, su distribución en el territorio provincial es bastante desproporcionada. Un alto porcentaje de esta cifra, principalmente aquellos pertenecientes a la nacionalidad Kichwa de la sierra, se asientan hacia el noreste de la provincia, específicamente en el cantón Guaranda. El número sigue disminuyendo conforme se avanza hacia los territorios del sur de la provincia, como es el caso de San Miguel. De toda esta población, según muestran los datos del INEC respecto del último censo nacional, el porcentaje de personas que utilizan computadora, para el 2010 en Bolívar es del 40.6%; mientras que para el 2016 el 42.4% de personas habían tenido acceso a internet. INEC (2010).

Gráfico 2.3. Auto identificación de la población bolivarense



Fuente: Fascículo Provincial Bolívar. Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador
Elaborado por el INEC

La relevancia de lo producido en la provincia suele ser poco considerada en la escala de producción nacional, a pesar de que sus productos pertenezcan a la dieta básica de los ecuatorianos:

Participación de la provincia en el PIB nacional es marginal. Bolívar no cuenta con un modelo de desarrollo definido. Tampoco existen políticas provinciales para impulsar y mejorar el desarrollo económico. Una consecuencia de ello es que la provincia oferta fuerza laboral que es utilizada en otras partes del país y, últimamente, en el exterior. En efecto, debido a la alta y creciente tasa de desempleos (que registra una incorporación de 2.000 personas anualmente), la emigración es un alivio y la única oportunidad para muchos bolivarenses (GADCSM, 2015, 20).

Este aspecto de la migración representa una problemática para la economía de la provincia pues las actividades propias del lugar son propensas a desaparecer ante el mundo globalizado:

[...] el caso más representativo entre las provincias “expulsoras” o “perdedoras” de población, es Bolívar. Todos los cantones de esta provincia de la Sierra-centro expulsaron más población que la que atrajeron, excepto Las Naves. Se destacan los cantones Chillanes, con el -11,9 por mil, Guaranda con el -10,9 por mil y San Miguel con el -10 por mil (Senplades, 2013, 17).

En apenas los últimos años la economía de la ciudad de San Miguel se ha venido diversificando, lo que ha motivado el surgimiento de varios emprendimientos locales, los

cuales abastecen a la creciente población actual de un sinnúmero de productos, tanto de necesidad básica, como de gustos más selectos, por lo cual se muestra un crecimiento progresivo en sus ingresos y permiten a la vez que el circulante del producto del trabajo de sus habitantes se quede en este mismo territorio y no migre hacia otros puntos de mayor dinamismo económico como ha venido sucediendo desde hace varios siglos, dinámica que aun hoy sobrevive en la característica feria que cada jueves pone a una gran cantidad de personas y de mercancías en una estrecha interrelación comercial y cultural.

En San Miguel se seguía viviendo una recesión económica hasta entradas las primeras tres décadas del siglo XX, tanto por las actividades agrarias de producción interna, como por la salida del circulante en manos de los comerciantes que utilizaron el sector y a sus habitantes como un importante bastión para el expendio de sus productos. En forma paralela, el proyecto político nacional de matriz liberal que había triunfado con Eloy Alfaro a la cabeza, necesitaba a su vez extender los principios del liberalismo y del laicismo entre las nuevas generaciones, por lo cual adoptó como estrategia principal para la atención a la educación pública, la formación de docentes normalistas laicos. Esta propuesta abarcó inicialmente a las tres principales ciudades del país hasta ese entonces, sin embargo, ante el imperativo ideológico de la doctrina liberal y su necesidad de expansión a través del sistema escolar, aparece la propuesta de formación de un mayor número de docentes, los cuales incluso estaban pensados conforme lo demandaba la atención a los sectores rurales:

En vista de que los normalistas formados eran muy pocos, se quedaban trabajando en las ciudades y no abastecían las necesidades nacionales, los gobiernos liberales de los años 30 propiciaron la creación de los normales rurales, su organización obedeció a la gran preocupación que existía en el país por la escasa atención educativa que se había brindado, hasta entonces, a los sectores rurales de la población (Fabara, 2020, 21).

Entre las ciudades escogidas para fundar uno de los institutos pedagógicos³⁶ estaba San Miguel, donde se creó el Instituto Normal Pedagógico Ángel Polivio Chávez, en el cual se empezaron a formar generaciones de maestros normalistas para la tarea pedagógica en sectores rurales, los cuales percibieron a este proceso formativo como una alternativa para mejorar la economía de las familias y la calidad de vida sanmigueleña en general.

³⁶ Los docentes laicos se formaban en institutos normales, urbanos y rurales. Hasta los años 40 estos eran: a) urbanos: Juan Montalvo y Manuela Cañizares (Quito); Rita Lecumberri (Guayaquil); Manuel J. Calle (Cuenca); y b) rurales: Luis Vargas Torres (Esmeraldas); Eugenio Espejo (Chone); Carlos Zambrano (Uyumbicho); Alfredo Chávez (San Pablo); Zoila Ugarte de Zaldívar (Santa Rosa); Julio Andrade (San Gabriel); Belisario Quevedo (Pujilí); Pelileo (Pelileo); Eloy Alfaro (Cariamanga); y, Ángel Polivio Chaves de San Miguel de Bolívar. (Academia Ecuatoriana de Educación, 1951).

En San Miguel existía el alma mater de los docentes, y en la situación económica que se encontraban nuestras familias esa era la única oportunidad que teníamos para superarnos y poder llegar a tener un título profesional, el alma mater como yo digo se llamaba Instituto Normal Superior Pedagógico (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre del 2020).

La aceptación de las familias sanmigueleñas hacia la formación de sus integrantes como maestros normalistas fue tan contundente que pronto se convirtió en un privilegio el alcanzar un título en pedagogía para servir en las filas del magisterio. Esta decisión de los sanmigueleños de orientar su vida laboral hacia los limitados beneficios y escasos ingresos que ofrece la carrera docente, fue heredada por las generaciones subsiguientes, quienes, al parecer, el hecho de haber vivido en un hogar con una economía sustentada por un docente les fue suficiente para cubrir sus necesidades básicas para el entorno donde desarrollan su vida cotidiana, por lo cual, decidieron seguir con la ocupación en esta profesión. Con el paso de los años ha llegado a convertirse casi en una tradición para aquellas familias que provienen de una dinastía de docentes, y que aún inspiran a los miembros más pequeños a que se puedan dedicar a lo que ellos conciben como una honorable profesión. “Mis padres eran maestros y ellos me inculcaron el amor a la profesión tan digna que tenemos los seres humanos (Vicente Gaibor, entrevista, 10 de diciembre del 2020). “Estoy satisfecho en mi vida por haber escogido una de las mejores profesiones como es el ser docente” (Vicente Gaibor, entrevista, 9 de septiembre del 2020).

Por medio de esto se fue cultivando una herencia de orgullo y pertenencia para con la profesión docente entre los habitantes de este cantón. Surge entonces en el imaginario docente la idea que los posiciona como el semillero de servidores de la educación a nivel provincial y nacional, lo que además es considerado como algo de conocimiento general, como si trataran de dar cuenta de un aspecto toponímico de identificación a nivel local. “Cómo es de conocimiento público, aquí en San Miguel nos conocen como la cuna de la cultura, la cuna de los maestros” (Vicente Gaibor, entrevista, 9 de septiembre del 2020).

La responsabilidad que les genera a los docentes el hecho de pertenecer a esta ciudad y dedicarse a esta profesión, han contribuido en más de una ocasión para facilitar el dificultoso trecho que deben atravesar, para realizar su tarea educativa. Uno de estos obstáculos ha generado el mayor de los retos que les ha tocado vivir a los docentes de todas las generaciones de esta ciudad andina que se encuentran ejerciendo tanto dentro como fuera de las Instituciones Educativas de San Miguel, y es el hecho de incorporar los adelantos

tecnológicos en su práctica docente cotidiana de una manera tan veloz que es difícil agarrarle el ritmo de trabajo en muchos sentidos. Hecho que se complica a profundidad cuando la respuesta de la cartera de Estado para la continuidad educativa en tiempos de pandemia, decreta que esta se sustente por completo en el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales. Ante esto es indispensable indagarnos sobre ¿cómo ha sido la experiencia y relacionamiento de las tecnologías para los docentes sanmiguelenses?

Si bien los docentes de todas las generaciones guardaban una celosa distancia con el uso de las tecnologías en su tarea educativa, esta realidad sufrió un giro rotundo una vez que la pandemia obligó al planeta entero a permanecer en cuarentena, lo cual provocó el cierre de los centros educativos, y para los docentes significó el fin de un ciclo de trabajo tradicionalista y presencial, para dar paso a un acoplamiento casi total de las tecnologías en su práctica docente. Se puede decir entonces que con el estallido de la pandemia “el primer cambio que se sufrió en la práctica docente fue la modalidad en la que se estaba trabajando; se pasó del trabajo en el aula al trabajo virtual” (Salazar et. Al. 2021, 54- en Peña y Ruiz).

Al docente, después de un periodo de impartir clases con una visión clásica, tradicional o con elementos esenciales de recursos impresos regularmente le resulta difícil adaptarse a los cambios en el uso de las TIC, especialmente dar el paso de la modalidad presencial a una modalidad mixta o virtual, pues implica transformar la enseñanza e integrar herramientas digitales a su praxis. (Guevara, Salazar, Martínez., 2021, 68-69).

Como ya es de conocimiento para esta investigación, los docentes de la generación investigada provienen de distintas realidades que los han conducido a tener ciertas falencias en el uso y aprovechamiento holístico de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza. Han tenido que incorporar a sus prácticas cotidianas los elementos mínimos de la enseñanza digital para poder llevar a cabo los aprendizajes y logro de objetivos, es decir, “fueron miles de ellos que se vieron en la necesidad de repensar en nuevas prácticas pedagógicas a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación” (ANUIES, 2020).

Para demostrar el estancamiento a nivel de desarrollo territorial habría que remitirnos a los indicadores de acceso a telecomunicaciones en relación a su amplitud a nivel territorial provincial y nacional. De tal manera se demuestra en varios estudios³⁷ que el aparataje tecnológico del Ecuador no estaba lo suficientemente equipado como para sostener la continuidad total de los aprendizajes a través de medios virtuales. Así pues, se ha manifestado

³⁷ Rojas y Díaz (2020); Aguirre, Zhindon y Pomaquero (2020); Zambrano Luis (2020).

que ni los docentes estaban lo suficientemente capacitados para asumir un trabajo educativo virtual, ni las comunidades poseían los medios adecuados para hacerlo.

Estas circunstancias corresponden al hecho de que los informantes de esta investigación, tuvieron en primer lugar un acceso tardío al uso y reconocimiento de los adelantos en el plano tecnológico, como ya lo hemos mencionado, debido a factores socioeconómicos, generacionales y lógicas de segregación espacial. “Los maestros recién en los últimos años han empezado a vincularse efectivamente con la tecnología, en mi trabajo estaban mayormente acostumbrados al uso de los textos” (Vicente Gaibor, entrevista, 9 de septiembre del 2020). “En la navidad del 2008 compré un computador y desde ahí me fui familiarizando con las ayudas digitales que puedo crear para mi trabajo” (Morayma Verdesoto, entrevista, 10 de septiembre del 2020).

Gráfico 2.4. Acceso a las tecnologías de la información y comunicación



Fuente: Fascículo Provincial Bolívar. Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador
Elaborado por el INEC

2.2. Sistema Educativo Ecuatoriano: visión desde 1990 hasta la realidad pre pandemia.

Para comprender el telón de trasfondo frente al cual se instituye la práctica docente durante el confinamiento, es indispensable desplegar una descripción general de cómo se encontraba el Sistema Educativo Ecuatoriano desde tiempo atrás de la propagación de la pandemia de Covid-19 en el territorio nacional, lo cual permitirá ampliar la comprensión del trabajo desplegado por los informantes de la muestra. Para esto consideramos como punto de partida de nuestro abordaje contextual, a la década de los noventa, puesto que a partir del último decenio del siglo XX se gestaron los cambios más contundentes e importantes de la realidad

educativa ecuatoriana, que guiaron los comportamientos y formas de actuación hasta el momento mismo de levantar las primeras acciones de respuesta ante la pandemia.

La literatura más abundante que abarca el estudio de los sistemas educativos de la región, y en particular del Ecuador, parten de la revisión crítica y minuciosa de las reformas educativas que orientan la práctica de los maestros, por lo cual nos suscribimos a esta beta de análisis para desplegar una visión propia y estratégicamente seleccionada en función de los intereses de esta investigación. Entre la literatura que invita a reflexionar sobre los procesos de reforma educativa, se encuentran varios trabajos como: Escudero y Gonzales (2004), Sarason (2003), Santos Guerra (1995).

Para los gobiernos de América Latina correspondientes a la última década del siglo pasado, las políticas públicas han representado una herramienta estratégicamente necesaria para sostener sus propuestas y decisiones políticas en el marco de la legitimidad. El juego generado entre los sectores beneficiarios y no-beneficiarios de las decisiones públicas, ha contribuido a que los tomadores de decisiones en materia política tengan un masivo respaldo de la sociedad civil junto a otro gran número de personas correspondientes al sector productivo, los cuales han logrado identificarse de alguna manera con las propuestas emitidas desde la esfera dominante. Es así que los gobiernos de América Latina vieron en la educación, un campo determinante para el desarrollo del país además del logro de las metas políticas y sociales que, a su vez, apuntan hacia el cambio de rumbo político y la conformación de nuevas dinámicas entorno al proceso educativo. Para Ponce, “el objetivo principal de la política educativa en la región, durante la década de los noventa, fue el mejoramiento de los logros académicos de los estudiantes” (Ponce, 2010, 30). Respecto de esto menciona también que algunas de las políticas educativas en la región se vieron en la necesidad de priorizar aspectos como “a) descentralización de la educación, b) mejoramiento de la educación en términos de equidad y calidad, c) incentivos a los profesores, d) la creación de sistemas de evaluación de logros académicos y e) intervenciones por el lado de la demanda” (Ponce, 2010, 30). La concepción de los elementos que se fueron modificando durante las últimas décadas en el campo educativo sirven de mucha utilidad para dar cuenta de la realidad de los docentes en los diferentes contextos históricos además de abarcar una comprensión más amplia de sus desenvolvimientos en distintas realidades educativas.

Una vez superado en gran medida el problema de la cobertura a nivel regional, el interés de los Estados Latinoamericanos por la calidad de la educación se incrementó luego de los

acuerdos y desafíos planteados en la conferencia por la educación realizada en 1990 en Jontiem, Tailandia. Además, con “la crisis del modelo de industrialización y de las políticas de estabilización y ajuste, el sistema educativo comenzó a focalizarse en el tema de la calidad” (Ponce, 2010, 29). Los objetivos políticos de los gobiernos y la confluencia masiva de recursos principalmente provenientes del financiamiento internacional, y en menor medida de los fondos públicos, lograron solventar el problema de manera paulatina en varias naciones de América del Sur.

En el contexto ecuatoriano, entre olvidos y ofrecimientos, la educación pasó a integrar en muy escasa medida los contenidos de las agendas políticas de los gobiernos de turno en el periodo cercano al nuevo milenio. En este sentido “las políticas educativas en Ecuador, durante la década de los noventa, incluyeron los siguientes aspectos: la reforma de la educación básica, la estrategia de descentralización, e intervenciones por el lado de la demanda” (Ponce, 2010, 37). Sin embargo, a “inicios de los años 1990, el Ecuador obtuvo préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por aproximadamente 160 millones de dólares, con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica en el país” (Whitman, 2008, 68). Los recursos económicos provenientes de este préstamo fueron orientados a la subvención de tres proyectos,³⁸ de matriz política neoliberal, los cuales entre las acciones inherentes a su estrategia de aplicación se encontraba la descentralización del sistema educativo y la asignación de autonomía en el funcionamiento de instituciones educativas rurales. Entre otros objetivos del programa educativo estaba la capacitación de los maestros y el desarrollo de un nuevo currículo construido con base a las experiencias.

Al finalizar la década de los noventa se empezaron a aplicar las primeras reformas curriculares, las mismas que se instituían acorde a los principios gubernamentales como la modernización del estado, y otras decisiones económicas con un fuerte componente neoliberal. Los grandes flujos económicos de los préstamos adquiridos por el Estado ecuatoriano al Banco Mundial, y con el apoyo del Fondo Monetario Internacional, le obligaban a tomar decisiones que afectaban los intereses de los educadores y del pueblo en general, con respecto a las medias tomadas tanto en lo económico,³⁹ como en lo educativo.

A pesar del relativo descuido que se le refirió a la educación en el país, las estructuras ministeriales continuaron con un trabajo comprometido, encabezado por los docentes que, con

³⁸ EB/PRODEC-1992-99, PROMECEB1992-98 y REDES AMIGAS-1998-2004 (Whitman, 2008, 68); (Isch, Edgar, 2008).

³⁹ Privatizaciones, despidos masivos del sector público, eliminación de subsidios.

su motivación profesional y compromiso con el cambio, continuaban laborando en las condiciones legales vigentes hasta ese entonces.⁴⁰ Estas circunstancias mostraban un supuesto adelanto positivo en lo relativo a escolaridad, inclusión, permanencia, aunque hasta este punto queda omitido necesariamente el tema de la calidad y excelencia. De hecho, fue todo lo contrario, “los datos nacionales evidenciaron un significativo deterioro de las destrezas escolares entre 1996 y 2000, que es precisamente el período en el que se esperaba que las inversiones en el mejoramiento de la calidad hubiesen dado sus frutos” (Whitman, 2008, 69).

En la década de los noventa sale a la luz el Plan Decenal de Educación 1996-2005, documento considerado como articulador de la política nacional, cuyo “currículo de educación básica, desarrollado en 1996 en parte por el proyecto EB/PRODEC, fue diseñado para conducir un cambio en el enfoque de la enseñanza de la memorización y el conocimiento de contenido hacia el desarrollo de destrezas intelectuales” (Whitman, 2008, 79). Es decir, en este marco se establecen las destrezas que los educandos deberán alcanzar en cada etapa de su desarrollo escolar. Lo que implicaba también un cambio en los contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje, y una nueva formación tanto de docentes como de las juventudes, orientada hacia lo técnico-científico como requerimiento de la demanda del mercado mundial, y la puesta en escena de nuevas prácticas que abarquen con gran magnitud los retos que se les impone. A pesar de las aspiraciones depositadas en las nuevas directrices referentes a lo educativo, el trabajo de Whitman evidenció la persistencia de prácticas ortodoxas en las aulas tanto de escuelas formalistas como de aquellas pertenecientes a las redes tradicionales, pues la herramienta principal que utilizaban los docentes para desarrollar la destreza en sus estudiantes era el dictado.

Las preocupaciones por el campo de la educación a nivel de América Latina y el Caribe, parecían tener una orientación que, obligatoriamente, apuntaba en dirección contraria a lo que se vivía en el caso ecuatoriano. El primer trimestre del año 2000 se mostraba bastante prometedor en el ámbito educativo, pues los países de la región, entre ellos el Ecuador, se reunían en Santo Domingo para evaluar el alcance dentro de la región de los objetivos propuestos en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990). Además,

⁴⁰ De conformidad con la Constitución Política del Ecuador de 1979, y bajo los aspectos proclamados por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de 1988, la realidad reflejaba una forma decadente de vida de los docentes, con un sueldo insuficiente para cubrir sus necesidades básicas, y con una práctica carente de reflexión que le dé sentido a su desempeño cotidiano.

aprovechan la ocasión para renovar los compromisos en educación para el siguiente quinquenio con la suscripción del allí redactado Marco de Acción Regional.⁴¹

Las decisiones presidenciales que giraban en torno al Plan de Acción permitieron anunciar el lanzamiento del Plan Nacional Educación Para Todos en enero del 2003, el cual, entre sus enunciados planteaba que “para alcanzar una nueva visión y misión educativas requiere de manera impostergable su transformación y del sistema en general, para lo cual es menester contar con una estructura y normativa idóneas que garanticen el cumplimiento de los nuevos roles” (Plan Educación para Todos, 2003).

Con vistas a garantizar una vida más digna para todos los actores de la comunidad educativa, se fue formulando de a poco el debate del cual emergería en junio del 2006 la proyección y lanzamiento del nuevo Plan Decenal de Educación, el cual fue aprobado en consulta popular el 26 de noviembre del mismo año con poco más del 66% del total de empadronados. Las ocho políticas comprendidas en el Plan 2006-2016 fueron: a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años. b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo. c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente. d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos. e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas. f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida. h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. En este proyecto de mediano y largo plazo, se recogen además las falencias que se venían acarreado en el sistema educativo nacional como los denominados nudos críticos del sector.⁴² El mismo cuerpo del Plan establecía también como objetivos específicos la creación de una nueva ley de educación con su respectivo reglamento para garantizar la aplicación de las políticas implementadas en este documento.

⁴¹ El Marco de Acción Regional se propone cumplir con los compromisos aún pendientes de la década anterior, esto es, eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos, cuenten con una educación básica que los habilite para ser partícipes del desarrollo. (Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional, 2000). Recuperado de: <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-Todos.-Marco-de-Acci%C3%B3n-para-las-Am%C3%A9ricas.pdf>

⁴² Estos aspectos comprenden: Acceso limitado a la educación, baja calidad educativa y poca pertinencia del currículo, deficiente calidad del gasto, infraestructura y equipamiento insuficientes, y la inexistencia de un sistema de rendición de cuentas (Plan Decenal de Educación 2006-2015).

La promulgación del Plan Decenal sirvió como eje estructural para las propuestas de campaña de los candidatos participantes de los comicios presidenciales, sellando conjuntamente el compromiso de todos para darle cumplimiento a la voluntad soberana expresada en la consulta popular del 2006. Esta estrategia fue aprovechada de sobremanera por el candidato Rafael Correa, quien procuró que las políticas emanadas del Plan sirvan de puntales y cimientos para su carga discursiva, la misma que prometía además una amplia recuperación del Estado, con la educación como uno de los remos más fuertes para impulsar este anhelo colectivo. Finalmente, el 26 de noviembre del 2006 resulta ganador en la segunda vuelta superando a su adversario Álvaro Noboa con el 56,67 % de los votos. Durante su posesión en Enero del siguiente año anunciaba un cambio radical en las estructuras del Estado además de otros aspectos económicos y sociales, entre ellos lo que posteriormente vendría a denominarse revolución educativa.⁴³ Con la promulgación del plan nacional de desarrollo, elaborado en su totalidad por la SEMPLADES, se contemplaba la consideración de la educación como sector estratégico tanto para el desarrollo de la nación en general, como para las capacidades y potencialidades intelectuales y emocionales de todos los ciudadanos a nivel individual.

La promulgación de la Constitución Política de la República en el año 2008 trajo consigo un cambio profundo en las estructuras orgánicas del funcionamiento estatal. El proyecto político de la Revolución Ciudadana trazó varios propósitos en el campo educativo, entre estos, los más destacados: elaborar nuevos currículos, programas para que sean transmitidos en las instituciones educativas, impulsar la rectoría del MinEduc⁴⁴ y gestión del sistema educativo, mejoramiento de la infraestructura educacional y revalorización de la profesión de docencia (Araujo & Bramwell, 2015). De esta forma se emprendió una reforma educativa compuesta de varios elementos, entre ellos, el de mayor jerarquía corresponde la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) junto con su reglamento (2012), normativas sobre las que se levantaba el Sistema Nacional de Educación durante la etapa de confinamiento.

Es así que se empiezan a generar cambios sustanciales a nivel curricular, tal es el caso de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, lo cual generó muchos comentarios, positivos y negativos, en las instituciones educativas. Esta reforma tuvo como antecedentes: “el Plan Decenal aprobado por consulta popular el año 2006, la Constitución Política de la República del Ecuador 2008, las Metas Educativas 2021 firmado el 28 de mayo del 2008 en El Salvador por los Ministros de Educación Iberoamericanos” (Vera,

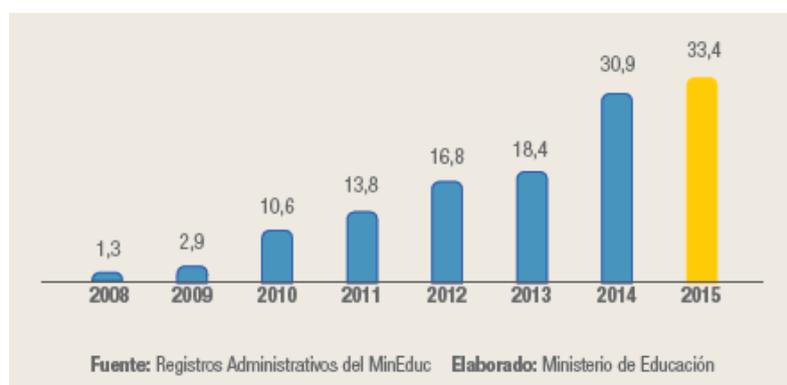
⁴³ Discurso de posesión pronunciado por Rafael correa el 26 de noviembre del 2006.

⁴⁴ Ministerio de Educación del Ecuador.

2015, 18). Este cambio profundo que implicaría ciertos deslindes con la práctica ortodoxa de enseñanza para dar paso a nuevos métodos de formación integral, acarrearía necesariamente el desarrollo, por parte de los docentes, de una planificación microcurricular la cual contenía los lineamientos generales de enseñanza emanados por el ministerio pero con la libertad de manipularlos y adaptarlos a las realidades que se presentaban cada aula, región, o contexto de la comunidad educativa tanto pública como privada. La programática del fortalecimiento curricular 2010 sería extendido hasta el nivel de bachillerato, cumpliendo con un perfil de salida multidisciplinario del bachiller ecuatoriano el cual le permitía seguir la educación superior en un marco de igualdad de posibilidades para las juventudes.

Pero no basta con haber logrado inscribir el tema de los docentes en la agenda pues, los alcances de una reforma educativa pueden llegar a ser muy amplios, y “para asegurar una auténtica efectividad debe comprometer cambios no sólo en los currículos escolares, sino también en la formación y la actualización de maestros y profesores y en la organización de las instituciones educativas” (Santiago, 1995, 148). A pesar de que se ejecutaron miles de horas en capacitación docente (ver cuadro 1), el mejoramiento en los niveles de rendimiento escolar, no alcanzaba aun las expectativas del gobierno, pues algunos mecanismos como los refuerzos académicos y las nuevas metodologías no generaban buenos resultados en las evaluaciones internacionales como PISA y PIAC, además de no sobrepasar otros estándares nacionales previstos en la planificación de la política educativa.

Gráfico 2.5. Horas de capacitación docente, resultados acumulados en millones de horas.



Fuente: Registros Administrativos del Mineduc
Elaborado por Ministerio de Educación

Los aspectos que se fueron reformando en torno a la educación ecuatoriana, resultaban en una suerte de reformas integradoras e integracionistas, focalizadas en los derechos humanos, con un carácter democratizador e incluyente capaz de llegar con los saberes científicos y ancestrales a todos los sectores y realidades culturales del país. La educación es considerada como “uno de los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales” (Senplades, 2009: 74).

Empero, los evidentes comportamientos emanados por los docentes denotan un claro ejemplo de que escrito no siempre se lleva a la práctica en su totalidad, tal como lo demuestra un relato extraído del trabajo de Zerega (2014):

Hace años que al levantarme no siento la alegría de la educación. Me levanto pensando qué informe deberé hacer-rehacer-me-pedirán-impugnarán-hoy. Qué matriz habrá que llenar. Cuál se desactualizará porque ha llegado el nuevo Plan Nacional, el de investigación, el del Buen Vivir, el zonal, el nuevo reglamento, los nuevos lineamientos del bachillerato, el nuevo sistema de evaluación a estudiantes (Zerega 2014, 9).

En el Ecuador se ha forjado una creencia social que denota, respecto de lo académico, que existe “un clima escolar tensionado a causa de las múltiples exigencias y cambios de rutina que se plantean desde la regulación y de la normativa prescriptiva para las acciones que deben implementarse en los centros escolares” Pombo (2015, 10). De esta manera, se acude a la implementación de una fuerte carga burocrática que ocupa casi en su totalidad el tiempo de trabajo socialmente necesario del docente junto a una “normativa sancionadora como única estrategia para articular la gestión” Pombo (2015, 15). Tensionando así varios aspectos de la cultura escolar, además de otros aspectos como el clima organizacional en las escuelas, en este caso particularmente, la práctica docente, lo que podría tener cierta agencia en el éxito de la educación. Con relación a esto tenemos a la amplia carga burocrática que se le asigna al docente como factor adicional y elemental para alcanzar el Buen Vivir de conformidad con la receta planteada por el oficialismo. El fruto del esfuerzo y la correspondiente meritocracia,⁴⁵ se encargaban de asignarle objetivamente mejores

⁴⁵ Método adoptado por la Revolución Ciudadana para la contratación pública y promoción e incentivo en actividades laborales, académicas, científicas, etc.

condiciones para realizar su trabajo en consonancia y sumo compromiso con lo emanado de los cuerpos legales y principios políticos.

La evaluación al final del plan decenal abrió el camino para, una vez alcanzadas varias metas de los planes anteriores, generar conjuntamente con la participación ciudadana un nuevo plan decenal que seguramente guiará al sistema educativo por rumbos distintos a los experimentados en las condiciones anteriores de trabajo. Por lo tanto, en la etapa pre pandemia se abren nuevamente los debates sobre qué debería cambiar y qué continuar, todo esto de conformidad con los intereses del nuevo gobierno de turno y las distintas realidades emanadas del contexto nacional y mundial.

Con todos los antecedentes de la reforma educativa en el Ecuador, se levantan sobre el escenario nuevos actores, nuevos desafíos, nuevos presupuestos, todos ellos con la finalidad de desarrollar un nuevo PNDE que le dé continuidad a los aspectos que hasta ahora han venido representando avances o progresos en materia educativa. De esta manera en el 2016 se pone sobre la mesa la propuesta al PNDE 2016-2025, el mismo que “contempla 8 políticas educativas estructuradas en tres grandes objetivos: calidad, cobertura y gestión” (Plan Decenal Propuesta 2016-2025, 2016, 64).

2.3. Respuestas educativas a la pandemia: políticas para la práctica docente.

El acercamiento a las TIC con carácter de obligatorio, que recayó sobre todos los docentes del Ecuador y el mundo, obedecía al cumplimiento de políticas nacionales sustentadas en medidas tomadas por los países hegemónicos del mundo, las cuales fueron recibidas generosamente por los maestros sanmiguelenses puesto que veían en aquellas directrices un camino y un apoyo para avanzar en este proceso de enseñanza a través de medios digitales.

Como lo sugieren algunos estudios que abordan el tema de la educación virtual y la brecha digital, las medidas adoptadas por la gran mayoría de gobiernos en la región latinoamericana, y de manera particular en Ecuador, son las mismas que se establecían inicialmente en la ciudad de Wuhan en China,⁴⁶ lugar donde se dio el brote inicial de la que se convertiría en la pandemia con mayor influencia en los procesos de modificación de las diferentes actividades humanas que se venían desarrollando en todos los sistemas sociales del mundo. Estas comprenden en amplios rasgos: confinamiento voluntario y distanciamiento social, aumento de la regulación de los usos y movimientos en el espacio público, adopción de medidas de

⁴⁶ Confinamiento y distanciamiento social obligatorio, medidas de bioseguridad como uso de mascarillas y constante lavado de manos, y continuidad educativa a través de medios tecnológicos.

bioseguridad para mitigar la propagación del virus, y más específicamente para el campo educativo, la resolución de continuar los aprendizajes escolares a través de medios digitales y canales comunicativos diversos, que permitan continuar el proceso de aprendizaje de manera remota y adaptarlo completamente a las demandas de las distintas realidades que la procedencia de los estudiantes genera en el trabajo educativo de los interlocutores.

Estas medidas se insertaron en el sistema educativo a través de políticas emanadas desde el gobierno central, y viabilizadas gracias a la colaboración de la máxima autoridad educativa de turno, con lo cual se cubría el accionar de los actores del sistema educativo. En esta etapa, desde el gobierno se firmaron varios estados de excepción,⁴⁷ en la competencia del Ministerio de salud se emitieron también declaratorias de emergencia, y desde el Ministerio de Educación se pusieron en marcha varios planes y proyectos que garantizaban la continuidad educativa a pesar del cierre de los centros educativos en el Ecuador: Plan Covid-19 Aprendamos Juntos en Casa; diversificación de recursos digitales a través de portales educativos (a través del sitio web <https://recursos2.educacion.gob.ec/>); priorización curricular y flexibilización metodológica de la educación; entre otras relacionadas con las lógicas sanitarias, como los aspectos de bioseguridad, ámbitos necesarios para garantizar la convivencia sana y segura.

Así pues, una de las primeras respuestas del Gobierno Nacional para darle continuidad a la educación en todos sus niveles, fue el hecho de trasladar todas las operaciones del proceso de aprendizaje y enseñanza al plano de las plataformas y aplicaciones digitales,⁴⁸ lo cual en un principio se asumió como una respuesta productiva, sin tomar en cuenta el alcance de la conectividad y las capacidades de manejo tecnológico por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. A esto le siguieron una serie de medidas que ya pusimos a consideración, y que provienen de las decisiones tomadas en los países cuyas economías se posicionan como las más avanzadas del planeta, a los cuales el Ecuador regresa a ver una vez más con el fin de encontrar un referente que le permita superar la crisis educativa y generacional que se propende a desatar si no se toman medidas resilientes.

⁴⁷ Los Estados de Excepción durante el periodo de emergencia evolucionaron de la siguiente manera: El primero se promulgó el 16 de marzo del 2020 por 60 días, y fue renovado por 30 días más. El segundo se dictó el 16 de junio por 60 días, y fue renovado en agosto por 30 días más.

⁴⁸ El 13 de agosto del 2020 ya se anunciaba por la prensa nacional que el nuevo año lectivo en Sierra y Amazonía empezaría por medios virtuales, acentuando la decisión de apostar por la continuidad educativa a través de medios digitales. Ver Diario el Comercio: <https://www.elcomercio.com/actualidad/clases-educacion-inicial-virtual-internet.html?fbclid=IwAR0BiJLsRlkiHhTEoKs6GUgfusJUX34eHDdmUQMftPTkirW19csHRZM>

Entre las primeras acciones que se ocuparon de lo puramente pedagógico para la continuidad educativa, está la priorización curricular, cuya respuesta consistía en tomar como matriz al currículo 2016, vigente hasta el momento del cierre de las escuelas, y seleccionar de entre las Destrezas con Criterio de Desempeño Imprescindibles, todas aquellas que estén orientadas a la construcción de saberes básicos imprescindibles, los cuales son considerados útiles, tanto para la escuela como para la vida. Producto de esto emergieron dos herramientas curriculares⁴⁹ para guiar el trabajo de los maestros. De este mismo calibre es la normativa que regula la elaboración de los Planes de Continuidad Educativa (PICE),⁵⁰ el cual contiene la forma de actuación de la comunidad educativa en cada una de las fases del proceso educativo, desde aprender en casa, hasta el retorno progresivo. Se expidieron conjuntamente otras normativas dentro del campo educativo orientadas a regular, entre otras cosas, el tiempo y la conexión a las clases virtuales,⁵¹ y la participación a eventos cívicos virtuales, como el caso de la jura de la bandera.⁵²

En cuanto a lo tecnológico, por su parte, se puede decir que fue aquí donde se presentaron las mayores dificultades, puesto que, ni la infraestructura tecnológica de los países de la región, ni los conocimientos y competencias tecnológicas para un trabajo productivo a través de internet, eran los adecuados como para dejar reposar con paciencia y tranquilidad la continuidad educativa en las redes del ciberespacio. “Las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado” (Informe Covid-19, 2020, 10). En tanto que unas políticas parecían generar más resultados que otras, los procesos de aplicación fueron cambiando para adaptarse a las distintas realidades educativas que se les presentaban a los docentes.

Se puede extraer, tanto del trabajo de campo, como de las experiencias docentes contadas a través de diversos canales, que el mayor problema, una vez superada la dificultad metodológica y evaluativa que requería para ejercer la tarea educativa, fue precisamente la falta de conectividad entre todos los miembros de la comunidad educativa ecuatoriana, lo cual representó el mayor problema y posiblemente signifique también el factor decisivo de la profundización de la brecha digital en el cantón San Miguel de Bolívar. Entre las respuesta

⁴⁹ Currículo Priorizado y Currículo Priorizado para la Emergencia.

⁵⁰ Promulgado a través del Acuerdo Ministerial No. 00044-A.

⁵¹ Ver diario El Comercio del 12 de septiembre del 2020: <https://www.elcomercio.com/actualidad/ministerio-estudiantes-clases-virtuales.html?fbclid=IwAR2ahGnJFy1IF8OyeV-yetmHhBB8pVSeeT7rPxxwxHzenwfgZl4aILQDWy0>

⁵² Ver diario El Comercio del 21 de septiembre del 2020: https://www.elcomercio.com/actualidad/juramento-bandera-virtual-abanderados-pandemia.html?fbclid=IwAR0pzs50xuXDVFpW9cXQJ_AlbUk_39UPgHZjHvDb5i9gYsl0sL_N2648MNk

regionales y locales para darle solución al problema que emergía en torno a la tecnologización de los procesos educativos, está el hecho de ampliar la cobertura con internet móvil, facilitar la diversificación de servidores de internet en cada localidad, abrir bases de datos y cursos gratuitos enfocados a la formación de competencias digitales docentes, y la disminución de la velocidad de descarga promedio de las redes.⁵³

2.4. Crónica de la educación ecuatoriana: directrices hegemónicas para la continuidad.

Para esta investigación consideramos como punto de partida el 12 de marzo del 2020, fecha en la cual se produjo el cierre de las escuelas en el territorio ecuatoriano, dando inicio así a un corto periodo de incertidumbre pedagógica, seguido de un proceso de adaptación a las nuevas dinámicas de trabajo educativo mediado casi en su totalidad por las tecnologías digitales. De esta manera cobra significancia el escenario educativo ecuatoriano frente a la Covid-19. El acompañamiento a la tarea de los docentes se extiende hasta finales del mes de diciembre del mismo año, periodo en el cual se da por terminado el trabajo de campo y se toma una distancia apropiada con los actores para emprender con los procesos de reflexión. Este apartado recoge las expectativas de los informantes de esta investigación, quienes tratan de dar cuenta de la contextualización en la cual se desprendía su propia práctica docente. La información que respalda esta crónica es muy diversa, sin embargo, su parte medular se sustenta en publicaciones de prensa oficial y alternativa, pues son quienes recogen en primera instancia el avance de la pandemia en el mundo, y, a pesar de la falta de estudios pormenorizados, ayudan a generar una idea en el plano temporal, de cómo se produjeron los acontecimientos que marcan puntos de inflexión importantes en la práctica docente.

A pesar de las severas medidas para la contención de esta desconocida enfermedad, los docentes del presente estudio no habían tomado las precauciones necesarias para la continuidad educativa, ni habían anticipado la magnitud en que la educación podía verse afectada. El cierre de escuelas y el confinamiento tomó por sorpresa a más de un docente:

Vi la noticia de la suspensión de clases en un flash informativo durante mi hora libre, todos los que estaban en ese lugar se quedaron como si les hubiese caído un balde de agua fría, no había con anterioridad una planificación para los futuros días, como todo fue de súbito, hasta los libros y cuadernos de los chicos se quedaron en las aulas. (Vicente Gaibor entrevista, 9 de septiembre del 2020).

⁵³ (Informe Especial Covid-19, 2020, 4).

“Cuando se suspendieron las clases fue algo sorprendente pues teníamos cosas planificadas con los estudiantes para el trabajo pedagógico, y todo se quedó ahí” (Morayma Verdesoto, entrevista, 10 de septiembre del 2020). Esta reacción sorprendente de los docentes no fue para menos. Una vez que se decretó el Estado de emergencia Sanitaria y el Estado de Excepción en todo el territorio nacional, las drásticas medidas de confinamiento y distanciamiento social no tardaron en llegar. Como dan cuenta los maestros, se trazó una campaña por todos los medios con la finalidad de brindar tranquilidad a la población respecto de la forma de vida en la nueva normalidad, y de las medidas y protocolos de bioseguridad que debía cumplir toda la población para darle continuidad a su vida diaria en medio de las dinámicas de la pandemia. A pesar de las respuestas iniciales ante la crisis, el Covid-19 no se pudo contener por mucho tiempo, provocando una propagación a gran escala en el territorio nacional.

Mientras el mundo se iba familiarizando con esta enfermedad, cuyas repercusiones hasta el momento parecen no tener precedentes, las medidas y ajustes para el campo educativo iban apareciendo conforme iban emergiendo las necesidades de cada sector vinculado al campo educativo. Así pues, una de las primeras respuestas del Gobierno Nacional para darle continuidad a la educación en todos sus niveles, fue el hecho de trasladar todas las operaciones del proceso de aprendizaje y enseñanza al plano de las plataformas y aplicaciones digitales,⁵⁴ lo cual en un principio se asumió como una respuesta productiva, sin tomar en cuenta el alcance de la conectividad y las capacidades de manejo tecnológico por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. A esto le siguieron una serie de medidas cuyas características parecen anclarse a un patrón de respuestas elaboradas en los centros del poder mundial, a los cuales el Ecuador regresa a ver una vez más con el fin de encontrar un referente que le permita superar la crisis educativa y generacional que se propende a desatar si no se toman medidas inmediatas y resilientes.

Las autoridades de la cartera de Estado que afrontaron la emergencia educativa durante esta investigación, fueron anticipando y elaborando las posibilidades para que la educación visionada a futuro, se apegue más a la senda de las dinámicas de la educación digital que al carril de la antigua normalidad. De esta manera, el Acuerdo Ministerial No. 2020-00038-A

⁵⁴ El 13 de agosto del 2020 ya se anunciaba por la prensa nacional que el nuevo año lectivo en Sierra y Amazonía empezaría por medios virtuales, acentuando la decisión de apostar por la continuidad educativa a través de medios digitales. Ver Diario el Comercio: <https://www.elcomercio.com/actualidad/clases-educacion-inicial-virtual-internet.html?fbclid=IwAR0BiJLsRlkiHhTEoKs6GUgfusJUX34eHDdmUQMftPTkirW19csHRZM>

del 24 de julio del 2020 demuestra la necesidad de expedir una normativa para la implementación de la educación abierta, en sus dos modalidades: online y virtual.

Ante las respuestas emergidas por parte del gobierno de turno, empezaron a surgir las primeras críticas y contradicciones, no solo dentro de las organizaciones de la educación particular,⁵⁵ sino también entre los Gobiernos Autónomos Descentralizados. Tal es el caso de Cynthia Viteri, Alcaldesa de Guayaquil, quien levantó una postura personal de oposición ante el gobierno central al autorizar la ejecución de planes piloto que permitían la reapertura de las escuelas, lo cual provocó en más de una ocasión que se desatara una polémica nacional.⁵⁶

Estos actos demuestran que, aparte de la emergencia mundial, se vivía también un caos administrativo interno, con el surgimiento de contradicciones entre varios sectores que se disputan el poder y que hacen notar sus antagonismos hasta en el campo educativo. También, se puede interpretar que los acuerdos emergidos entre el Estado y varios sectores de la sociedad civil alcanzados y promulgados ante los consensos nacionales por la educación de los cuales surgió la reforma consensuada de 1996, se ha desestabilizado, o peor aún, se ha quebrantado, lo cual ha puesto en marcha un conflicto de intereses, cuyas víctimas directas son las comunidades educativas que esperan tener un apoyo por parte de las instituciones que dicen protegerlos. Desde el fin del trabajo de campo, hasta el extendido proceso de escritura del reporte de investigación, las medidas de matriz hegemónica continúan en vigencia, y se acentúan con mayor énfasis durante el proceso de reapertura de las instituciones educativas. En conjunto, se puede entender a todas las particularidades hasta aquí desplegadas, como un entorno contextual en donde los docentes han desplegado su práctica y han transformado sus esquemas para responder adecuadamente a la coyuntura mundial.

Ante la incertidumbre, el mundo posa la mirada sobre las respuestas que los países hegemónicos levantaron en contra de las crisis ocasionadas por la pandemia, estas se convierten en referentes para la continuidad en América y el mundo. Organismos internacionales especializados en educación, como UNESCO, UNICEF, CEPAL, Banco Mundial, el Gobierno de China, entre otros, fueron quienes promulgaron las directrices más contundentes para que el resto de países pueda levantar las medidas necesarias para responder a los efectos nefastos que la pandemia trajo para la educación. Para nuestro estudio podemos

⁵⁵ Dichas organizaciones son: Corpeducar, Fedepal y Confedec.

⁵⁶ Ver Diario El Comercio: <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/plan-retorno-clases-pandemia-ecuador.html>

definir tres demarcadas categorías en las cuales se orientaron la mayor cantidad de respuestas hegemónicas para Latinoamérica y el mundo: sanitario, pedagógico y tecnológico.

En cuanto a lo sanitario, se estableció la difusión de mensajes informativos y de sensibilización a las poblaciones estudiantiles para con los aspectos de protección y seguridad propia, lo que en varios países significó campañas con un auténtico toque nacionalista y culturalista autóctono. Aparte de esto, se reforzó la socialización y empoderamiento de los protocolos de bioseguridad, enmarcados en tres aspectos específicos: distanciamiento físico; lavado de manos y desinfección de superficies; uso adecuado de la mascarilla. Prácticamente, en torno a estos aspectos se establecieron las decisiones en materia de política pública, para permitir la reapertura de las instituciones educativas en el Ecuador.

Las respuestas hegemónicas sirvieron de respaldo principalmente para lo pedagógico, pues la continuidad educativa en este contexto de emergencia mundial se vio estancado al encontrarse en medio de una situación calamitosa y sin precedentes, lo cual convertía a la práctica docente en una construcción compleja y poco explorada, provocando que los docentes de todas las generaciones que estaban al frente de la continuidad educativa, se convirtieran en algo así como los neófitos de la educación de nueva generación. La priorización y adaptación curricular juegan un papel determinante en este nuevo proceso de transmisión de saberes. Entre otras orientaciones de los organismos internacionales, se puede percibir nuevamente la intromisión, a leves rasgos, de principios neoliberales, los cuales aparecen como respuestas lógicas y coherentes con las necesidades que la educación necesita en estos nuevos contextos.

En este punto se definen algunos elementos del modelo burocrático sobre los cuales se concentra posteriormente la agencia de la respuesta del trabajo educativo de los docentes sanmiguelenses, los cuales se sirve de los portafolios y las fichas pedagógicas de una manera mucho más productiva que como lo determina la política nacional. De esta manera los lineamientos en educación durante la pandemia definen al portafolio del estudiante como una herramienta que:

Constituye una recopilación de trabajos efectuados por las y los estudiantes durante el ciclo de aprendizaje, además, puede contener las reflexiones y ejercicios de metacognición propias del estudiante y las propuestas por el docente. Este instrumento permite evidenciar el proceso el desarrollo de los objetivos planteados en el proceso de enseñanza, así como los logros obtenidos en cuanto a los aprendizajes. Estas evidencias pueden ser: ensayos, artículos, consultas, informes, talleres y otros productos. Esta información al ser interpretada críticamente por los docentes permite evidenciar el desempeño académico, humano y

emocional de las y los estudiantes, y también de sus esfuerzos, progresos y logros. (Ministerio de Educación. 2020. Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa: Lineamientos ámbito pedagógico curricular, 14)

Mientras que, por su parte, las fichas pedagógicas son concebidas desde las políticas de respuesta educativa como:

Las fichas pedagógicas tienen el fin de guiar a las familias y a los estudiantes en el desarrollo de actividades autónomas con la mediación de los docentes. Las fichas pedagógicas son el puente de conexión entre estudiantes, familias y docentes, cuentan con actividades lúdicas para desarrollar destrezas y contenidos curriculares que se desarrollan a través de un proyecto interdisciplinario que gira en torno a un objetivo de aprendizaje y contenidos esenciales. Para su construcción se han considerado los elementos que conforman el currículo para la emergencia y los dos primeros módulos de inglés, como recursos de apoyo para los docentes, como mediadores de aprendizaje, y para el desarrollo de actividades autónomas de los estudiantes. Contienen información, consejos, propuestas e instrucciones para ejecutar actividades que abordan las diferentes áreas del conocimiento y se integran al objetivo de aprendizaje, con énfasis en la contención socio emocional, comprensión lectora y la actividad física como eje transversal del proyecto. (Ministerio de Educación. 2020. Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa: Lineamientos ámbito pedagógico curricular, 14)

De esta manera, los aspectos apuntados en este capítulo tratan de dar cuenta de la mayor parte del universo circundante en el cual se tuvo que insertar la práctica docente, lo que permitirá comprender los aspectos contundentes del trabajo de campo, desde una perspectiva holística, con lo que se podrá emitir criterios poco sesgados y mayormente apegados a la realidad. Finalmente, para resumir, desde los intereses de esta investigación, se considera que hemos sido capaces de abarcar un conjunto acertado de realidades entre las cuales parecen haberse formado varias dinámicas que condicionaron el trabajo docente de los maestros sanmiguelenses que participan de la presente investigación, y a los cuales acompañamos con una profunda observación para responder acertadamente a la problemática planteada.

Capítulo 3 . Trajines docentes: la construcción de la práctica

El presente capítulo está destinado para desplegar los hallazgos procedentes de las narrativas levantadas en campo con los interlocutores durante las sesiones de diálogo. Es por esto que en el presente capítulo se espera mostrar la respuesta educativa práctica de los docentes, es decir, el cómo se construyó la práctica docente de los maestros sanmiguelenses durante la etapa de confinamiento generada por la pandemia. Los hallazgos escudriñados en campo se constituyen para nuestro trabajo como piezas claves y contundentes para contestar nuestra pregunta de investigación.

3.1. Las experiencias de campo y los hallazgos

Los resultados que se detallan en el presente capítulo fueron descubiertos tras un largo proceso de transcripción de entrevistas, codificación de diarios y narrativas, sintetización de la información levantada en campo, y establecimiento de posibles contrastaciones que permitieron llegar, por saturación de data, a los enunciados que contribuyen a determinar las maneras en cómo se instituyó la práctica docente durante el confinamiento, y cómo se efectuó el proceso de domesticación de las tecnologías para el trabajo educativo en pandemia. Si bien, la gran cantidad de discursivas levantadas durante las entrevistas generaron un material abundante, esto más bien dificultó el proceso de reducción de datos, pues la discursiva generada fue tan diversa y valiosa que hizo falta encuadrar la interpretación en un sistema categorial basado en las teorizaciones del primer capítulo de esta investigación. De esta manera se pudo llegar a tres hallazgos fundamentales que alimentan la discusión de nuestro trabajo: 1) la transposición de las practicas presenciales al mundo virtual; 2) domesticación de las tecnologías y diversificación de las prácticas; 3) la construcción de la práctica docente a través de esquemas de trabajo desplegados en tres dimensiones temporales de desarrollo de la práctica: planificación, ejecución, reflexión.

Las sesiones de dialogo efectuadas para la presente investigación se desarrollaron formalmente desde septiembre hasta diciembre del año 2020, a pesar de que el acercamiento al campo y a las narrativas de diversos puntos de vista de los docentes con quienes se tomó contacto para pensar la interrogante de investigación, se empezó a desarrollar varios meses antes. Sin embargo, al definir la muestra y los objetivos, optamos por centrar nuestro mayor interés a la información surgida en los cuatro meses de acercamiento a través de distintos canales y entornos de comunicación con los interlocutores a quienes se pudo entrevistar consecutivamente durante este periodo de tiempo, con una frecuencia de acercamiento con cada participante de una sesión de diálogo cada quince días. Con esto se afirma que se pudo

tener acceso al punto de vista de los docentes acerca del objeto de estudio y sus experiencias prácticas que permiten reconstruir y comprender los procesos de domesticación de las tecnologías, y la agencia que generó el trabajo docente ante los modelos burocráticos desarrollados por el sistema educativo durante las primeras etapas del confinamiento.

Este despliegue empírico parte en la etapa en que los docentes tuvieron que darle continuidad a su práctica educativa a través de medios digitales, además de atender a un gran número de la población estudiantil, principalmente rural, que carece de acceso a las tecnologías y a internet, con otro tipo de prácticas diversas que van desde el contacto presencial con tiempos reducidos, hasta el trabajo remoto y autoconstrucción de aprendizajes a través de las orientaciones provenientes de la práctica docente en conjunción con los métodos implementados desde la respuesta estatal a los efectos de la pandemia sobre el proceso educativo. Precisamente en este contexto parte el trabajo de campo para indagar a los interlocutores sobre las maneras en cómo están usando las tecnologías para desarrollar su práctica, en el proceso de confinamiento vivido durante el primer quimestre del año lectivo 2020-2021. A pesar de que los intereses iniciales de investigación fueron fallidos tras ser frustrados por el brote de la pandemia de Covid-19 en el Ecuador, las nuevas dinámicas motivaron un estudio mucho más productivo en cuanto a evidencias y argumentación central, por ende, la injerencia de la pandemia permitió perfilar nuestro objeto de estudio, y permitió también el hecho de que se pueda vincular nuestros intereses de investigación a las dinámicas de la coyuntura que obligó al cierre de escuelas y a la continuidad educativa a través de medios tecnológicos y aprendizaje remoto.

A manera de introducción al campo, se puede señalar que los primeros intereses de la presente investigación optaban por centrar la discusión de cómo fue percibido el confinamiento por los docentes, y su perspectiva sobre la importancia que le significa a su trabajo educativo el continuar la práctica con nuevas orientaciones de trabajo que implicaban uso de medios digitales entre otros recursos físicos para quienes no poseen acceso o conectividad para ser parte del aprendizaje virtual. A pesar de las respuestas iniciales ante la crisis, el Covid-19 no se pudo contener por mucho tiempo, provocando una propagación a gran escala en el territorio nacional. Consecuentemente, esto provocó que los maestros asumieran la responsabilidad de trabajar frente al tipo de enseñanza que les tocó afrontar durante la etapa más difícil que vivió la comunidad educativa de la provincia Bolívar, por la adaptación a las nuevas maneras de enseñanza digital, e incluso, a las nuevas formas de vida, producto de la coyuntura de la pandemia del Covid-19.

Las nuevas formas de ejercer su trabajo pedagógico condujeron inicialmente a la generación de un criterio casi general en los maestros de la provincia investigada, el cual está orientado en cierta manera a mostrar el rechazo y escasa identificación de los maestros para con las medidas tomadas puramente en el plano de la continuidad educativa. De esta manera, previo a desplegar los hallazgos, es indispensable mostrar la visión generada en los maestros frente a la respuesta del Estado ecuatoriano en el campo educativo, para garantizar la continuidad de los aprendizajes.

3.2. La visión de los docentes ante las medidas tomadas

Todos los docentes de la muestra esperaban recibir las primeras indicaciones desde la plana mayor de la cartera de estado, sobre cómo se llevará a cabo la educación en las modalidades virtual y semipresencial. Respecto de esto, se pudo generar desde las esferas del poder, un modelo flexible y adaptable, para que los maestros hagan uso de él según las necesidades propias de cada realidad educativa. Este modelo orientó la práctica a través de las políticas públicas, pero también generó un cierto tipo de incongruencias desde el punto de vista docente, sobre el origen de la ley que regula la continuidad, su ejecución y sus resultados.

Todos los informantes que participaron de esta investigación, reconocen que las directrices y lineamientos emitidos por parte de la planta central del Ministerio de Educación, les fueron de sutil ayuda para organizar su trabajo y continuar sus enseñanzas. Sin embargo, los maestros hacen notar su desacuerdo con la aplicabilidad de estas directrices que el país acogió tras seguir las sugerencias de instituciones hegemónicas de carácter global.⁵⁷ Acorde con esto, pretendemos desglosar los principales hallazgos provenientes del quehacer y del descubrir cotidiano de los maestros durante este cambio de paradigma educativo, y comprender sus posicionamientos frente a las nuevas formas de ejercer su práctica docente.

Para dar cuenta de este desacuerdo con varias de las directrices emitidas desde la Autoridad Educativa, los maestros poseen inicialmente una postura de desapego ante las propuestas enabladas desde el órgano principal de la educación, generando desconfianza hacia las guías construidas con base a cuestiones que ellos consideran ajenas a lo que se vivía en la realidad nacional. Las posturas en torno a esta disyuntiva llegan a exteriorizarse por varias ocasiones en la narrativa de los interlocutores, apuntando muchas veces en la misma dirección, es decir, un criterio de rechazo hacia la política nacional de tendencia global.

⁵⁷ UNICEF; BID.

Como ejemplo se tiene a las posturas de Morayma, quien considera estas políticas como generadas e impuestas autoritariamente desde “detrás de un escritorio”, ante lo cual suscribe que “es bonito sentarse en un escritorio y desde ahí intentar manejar todo sin conocer la realidad, solamente porque me comentaron o porque mandé a investigar”. (Morayma Verdezoto entrevista, San Miguel de Bolívar, 24 de septiembre del 2020). O como Rolando al tratar en varias ocasiones su postura ante las decisiones tomadas desde el aparato estatal durante la etapa de confinamiento, quien dice que “ahora como nos vienen a poner políticas extranjeras en la educación, necesitamos un sistema educativo que esté acorde a las necesidades de los ecuatorianos” (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020). Esto refleja el desapego por lo impuesto sin consulta previa de quienes conocen la realidad educativa de sus estudiantes. Con los comentarios subsiguientes, Rolando da señas de un desacuerdo con los contenidos que fueron regulados en la pandemia para la continuidad remota de los aprendizajes producto del confinamiento, los cuales le parecen incongruentes para la realidad que viven:

No están bien encaminado lo que son los temas que envían del Ministerio de Educación, no se centran en nuestra realidad, nuestro país es como un conejillo de indias, en donde se aplican los sistemas educativos diseñados o aplicados en otros países, para experimentar su desarrollo y nunca se basan en la realidad propia de acá (Rolando Galarza, entrevista, 8 de diciembre del 2020).

La visión de las políticas educativas abarca varios aspectos que provocaron cambios contundentes en el sistema educativo nacional. Entre ellos tenemos las soluciones relacionadas con la tarea burocrática del maestro, emergidas de un modelo que se servía de varios instrumentos como las fichas pedagógicas y los portafolios (aspectos que fueron ampliados en el capítulo contextual), para monitorear de cierta manera el aprendizaje de los estudiantes en general, y con mayor énfasis particularmente a quienes no poseían conectividad o acceso a las tecnologías. Respecto de las fichas pedagógicas, el punto de vista de Morayma muestra que: “no está, acorde a los estudiantes, ni al contexto de ellos, pero hay que adaptarles y hay que tratar de hacer lo mejor que se pueda” (Morayma Verdezoto entrevista, San Miguel de Bolívar, 24 de septiembre del 2020).

Esta es una expresión general en todos los maestros, pues manifiestan que no solo no están acorde con la realidad, sino que consideran que este tipo de contenidos no les van a servir para la realidad de su medio. Ramiro, quien respondió a nuestra pregunta respecto de su consideración personal sobre el aporte y beneficio para la vida que les generan a los

estudiantes la realización de actividades que los docentes de las distintas asignaturas están enviando para realizar en los hogares, ante lo cual menciona que “siendo sinceros Mario, no, yo creo que no aporta en nada, y ese es un sentir general de todos los compañeros” (Ramiro Gaviláñez, entrevista, 21 de noviembre del 2020). No cambia el desapego y desacuerdo con la imposición y referenciación de realidades externas para la continuidad educativa local.

Los docentes consideran que gran parte de las decisiones tomadas no se semejaban del todo con la realidad que ellos estaban viviendo en sus entornos educativos, y que más bien los docentes son quienes conocen la realidad de sus estudiantes, lo que constituye un fundamento y una oportunidad, tanto desde la óptica ministerial como desde el punto de vista docente, para adaptar y priorizar los aprendizajes a manera de autogestión, con lo cual eran capaces de generar nuevos esquemas para su trabajo cotidiano que respondan a las necesidades de su lugar de enseñanza. En definitiva, desapego hacia lo impuesto y lo extranjero, por su distancia con las diferentes realidades de la respuesta educativa sobre el terreno de la educación rural y urbana de los maestros del cantón San Miguel.

La opinión sobre cómo y cuándo volver a las aulas presenciales fue bastante dispareja, lo que en algo coincidieron todos los integrantes de la muestra, es que el retorno a clases presenciales les significaría una verdadera ventaja para el proceso educativo. Esto genera el deseo constante de regresar a las dinámicas tradicionales de trabajo, que tiene en su núcleo al aprendizaje presencial. Aparecieron versiones que hacen notar la prisa que llevaban los maestros por volver a su método y modelo convencional de trabajo pedagógico, siendo capaces de hacer cualquier cosa por el retorno presencial. Destaco el caso de Rolando, quien manifiesta que para el retorno progresivo “se puede trabajar incluso en doble jornada, por mí no hay problema, con la mitad de aforo en cada salón y todo lo de bioseguridad” (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020). Lo que despliega la posibilidad de que no haya deseo estrechar más su afinidad con la nueva forma de trabajo digital, o por lo menos con aquella que está relacionada directamente con la creación de saberes, a pesar de su complejo acoplamiento en varios aspectos que las tecnologías implican.

Esto permite visibilizar la existencia demarcada de una brecha digital educativa en relación con su gestión a través la virtualidad, lo cual se evidencia más que en el acceso (el mismo que se tiende a cerrar de múltiples formas conforme avanza el trabajo de campo de este estudio),⁵⁸

⁵⁸ Todos los maestros de la muestra dan cuenta durante el desarrollo temporal de las sesiones, de que el número de estudiantes que pasan a tener acceso a las tecnologías y conexión virtual, se incrementa de manera gradual, tal como lo demanda la dinámica de primer nivel de la brecha digital.

en el uso que maestros y estudiantes le dan al servirse de los aspectos que puede llegar a brindar la introducción masiva de las tecnologías en la práctica docente (realidad que se puede replicar fácilmente en otras geografías del país). Conforme se van sucediendo las medidas en el campo de la educación para la continuidad de los aprendizajes, los interlocutores ejecutan las disposiciones ministeriales a cabalidad, lo que puede tener un alcance limitado gracias a que, como muestran los diálogos levantados entre el sexto y el noveno mes de confinamiento, han desarrollado una actitud crítica ante las implicaciones de la enseñanza virtual e híbrida, lo cual muestra una firme discrepancia con las imposiciones que ellos consideran ajenas a su realidad, y también una estrecha relación con los factores que profundizan la brecha digital de segundo nivel.

Aclarada la visión de los docentes ante las medidas tomadas, y puesta sobre la mesa la existencia de una visión de desapego ante las políticas educativas adoptadas durante el confinamiento, junto con los posibles factores que contribuyen a exacerbar la brecha digital en el Ecuador, es momento de continuar con la presentación de los hallazgos levantados en campo, acto que no podía darse paso sin antes aclarar la percepción y el criterio de los interlocutores sobre las políticas que guiaron su accionar educativo durante la pandemia, y sus posibles implicaciones respecto de la brecha digital.

3.3. La transposición de las practicas presenciales al sistema de enseñanza virtual

Un primer hallazgo nos permite estipular que, durante el inicio del año lectivo 2020-2021 en el régimen Sierra – Amazonía, los docentes de la muestra se servían casi en su totalidad de las dinámicas de trabajo que estaban acostumbrados a ejecutar durante varios años en su trayectoria de trabajo presencial, y las utilizaron como referencia directa para continuar su trabajo en un nuevo universo de interacciones y maneras de comunicar y alcanzar el aprendizaje, en un principio sin modificación alguna, pero que con el paso del tiempo fueron acoplando los modelos de trabajo relacionados con el uso de las tecnologías y otros modos de generar el seguimiento a sus estudiantes, con quienes a su vez se enfrentaban a un conjunto de realidades. En este apartado vamos a dar cuenta de la etapa en que se logró transponer todos los elementos de la práctica docente presencial hacia el trabajo virtual e híbrido. Lo que representa un importante hallazgo ante la contrastación con la lectura existente sobre el tema que trata esta investigación, y que ha mostrado resultados en aspectos que hasta ahora no han apuntado lo que se trae a la luz en este trabajo investigativo. De este modo el hallazgo tuvo diversas implicaciones que hay que considerar para comprender su relevancia.

Al dialogar con los docentes salta de inmediato la idea de que una de las dificultades de su trabajo se relaciona con las limitaciones que enfrenta su práctica, principalmente como revela Ramiro, con la “falta de conectividad”. O Vicente, quien afirma que “la falla del internet nos ha jugado una mala pasada, ahí los maestros como que nos quedamos en el piso, atónitos sin tener qué hacer” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 28 de octubre de 2020). Al parecer los docentes se sienten impotentes frente a la falta de conectividad o su realización defectuosa, pues esto es algo que sale completamente de su margen de alcance profesional.

Los maestros en su conjunto mencionan que sus alumnos estudian desde sus hogares con las limitaciones tecnológicas que esto les representa, e intentan aprender mientras absorben a la misma vez los problemas del entorno familiar, los cuales se entremezclan con los procesos cognitivos de los y las estudiantes, para entorpecer no solo su proceso de recepción de conocimientos y acciones prácticas, sino también el accionar pedagógico docente. Al respecto Rolando hace énfasis en su preocupación por “la conectividad de quienes no tienen al alcance las facilidades del caso”, habla de una “inequidad tecnológica desde que el hogar pasó a ser la escuela” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre de 2020).

Según manifiesta Rolando, quien da cuenta de la realidad de la provincia y de su postura frente a las necesidades prioritarias de la educación, opina que “para ese tipo de educación necesitamos la conectividad, en la provincia Bolívar es escasa esta conectividad que se debe tener” (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020). Para Ramiro, “en el caso del cantón San Miguel, existen zonas donde no hay absolutamente nada de internet, a excepción del casco urbano y zonas aledañas” (Ramiro Gavilánez, entrevista, San Miguel de Bolívar, 2 de octubre del 2020). Desde la perspectiva pedagógica de Morayma, en el trabajo con la tecnología “no se abarca con todos los estudiantes porque no disponen de medios tecnológicos” (Morayma Verdezoto, entrevista, 10 de septiembre del 2020). Lo cual se contrasta al llegar a las últimas semanas de la investigación de campo, donde se pudo percibir un ligero estrechamiento de la brecha digital de primer nivel, pero una profundización de la brecha digital de segundo nivel, lo que no resuelve en su totalidad el problema de la conectividad. Según Morayma, “antes se conectaban del equipo de los vecinos, pero ahora ya un 60% de estudiantes que se han comprado celular, han hecho un esfuerzo los padres de familia de comprar a sus hijos, o comprar por lo menos uno en la casa” (Morayma Verdezoto, entrevista, 28 de octubre de 2020). Para hacernos una idea en números de lo que esta realidad representa, tenemos el dato que nos da Ramiro de su institución, donde “hay un 80% de estudiantes que residen en el sector rural y que no tienen una buena conectividad” (Ramiro

Gavilánez, entrevista, 8 de septiembre del 2020). Mientras que las cifras anunciadas por Morayma, son más precisas, dice que “por los problemas de conexión, de cada 100 estudiantes se conectan a las clases de teams tan solo 25, los demás no tienen internet” (Morayma Verdezoto entrevista, San Miguel de Bolívar, 24 de septiembre del 2020).

Por lo que Ramiro concluye diciendo que “la dotación de internet y la entrega de dispositivos tecnológicos debería ser una política de estado, la conectividad debería existir en todo el país, de manera especial en el sector rural” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 21 de noviembre del 2020). Lo que concuerda en sí con la literatura generada de investigaciones efectuadas simultáneamente a la nuestra,⁵⁹ y que dan cuenta también de un importante número de resultados a los que se acoplan nuestros descubrimientos. Pero que para nuestra investigación esto más bien significa que una de las necesidades urgentes de intervención y renovación de la enseñanza, es la práctica docente, y que se ha generado un cambio en la misma, lo que permite pensar que la transposición surgida para desplegar su práctica docente en los momentos más críticos del confinamiento, ha cobrado forma a la par que iba acoplándose conjuntamente con la tecnología.

Gran parte de este cambio tiene que ver con la adaptación docente a las nuevas maneras de ejercer sus enseñanzas, y a sus particularidades en torno al proceso educativo a través de medios digitales, lo que nos permite apuntar que los factores prácticos que los maestros echaron a andar durante el periodo en que se realiza el trabajo de campo, sirvieron como elementos constitutivos directos que permiten ver la agencia de la respuesta educativa docente a los aspectos burocráticos de la política educativa ecuatoriana durante el confinamiento. Para esto se debe partir de la idea de que los maestros de la muestra provienen de una brecha digital, de primer y segundo nivel, acaecida debido a factores geográficos y generacionales, por lo cual su acercamiento y uso de las tecnologías es escaso, ya que, como dice Ramiro, “antes de la pandemia, incluso no había mucha utilización de los recursos tecnológicos, y hay que ser sinceros, esa es una de las razones de los problemas que estamos enfrentando en los actuales momentos” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 8 de septiembre del 2020).

Esto se refiere también a que en la formación tecnología de los interlocutores estuvo ausente la práctica de la enseñanza mediada por tecnologías, y más tarde, al convertirse en docentes, su práctica docente se pone en marcha conservando aspectos que aprendieron anteriormente a la carrera docente, por lo que este particular del trabajo pedagógico digital se convierte en un

⁵⁹ Arteaga et. al. (2021); Santillán Washington (2020); Vivanco Ángel (2020).

aspecto no heredado, es decir, en esa parte de la vida pre profesional se deja una huella de orfandad que hoy en día repercute seriamente en los docentes. Pero eso no significa que los docentes estén completamente capacitados para manejar toda la amplitud de TIC útiles para la tarea educativa, esto debido a que, por un lado, las tecnologías se diversifican con una velocidad impresionante que es muy probable ralentizar la adopción de competencias tecnológicas, y por el otro, el factor de la falta de capacitación juega un papel determinante en este aspecto del uso apropiado y manejo productivo de las tecnologías en los procesos formativos, del cual los docentes de nuestro estudio hacen notar el malestar generado:

“No se nos preparó a los maestros para educar a través de medios digitales” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 15 de octubre del 2020). “No podemos tener acceso a estos cursos de capacitación por varias razones que surgen en la trayectoria del docente” (Vicente Gaibor, entrevista, 23 de septiembre del 2020).

La forma de alcanzar las competencias digitales que amerita su trabajo, es ejecutada no solo por factores exógenos, como el hecho de cumplir su trabajo de apoyo y seguimiento a las juventudes que se encuentran formando, sino que tiene que ver con aspectos endógenos, meramente internos y producidos desde la conciencia propia, la cual impulsa a los maestros de la muestra a fortalecer y diversificar las maneras en como ejercen su práctica docente. Al referirse Rolando a las memorias de sus primeras acciones personales una vez iniciada la pandemia, menciona que “en palabras comunes diría que las cosas que pasan hacen que crezca una fuerza interior que le motivan a uno al hecho de retomar clases de computación” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre del 2020). O Ramiro, quien menciona que “a los docentes nos tocó actualizarnos con los recursos tecnológicos, porque en el sistema presencial prácticamente a lo mejor ni se utilizaban” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 21 de noviembre del 2020). Esto denota el desfase de los problemas de adaptación al trabajo pedagógico digital por parte de maestros y estudiantes, puesto que antes de la pandemia no se utilizaba las tecnologías, es decir, no hubo una alfabetización tecnológica y digital previa en el campo de la educación como para formar las competencias necesarias para el trabajo remoto o híbrido.

Para resumir estas implicaciones se pueden presentar comentarios como los de Ramiro quien manifiesta que “se trata de realizar actividades de lectura, escritura, contestar preguntas, hacer organizadores gráficos, ósea tratar de hacer lo mismo que se venía haciendo para intentar llegar con alguna enseñanza desde lo virtual” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 21 de noviembre del 2020). Esto permite concluir que la ausencia de internet o tecnologías, junto con la escasa

capacitación de los docentes, o poco uso de tecnologías para la enseñanza, contribuyen a que no se gestione con mayor eficacia la adopción de estas tecnologías para repotenciar el aprendizaje a través de las prácticas.

3.4. Acciones para la domesticación y diversificación de la práctica del docente

Uno de los hallazgos más importantes de la presente investigación, se relaciona con el hecho de que, los docentes, en su más amplia necesidad e incertidumbre ante las nuevas formas de trabajo que les puede conllevar las jornadas de enseñanza virtual, tienden a establecer un proceso de domesticación de las tecnologías a través de la adopción sistemática de nuevos modelos de actuación pedagógica que entran en sintonía con los intereses educativos de los docentes en función de las realidades estudiantiles. Esta adaptación del trabajo docente se efectúa inicialmente al revertir el estado de desconocimiento y ausencia de competencias tecnológicas por parte de los maestros, reemplazándolas por la puesta en escena de procesos de adopción tecnológica y diversificación de las tareas docentes enfocadas puramente a la enseñanza. Por ende, en este apartado se muestran las narrativas que permiten corroborar esta idea, las cuales muestran un relacionamiento inicial con las tecnologías y una práctica que se intenta compaginar con las habilidades básicas sobre el uso de la tecnología, lo que permite comprender el proceso de adopción y sobre todo el nivel de adquisición de las competencias digitales. Respecto de esto salen a la luz testimonios como el de Rolando, quien manifiesta que “el docente debe irse acoplando a la tecnología” (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020). Narrativa que es interesante por ser expresada de esa forma y no a la inversa, puesto que ubica como algo primordial para la ejecución de su práctica docente, el hecho de extender su formación continua para adaptarla y responder correctamente a las necesidades que la coyuntura amerita.

En este sentido, el proceso de domesticación se puede visibilizar a través de diferentes acciones que se van inmiscuyendo en la transposición de las prácticas, hasta el punto de generar las primeras evidencias de domesticación de las tecnologías y diversificación de las acciones prácticas.

Inicialmente para este hallazgo se destaca el hecho de que el proceso de aprendizaje tecnológico de los docentes trascendió la esfera conceptual para aplicarlo sobre el terreno de la práctica. Respecto de esto se cuenta por ejemplo que:

“De esto no entiendo mucho, pero necesito hacerlo ya que esa es mi herramienta de trabajo”. (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 15 de octubre del 2020).

“Hay que ver la parte positiva de todo esto y es que voy a aprender un poco de lo que casi nada sé” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre del 2020).

El retomar la formación en el uso y manejo de las tecnologías durante las dinámicas de la pandemia de Covid-19, hace que los maestros le dediquen una fuerte cantidad de su tiempo diario de planificación de la tarea educativa, al estudio y práctica de ejercicios de enseñanza a través de las tecnologías. Para dar cuenta de ello recurrimos a lo expresado por Ramiro, quien menciona que “gracias a la desgracia que estamos pasando, nos ha permitido conocer y adentrarnos en estos recursos tecnológicos” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 8 de septiembre del 2020). Esto demuestra que el detonante de la articulación definitiva entre educación y tecnología es el efecto, acelerado y permanente, que la pandemia genera sobre la sociedad.

Otro aspecto que influye determinantemente en el proceso de adopción de las tecnologías, es el relacionado con la operatividad de los docentes ante el cumplimiento del modelo burocrático levantado durante la pandemia en el Ecuador, esto fue generando los referentes para que la práctica pueda irse acoplando a los requerimientos y habilidades que demandaba la tarea educativa durante el confinamiento. Ante esto surgen comentarios como:

“Los contenidos que planteaba el Mineduc no estaban de acuerdo con la planificación que proponíamos, por lo cual, tuvimos que adaptar” (Vicente Gaibor, entrevista, 9 de septiembre del 2020). “Son los docentes quienes conocen la realidad, tanto del contexto como de la vida de sus estudiantes, muy de cerca” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 15 de octubre del 2020).

Esta es una situación que diversifica los aspectos metodológicos de la práctica docente, hasta el punto de desarrollar esquemas que abarquen una amplia gama de realidades que van desde los entornos digitales, y aprendizaje por otros medios tecnológicos, hasta materiales impresos para quienes no posean estas facilidades de conectividad. Las dificultades de su práctica se relacionan con la tecnología, pues se tienen que enfrentar no solo a la escasez de conectividad de sus estudiantes (Brecha digital de primer nivel), sino también al desconocimiento de los mismos sobre el manejo provechoso de las tecnologías al alcance (Brecha digital de segundo nivel). Así pues, Rolando hace énfasis en que el poseer las tecnologías no garantiza el buen uso de las mismas, como muestra da un ejemplo al mencionar que:

Muchos de los estudiantes han hecho comprar a los padres de familia los celulares tecnológicos de avanzada, para que, para entrar en otro sistema de investigación ¿sabe a lo que me refiero?, pornografía, series de mafias, juegos, hasta se les ha escuchado a los estudiantes –yo quiero ser el capo– ya no están enfocados en lo que nosotros les

mandamos a realizar, ellos están en otra situación (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020).

Pero también se refleja el surgimiento de nuevas formas de ejercer las practicas acordes a cada contexto desde el cual los estudiantes se encuentran aprendiendo, dando cuenta de la diversificación de la práctica para abarcar un amplio espectro de alcance en sus objetivos. Para esto, Rolando da cuenta de cómo aprenden en las comunidades de las zonas rurales de la provincia con un ejemplo:

El otro día estuve por una comunidad, y les vi a unos chicos con una radio y me acerqué, me contaron que tenían que aprender por la radio, los padres les compraron una radio para que vayan a pastar las ovejas mientras escuchan clases, y cuando les pregunte que aprendieron, me contestaron que están escuchando un poco de cosas pero que no entienden nada, los niños eran de básica media y de inicial (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020).

Entre otras estrategias que denotan la diversificación de la práctica, y que se derivan del trabajo digital, están aquellas que se orientan a atender al grupo educativo más vulnerable durante el aprendizaje en confinamiento. Se trata de las practicas pensadas para aquellos estudiantes que no pueden acceder al mundo tecnológico y que necesitan de otras metodologías de trabajo para garantizar su aprendizaje. Para esto evocamos a Morayma quien enuncia que “nosotros tenemos un punto clave donde dejar las fichas pedagógicas, y los padres de familia el día que salen a hacer la feria, que lo llaman, ahí van retirando, porque son de lugares alejados” (Morayma Verdezoto, entrevista, 28 de octubre del 2020). Es decir, desde la óptica docente, brindar otras opciones que no se sirven en su totalidad del uso de la tecnología, como da cuenta Rolando: “se han buscado alternativas para los estudiantes, que es justamente dejarles las fichas en el cyber, con esto no tienen pretexto de decir que no tienen conectividad”. (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020). Al parecer esta dinámica fue adaptada en gran parte de provincia, a partir de que las circunstancias de aprovisionamiento de los víveres indispensables para la vida diaria que solo pueden encontrar las familias rurales al salir de sus comunidades campesinas hacia los centros urbanos, les condujo tanto a mercaderes como campesinos, a establecer un día de feria en los centros mayormente poblados, donde ha quedado como tradición ocupar el espacio público para comprar y vender abastos para el hogar, entre todo tipo de actividades comerciales de bienes y servicios (hay quienes afilan cuchillo, y otros que curan el espanto).

En cuanto a los portafolios estudiantiles, se nota también una cierta flexibilización ante el alto margen de incumplimiento estudiantil, acompañado de la dejadez por presentar los trabajos formativos realizados durante el confinamiento “al hablar con otros maestros que comparten el mismo caso, uno de mis compañeros me comentó que le llamó un estudiante a decir que no va a presentar el portafolio porque todos tienen que pasar el año” (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020).

Otra acción importante que refleja la domesticación tecnológica y la diversificación de la práctica, es aquella que se relaciona con los procesos de comunicación educativa. Este hallazgo muestra que los docentes toman asertivamente ciertos cambios irreversibles de la pedagogía tradicional, hasta el punto de empoderarse de las nuevas formas de significar y desarrollar el aprendizaje dentro de la realidad digital, sin necesariamente dejar de considerar por eso al tradicionalismo como un paradigma educativo de mayor preferencia en todos los informantes. Es por esto que los maestros rompen con los tradicionalismos para anclarse a la nueva tarea de facilitadores de los aprendizajes, flexibilizando el trato y los canales comunicativos con sus estudiantes, y generando a su vez una ruptura histórica, especialmente en la manera de comunicar los saberes a los actores de la comunidad educativa. Respecto de esto Rolando recuerda:

Las clases eran de otro nivel, simplemente el estudiante era un receptor, no un investigador como se plantea en este sistema de educación, el maestro dictaba su cátedra y listo, sin opción a que nosotros nos quedemos en el limbo con muchas dudas, hasta por el temor que se les tenía a los maestros (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre de 2020).

También menciona que los maestros eran déspotas, dice que “al estudiante le veían de arriba abajo, no como en la actualidad que estamos mirándonos frente a frente, la educación se ha convertido en un vaivén, ahí aprendemos docentes y estudiantes en el mismo nivel” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre de 2020). Dice también que “ahora, en este sistema revolucionario y con el avance de la tecnología, estas prácticas se han ido eclipsando hasta casi desaparecer” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre de 2020).

Finalmente, las acciones que reflejan en mayor magnitud el proceso de domesticación de las tecnologías, son aquellas que expresan el nivel de relacionamiento o utilidad que le dan los docentes a las tecnologías para su trabajo educativo durante el confinamiento. Respecto de esto dice Rolando, “nos toca recurrir a las diferentes metodologías que tenemos ahorita, WhatsApp y Zoom, diapositivas, a un cyber se les envió los tutoriales para que tengan mayor

facilidad de trabajar” (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020). Al parecer el problema en general es la manera en cómo se están transmitiendo los contenidos, pues las actividades o los contenidos en sí son un problema más fácil de solucionar, sino el entramado de significaciones que el estudiante debe dominar para darle sentido y aprender de las actividades que realiza. A pesar de esto el informante muestra una postura de apertura al cambio y adaptación a estos procesos de transformación de la enseñanza, pues habla de metodologías actuales, las cuales son relacionadas directamente con el uso de tecnologías digitales. Esto pasa a constituirse como evidencia de que los maestros están tratando de inmiscuirse en la enseñanza digital, y hasta son capaces de generar sus propias formas de sobrellevar su trabajo, lo cual es permitido básicamente por haber alcanzado una primera instancia del proceso de adquisición de competencias tecnológicas para el trabajo educativo. De esta manera pudimos determinar los factores que contribuyeron a que se generara el proceso de adaptación y domesticación tecnológica, además de una importante diversificación de la práctica que abarca el desarrollo de una habilidad multitarea que ubica su trabajo educativo en diferentes ámbitos que demanda la enseñanza escolar.

3.5. Desarrollo de esquemas de trabajo de la práctica docente en tres dimensiones temporales: planificación, ejecución, reflexión.

Finalmente, la narrativa levantada nos permite establecer un hallazgo concatenado a la práctica docente, pero que ocurre fuera de las aulas virtuales o lejos de cualquier tipo de encuentro pedagógico con los estudiantes, y que más bien suele producirse en una esfera temporal distinta a la del momento mismo de ejecución de los aprendizajes, pero que influye determinantemente sobre ellos. Esto quiere decir que, el último hallazgo aquí desplegado, consiste en la determinación por parte de los docentes, de un modelo de trabajo durante las tres dimensiones temporales que engloban a la práctica docente, el cual establece pautas de trabajo inherentes al proceso educativo, con los cuales los maestros preparan sus clases diariamente proponiendo actividades de formación y procesos de retroalimentación que favorecen al proceso de adaptación de la enseñanza digital en la práctica docente de los interlocutores.

Como tratan de mostrar varios estudios, el desarrollo de la continuidad educativa durante la etapa más crítica de la pandemia en el Ecuador, trajo consigo cambios importantes para el ejercicio de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Algunos de estos cambios, desde la perspectiva de Ramiro “son traumatizantes”; y que poseen un carácter hegemónico e irreversible, como lo ve Rolando, quien menciona que “hay que ser realistas, con este ejemplo

tan doloroso que es la pandemia, todo el mundo estamos obligados y nos están obligando a cambiar el sistema de vida” (Rolando Galarza, entrevista, 7 de septiembre del 2020).

Para comprender mejor los ámbitos y dimensiones que implica lo detallado en el párrafo anterior, vamos a dividir las acciones prácticas de los docentes, llevadas a cabo en su práctica como tal, las cuales procedemos a interpretar como desplegadas en tres planos temporales distintos: planificación, ejecución, reflexión.⁶⁰

Para el momento de la planificación, se puede notar que los docentes son capaces de incorporar un sinnúmero de elementos que guiarán la aplicación de su práctica, los cuales median entre continuidades y creaciones propias de los docentes con las cuales desarrollar los procesos educativos. En el caso de Morayma, a quien le pido diferenciar entre las actividades que ella planifica para transmitir saberes teóricos y saberes prácticos, a lo que responde:

[...] para los contenidos teóricos les estoy dando clases virtuales, les envío videos, les envío primero la planificación con las actividades que ellos tienen que realizar que es leer, contestar unas preguntas, analizar, hasta les he mandado a hacer organizadores gráficos de algunos temitas, en fin, cada semana les he tratado de enviar de esa forma, y en lo práctico, les he puesto a hacer maquetas y experimentos (Morayma Verdezoto, entrevista, 5 de noviembre del 2020).

Durante la planificación los docentes realizan aspectos como considerar las realidades de aprendizaje de sus estudiantes para arrancar con las enseñanzas, como afirma Ramiro, quien dice que “mis acciones si se apegan a la realidad, pues parten de acciones concretas como realizar un diagnóstico de quienes tienen o no internet para según eso planificar” (Ramiro Gavilánez, entrevista, 8 de septiembre del 2020).

Esto integra a la tecnología en el trabajo docente de manera permanente en la etapa de la planificación de tareas como al contenido de las temáticas a tratar en el plano pedagógico. Por lo tanto, su preocupación por la cobertura de internet y acceso a las tecnologías orientadas a las tareas educativas, pasa a ser una de sus prioridades al momento de planificar sus clases en el plano metodológico. Se indaga acerca de los recursos que los docentes ponen a disposición del aprendizaje ante la ausencia de conectividad y acceso a las tecnologías, para lo cual, casi todos coinciden en que, acorde a la complejidad de los contenidos de cada una de sus asignaturas, y conforme a las posibilidades adquisitivas o inventivas, los recursos fueron un

⁶⁰ Elementos del plano temporal de la práctica docente, creados por el autor a partir de las concepciones de Jackson (1968), y la interpretación que hace Gimeno Sacristán (1992) de este mismo.

aspecto que se flexibilizó al momento de ejecutar sus prácticas. En el caso de Rolando tenemos que su materia, Educación cultural y Artística, de 8vo a 10mo año:

[...] se trabaja con medios de la naturaleza mismo, que sí nos ayuda en ese sentido, estos medios pueden ser útiles, como arte o manualidades reciclables, ese material se les ha hecho tomar fotografías, poner en el portafolio, otros lo han llevado en físico (Rolando Galarza, entrevista, 8 de diciembre del 2020).

También surge el ejercicio educativo a través de las fichas pedagógicas, de las cuales Rolando se refiere a la posibilidad de continuar con los aprendizajes para quienes no poseen facilidades de conexión⁶¹ o acceso a las tecnologías digitales:

[...] el Ministerio de Educación envía las fichas pedagógicas, y son fichas pedagógicas que no tienen que ver con la realidad de los estudiantes, salen con unos temas pero”...(en este punto su voz se hace más aguda mientras alarga el `pero´ por más de dos segundos como haciendo notar que son cosas sin sentido, o quizá muy complejas, aunque también se puede referir al desfase con la realidad local como ya se trató anteriormente) ... “incluso nosotros que ya estamos bastante rodados en la educación nos toca estar investigando en internet (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020).

Los elementos prácticos de la planificación se constituyen como el inicio del proceso educativo, que pasa a ser reajustado para responder asertivamente ante los nuevos retos que implica el emprendimiento del proceso de planificación de las enseñanzas. Aquí se encuentran prácticas como:

- Acatar las directrices emanadas desde el órgano central del Estado: las políticas percibidas como de matriz extranjera y con carácter de impuestas sin consulta previa, alejadas de la realidad educativa sobre el terreno en cuestión, son acatadas por los docentes, desde los cuales se genera un esfuerzo en primer lugar por comprenderlas, para luego cuestionarlas y finalmente ponerlas en práctica con ciertas modulaciones, desviaciones, y acoplamientos personales, las cuales tienen como fundamento central el robustecimiento de las ventajas que puede ofrecer la tecnología para el proceso de enseñanza. En este ámbito, a decir de Vicente, “los docentes somos hasta cierto punto obedientes con las decisiones de quienes están rigiendo el ámbito educativo” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 28 de octubre del 2020). La narrativa de

⁶¹ Este problema es enunciado por todos los maestros. Según Vicente “aquellos estudiantes que no tienen el acceso a la conectividad, ahí es el gran problema” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 28 de octubre del 2020).

este y de otros docentes muestra claramente que cumplen con las políticas, pero no tal como vienen estructuradas desde los organismos de control, sino que, en ciertos puntos donde los maestros consideren que existe discordancias o elementos ajenos a las realidades actuales, ellos deciden acoplar elementos prácticos.

- Acoplar las tecnologías en el aprendizaje: desde la decisión gubernamental de apoyar la continuidad de los aprendizajes a través de las tecnologías que están a disposición de las comunidades educativas al momento de desatada la pandemia en el territorio nacional, las tecnologías pasan a ocupar un lugar determinante en el ejercicio educativo y en todas las áreas y ocupaciones de las comunidades educativas. De tal manera, no fueron únicamente los docentes quienes tuvieron que acoplar las tecnologías en su trabajo cotidiano, sino también otras instancias del funcionamiento de las instituciones educativas como: administrativos, padres y madres de familia o representantes legales de los estudiantes, el estudiantado en general, etc. Así pues, la dependencia tecnológica fue ganado terreno en el ámbito educativo conforme el confinamiento y distanciamiento social alejaban indefinidamente a los maestros y estudiantes de las aulas, y finalmente, paso a constituirse en un elemento determinante para que la práctica de los docentes pueda desplegarse sobre el proceso de aprendizaje para que tanto los objetivos de los docentes, como de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, sean alcanzados satisfactoriamente.
- Instituir acciones partiendo de las realidades estudiantiles: se planifica y se retroalimenta la ejecución de las prácticas de enseñanza, cargadas de lógicas e intenciones propias de los docentes, además de responder adecuadamente, con las debidas adaptaciones, derivadas de la realidad educativa del contexto en donde desenvuelven su práctica educativa. Es decir, estas acciones implican que los lineamientos emanados desde la Autoridad Educativa, llegan únicamente sobre el terreno a través de un proceso de selección y reflexión del docente. Esto abre camino a la adaptación de las actividades de aprendizaje.
- Adaptar el desarrollo de actividades: este aspecto implica la consideración de un amplio número de realidades estudiantiles de las cuales los docentes tienen conocimiento, lo cual sirve de peldaño inicial para brindar las posibilidades de que cada estudiante pueda ir aprendiendo a su ritmo, y con los recursos que están al alcance, sin necesidad ni obligación de estar emparejados con las lógicas tradicionales de estandarización de las maneras de alcanzar el aprendizaje. Este elemento que se germina en la planificación, llega a ejecutarse fuera de los horarios y espacios que se

dedican regularmente y de manera especial, para el aprendizaje escolarizado. Una de las consideraciones que guarda mayor relevancia en la narrativa docente al momento de planificar de manera diferenciada el desarrollo de actividades de aprendizaje, es el hecho de poseer o no conectividad, o algún tipo de tecnología para el aprendizaje, lo cual además se constituye como un pedido de política pública de los docentes, quienes confían en la mejora de las condiciones actuales que atraviesan los contextos educativos.

Durante la fase de ejecución de la práctica surgen por su parte otros métodos de trabajo producto de la aplicación de la planificación los cuales atraen nuestra atención por su relevancia en la comprensión cualitativa de la práctica docente. En este punto se pide a los docentes ser explícitos y detallar cada uno de los aspectos que ejecutan al momento de impartir sus clases. Se recogen los testimonios del ejercicio de la práctica docente en su ejecución sobre el terreno educativo, que muestran los aspectos de su desarrollo. Para ampliar esto, los maestros dan a entender que lo primero es proceder con la preparación de materiales de manera inmediata al terminar de planificar:

[...] cuando ya planifico y sé que hacer, procedo a preparar la clase virtual, si mañana voy a dar mi clase virtual, tengo que hoy día preparar mis diapositivas, mi material visual, para presentarles ahí a ellos para que puedan ver, aunque sea en el celular, y ahí ellos analizar junto conmigo (Morayma Verdezoto, entrevista, 28 de octubre del 2020).

Esto permite completar y tener una idea clara de cómo es el proceso metodológico con el que lleva a cabo sus clases en este contexto digital, el cual, por cierto, no varía mucho en las dinámicas que se suelen presentar en las aulas físicas, lo que reafirma la intención de transponer sus prácticas presenciales a la educación virtual, y que posteriormente se efectúa un proceso de domesticación de las tecnologías debido a que la evidencia muestra un relacionamiento básico y esencial con las tecnologías, y un uso no tan avanzado como para ubicar al proceso de adquisición de competencias digitales de los docentes sanmiguelenses en un nivel más alto y complejo de apropiación tecnológica.

A esto se suman relatos como el que cuenta Rolando: “yo trabajo con el internet como primera fuente de consulta, además a los muchachos que tienen internet se les hace más sencillo” (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020). Esta afirmación implica a su vez el hecho de que a los que no poseen internet se les complica esta etapa de apropiación de contenidos y generación de saberes, y se dificulta también el desarrollo de interés por aprender del mundo que los rodea. El problema en este sentido parece tener niveles más

amplios de profundidad pues los docentes comentan que “eso de elaborar las actividades no es mucho problema, el problema radica en que, en su mayoría los estudiantes no entienden, como cuando se trabaja presencialmente” (Rolando Galarza, entrevista, 11 de noviembre del 2020).

También se ha podido afirmar con certeza, basados en la evidencia debidamente analizada, que esas actividades prácticas conectadas con el universo tecnológico, se ha desarrollado palpablemente en los maestros de esta generación, lo cual pasa a formar parte de la planificación y ejecución de nuevas prácticas, que vistas desde la óptica que plantea este trabajo, llegan a cobrar una apariencia dicotómica que apunta a dos lados completamente distintos, pero que no por eso buscan polarizar los esquemas prácticos, sino más bien, buscan ampliar el nivel de cobertura que la educación de estos momentos demanda. Como testimonio de esto, Rolando pone el ejemplo de: “Ante las dudas de los estudiantes en el aprendizaje remoto me ha tocado darme las formas de que su imaginación empiece a volar pues, para que puedan realizar los trabajos” (Rolando Galarza, entrevista, 23 de septiembre del 2020).

Esta etapa de ejecución de la práctica ejecutada, refleja otro conjunto de acciones prácticas que aportan significativamente al tema planteado. Es en este momento en donde se produce un mayor desarrollo de la práctica docente, y del cual se generan también los primeros factores de cambio para la retroalimentación de los mismos factores puestos en práctica.

- Preparar anticipadamente los materiales didácticos: La preparación de materiales de enseñanza implica ya un acercamiento al ejercicio práctico, solo que de alguna manera escenificado fuera de las aulas y ensayado con los insumos necesarios para verificar, en un ejercicio práctico previo a su desarrollo dentro de las aulas, que lo planificado sea posible y realizable. Por lo menos, es de esta manera como los docentes de la muestra, dan cuenta del momento de la preparación de sus materiales didácticos, lo que no descarta tampoco la posibilidad de realizar materiales físicos en el proceso previo de planificación, o incluso, durante la realización misma de las clases. Acto que interpretamos como parte de un esquema metodológico de enseñanza, mas no como un suceso improvisado, a menos que la diversidad de situaciones que se puedan presentar en las aulas se lo demande.
- Generar criterios propios de evaluación: este elemento práctico aparece como una respuesta inmediata al proceso de evaluación de los aprendizajes, sin embargo, más que ser un esquema en sí, se convierte en un conjunto de acciones que tratan de reflejar tanto cuantitativamente como cualitativamente los avances, estancamientos y

retrocesos que se puedan presentar en cada uno de los estudiantes. Este proceso de creación de criterios, indicadores, reactivos, o cualquier otro tipo de herramienta o modelo que estén presentes en el proceso de evaluación, les permiten tener a los docentes un acercamiento hacia los segmentos del conocimiento que fueron desarrollados adecuadamente, o que a su vez requieren de un reajuste. Por lo tanto, este elemento se posiciona como el factor determinante sobre el cual se posa la reflexión de los docentes, para poder generar los insumos, mayormente complejos y necesariamente modificados, para poder extraer los correctivos necesarios de la ejecución práctica tras el ejercicio de retroalimentación.

- Transposicionar modelos de la enseñanza presencial y migrarlos sin cambios hacia el mundo digital: lo que aparece en la narrativa de los docentes permite interpretar que, el margen de amplitud de las prácticas provenientes de las realidades en la antigua normalidad pre pandemia, abarcan un amplio conjunto de acciones que van desde las requeridas para la práctica puramente pedagógica, hasta comportamientos y decisiones que se deben tomar dentro y fuera del aula en todo momento. Esta variedad que pervive el ejercicio pedagógico de los docentes durante su trabajo educativo digital, abarca actividades vividas y probadas propiamente en el terreno de la presencialidad, pero que pasan a constar como el recetario principal de las metodologías docentes, para continuar con el aprendizaje remoto a través de actividades básicas y autónomas como: lecturas individuales en voz alta, contestar preguntas con relación a lo leído, copiar planas del texto, o traer a la clase temas consultados en internet a partir de los cuales arranca y se alimenta el desarrollo del proceso educativo.

Desarrollo del proceso de reflexión, el cual se ejecuta en la práctica docente de los informantes, y se encamina a “posterior a eso, hacer los reajustes necesarios” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 28 de octubre del 2020). Según hace notar Vicente, el aspecto final de la reflexión permite el surgimiento de factores que retroalimentan a la práctica volviendo a formar parte de un nuevo proceso de planificación, lo que se retroalimenta y se abastece de un proceso de perfectibilidad de su práctica conforme a las nuevas experiencias adquiridas luego de la ejecución y reflexión. Esta etapa, desde la perspectiva docente, al parecer está orientada a “hacer los reajustes necesarios, hay que buscar nuevas metodologías, fuentes de aprendizaje” (Vicente Gaibor entrevista, San Miguel de Bolívar, 28 de octubre del 2020).

Se deja por sentado el hecho de que, a pesar de todos los esfuerzos desplegados sobre el terreno, su trabajo durante la continuidad por medios digitales, no parece ser tan satisfactorio tanto para sí como para la utilidad que pueda generar en sus estudiantes, como el trabajo que llega a desarrollar de manera presencial. Lo cual alcanza una dimensión diferente del proceso reflexivo, siendo abordado este y otros aspectos relacionados con la educación digital que realizaron los docentes de la muestra, desde el despliegue de sus malestares y memorias poco satisfactorias que experimentaron en este proceso de producción y puesta en práctica de esquemas que respondan adecuadamente a la coyuntura que puso en estado de crisis a la educación a escala global.

Los elementos prácticos de la reflexión corresponden a todas aquellas consideraciones que implican procesos de selección, monitoreo, segregación e incorporación de ideas que se redirigen constantemente, hacia factores emergidos en la conciencia docente. Esto debido a que es en este momento del desarrollo de la práctica docente, en donde se debe darle aplicación a los marcos legales tal como vienen programados, pero, sin embargo, al pasar el filtro de los docentes, llegan a las aulas con ciertas modificaciones. Al respecto Vicente hace mención de que este proceso les permite caer en cuenta a los docentes de que:

[...] los maestros estamos preparados, sabemos lo que tenemos que hacer, buscamos los mecanismos más idóneos para llegar con esas alternativas de aprendizaje a nuestros estudiantes, buscamos los métodos y las técnicas, y particularmente la manera de hacerle razonar al estudiante (Vicente Gaibor, entrevista, 27 de noviembre del 2020).

En esta etapa las practicas relacionadas con el proceso de reflexión son:

- Crear y mejorar esquemas para conducir su práctica: las acciones llevadas a cabo en este momento se ejecutan necesariamente una vez que los maestros han tomado distancia con la ejecución de la clase, y por lo general, se produce en espacios externos al predio escolar. En este sentido, y como queda demostrado en el apartado inicial de este capítulo, los maestros son capaces de desarrollar su práctica docente, por medio de la actuación de esquemas de carácter práctico, los cuales operan en todos los momentos que la práctica tiene que sobrellevar para completar su desarrollo. El hecho de mejorar las practicas desarrolladas durante los encuentros virtuales con los estudiantes, permite evidenciar la importancia de las prácticas en los procesos de ejercicio del poder que surgen paralelamente a las nuevas formas de vida acaecidas con la pandemia.

- Humanizar la enseñanza: considerando que entre los ámbitos que extiende su dominio la reproducción social escolar, está la germinación de nuevas formas de aprender y de relacionarse con las tecnologías emergentes, lo que acarrea necesariamente una hibridación de los seres humanos con las realidades tecnológicas contrarresta los planes de la reproducción. Es decir, al diversificar las posibilidades de aprendizaje, deslocalizar el espacio de las enseñanzas, y apoyar todo el proceso de formación de los seres humanos en las tecnologías autosuficientes de la nueva revolución industrial, se estaría dando paso a una sociedad ultra individualizada, y dependiente en gran medida de las tecnologías y del mundo digital. Ante esto los docentes de la muestra tienden a introducir aspectos emocionales y valores humanos dentro de su enseñanza, la cual se vuelve material al estar presente en el proceso de enseñanza, con lo cual los maestros intentan mantener como una de las prioridades de su trabajo durante la pandemia, y que permiten el retorno de relaciones de comunicación y confianza, convirtiéndose en un acto preeminentemente humano, con lo que se estaría proponiendo por primera vez en todo el proceso de la práctica docente, el hecho de hacerle frente y de manera explícita, a uno de los aspectos que acompañan a la reproducción.
- Dinamizar los canales y formas de comunicación en la comunidad educativa: este acto eminentemente transformador de los procesos educativos, se lleva a cabo gracias a la horizontalización del trato, la renovación constante de los saberes pedagógicos, y la diversificación de canales y horarios de contacto para atender a las necesidades de los estudiantes. Este aspecto guarda absoluta relación con las tendencias mundiales de la calidad educativa, las cuales parten de una lógica de mercado, que orienta el ejercicio pedagógico en el sentido de brindar un servicio ultra personalizado a los educandos, quienes son concebidos más como clientes que como seres que debe formarse íntegramente.
- Implementar procesos de aprendizaje de competencias digitales: como ya se mencionó anteriormente, existe una dicotomía de factores en este elemento práctico, pues las motivaciones y los condicionantes que promueven la reconexión de los maestros con los procesos formativos relacionados con el uso de tecnologías para la enseñanza, y su puesta en práctica, provienen de factores externos e internos, los cuales se conjugan para alcanzar las metas. Ante esto resaltan comentarios como el de Vicente, quien menciona que:

Nosotros no nacemos aprendiendo, vamos aprendiendo en el camino, este cambio requiere de una predisposición para adaptarse a la educación por medios virtuales ya sea con mayores o menores dificultades, por el beneficio de nuestros estudiantes y también por beneficio personal (Vicente Gaibor, entrevista, San Miguel de Bolívar, 15 de octubre del 2020).

Entre otras prácticas que vienen cargadas con la intencionalidad ideológica de los docentes, las mismas que fueron emergidas en el seno de los malestares docentes, tenemos a: flexibilización de métodos de trabajo pedagógico; comunicación del aprendizaje; estado emocional de los maestros durante la tensión generada en su trabajo; y el ejercicio de la creatividad en tema de recursos ante las adversidades económicas de las comunidades educativas.

- Flexibilización del trabajo pedagógico: esta práctica implica un amplio conocimiento y dominio de escenarios pedagógicos, tecnológicos, políticos y sociales, que al ser puestos en práctica actúan en ambos sentidos, por un lado, sobre el estudiante, a quien se le otorga la posibilidad de construir sus propios aprendizajes conforme a las realidades propias de su entorno; y por otro lado, al docente, quien encuentra en este proceso una oportunidad para incorporar los elementos prácticos, con los cuales busca acercarse a las tecnologías al emprender con la domesticación de aspectos tecnológicos.
- Comunicación del aprendizaje: el hecho de haber establecido políticas que colocan por igual a todos los miembros de la comunidad educativa, permitiendo que el papel de facilitador⁶² de los aprendizajes que conduce el docente, llegue de manera horizontal y promisorio a cada uno de sus estudiantes, abarcando aspectos que sobrepasan las expectativas del agrado que se pueda generar en los estudiantes, sino que más bien llegan de manera medular a la realización misma de los aprendizajes.
- Regulación de prácticas conforme al estado emocional: el estrés que se ha generado en los docentes de la muestra, y seguramente en la mayor cantidad de docentes en el territorio nacional, aparece en el dialogo de los maestros con la relativa intención de demostrar que, por un lado, consideran a toda la problemática sanitaria y social que se desató con la pandemia del covid-19, como un escenario que necesariamente implica alivianar la carga académica de los estudiantes, con lo cual se tiende a ralentizar

⁶² A decir de Vicente, “lo único que hacemos es convertirnos en facilitadores”.

también los aprendizajes dando paso a una atención prioritaria al manejo de las emociones de sus estudiantes; y por otro lado, genera una situación de tensión para los docentes, de la que emergen bajo presión las ideas que van a conformar sus esquemas con la meta imprescindible de volver más sencillas las enseñanzas y brindar las posibilidades para que los aprendizajes lleguen a realizarse.

- Creación de recursos ante las adversidades económicas: otra de las acciones prácticas que soportan el peso de la intervención ideológica que transmiten intencionalmente los maestros con la ejecución de su trabajo pedagógico, es aquella que se aleja de las lógicas del mercado, orientadas al consumo masivo y a la escasa reflexión sobre la necesidad de comprar todo lo que se ofrece a través de diferentes estímulos, y acercándose en mayor medida a las prácticas de reutilización de materiales. Esto viene acompañado del apareamiento de la posibilidad de generar oportunidades para valerse de la creatividad para diseñar o adaptar los recursos que tienen a disposición los estudiantes para continuar con sus aprendizajes y avanzar a realizar las tareas enviadas por los maestros. Lo que significa también el afloramiento de la reflexividad y un detenido escogimiento de posibilidades de aprendizaje que los docentes consideran viables para permitir que cada estudiante lo consiga adaptando e inventando sus materiales de aprendizaje. Esta enajenación que surge en el trabajo de los docentes se levanta como una resistencia, puesto influye en el hecho de que, al ponerse en marcha, provoca un efecto relacionado con la toma de conciencia y el surgimiento de las posibilidades para empezar por reducir los márgenes de la pobreza, la desigualdad, la injusta distribución de los recursos. Por todo esto Morayma deja por sentado los pronunciamientos anteriores al mencionar el hecho de que:

Todos mis proyectos los planifico de tal manera que haya más de una opción para resolverlos, incluso he dejado abierta la posibilidad de que el estudiante escoja de qué manera hacerlo, por lo cual me doy el tiempo de escoger de acuerdo a los recursos que considero que tienen disponibles en cada medio (Morayma Verdezoto entrevista, San Miguel de Bolívar, 24 de septiembre del 2020).

Los factores prácticos que se fueron desarrollando en estos tres ámbitos temporales son recogidos en la siguiente tabla a manera de resumen gráfico.

Tabla 3.1. Clasificación de la práctica docente por los momentos en que se desarrolla

Clasificación de la práctica docente			
Práctica generada	Momentos de desarrollo		
	Planificación	Ejecución	Reflexión
Diversificar los procesos educativos.			
Habilitar formas de enseñanza virtual.			
Dinamizar los canales y formas de comunicación.			
Implementar el aprendizaje de competencias digitales.			
Flexibilizar el trabajo pedagógico.			
Comunicar para el aprendizaje.			
Regular las prácticas conforme al estado emocional.			
Crear recursos considerando las adversidades económicas.			
Acatar las directrices emanadas desde el Estado.			
Generar aprendizajes con las tecnologías.			
Instituir las acciones partiendo de la realidad.			
Adaptar el desarrollo de actividades.			
Preparar los materiales didácticos.			
Generar criterios propios de evaluación.			
Transpolar modelos y esquemas de la enseñanza tradicional.			
Crear y mejorar esquemas para conducir su práctica.			
Humanizar la enseñanza.			
Retroalimentar la planificación			

Fuente: Sistematización propia con base al proceso de análisis.

Elaborado por el autor

La clasificación de las practicas instituidas por los docentes de la muestra, permite convalidar la afirmación de que, cada una de las acciones practicas levantadas, generan un conjunto de

continuidades, rupturas, y domesticación del uso de las tecnologías a través de las acciones prácticos que los docentes instituyen con su trabajo educativo, entre otras transformaciones. Y generan, además, un amplio margen en donde la domesticación de las tecnologías y la diversificación de las prácticas se llevan a cabo, además de permitir el afloramiento de otro tipo de prácticas educativas para la continuidad a través de distintos escenarios temporales de realización.

Para finalizar, se establece que los elementos levantados en la etapa del trabajo de campo, son contundentes y tienen la información suficiente para proceder a contestar la pregunta de investigación. Tarea que nos ajuiciará resolverlo en el capítulo final de la tesis, donde se trataran las dos discusiones aglutinantes que ameritan los hallazgos realizados.

Capítulo 4 . Adopciones y posturas contestatarias: la práctica docente durante el confinamiento

Tras desarrollar el análisis aquí expuesto, procedemos finalmente a emitir una respuesta contundente a la pregunta de investigación que nos planteamos en un inicio. Entre los principales intereses de esta investigación se posiciona primordialmente el hecho de indagar sobre las maneras en cómo se construye la práctica docente de los informantes de la muestra durante su producción y desarrollo enmarcado en las dinámicas de la brecha digital durante el confinamiento que asolo al Ecuador durante el año 2020 y fechas subsiguientes. Con esto se estaría dejando plantado un punto de vista en particular sobre la adopción de prácticas digitales, y las respuestas ante los modelos burocráticos impuestos durante el confinamiento. Además de proceder con la respuesta, se pretende ampliar los razonamientos que nos han conducido al despliegue de la reflexión entablada como producto cualitativo de este estudio. Se establecerá si dichas acciones tienen alguna agencia frente al modelo burocrático de los portafolios y demás herramientas, para posteriormente, desplegar las conclusiones generales y específicas, a las que se pudo llegar tras completar adecuadamente todas las etapas del proceso de investigación cualitativa que nos propusimos emprender.

4.1. Las dimensiones de los hallazgos

Los hallazgos desplegados en el capítulo anterior permiten dar cuenta de cómo se fue constituyendo la práctica docente durante el proceso de campo de nuestra investigación, el mismo que comprende plenamente desde septiembre hasta diciembre del año 2020, lo que nos permitió hacernos una idea general de cómo fue la respuesta de los docentes en la dimensión práctica de su trabajo y en todos los planos temporales de construcción de acciones prácticas orientadas al campo de la educación. En este capítulo por su parte, se busca llegar al punto de vista de los maestros sobre lo que significó la realización de su trabajo respecto de dos temáticas básicas estrechamente relacionadas con nuestros objetivos, lo que contribuye también a contestar nuestra interrogante vertebral de investigación.

La brecha digital ha perfilado una profundización inicial a nivel de la provincia, conforme lo dispone el funcionamiento de sus propias dinámicas, lo que nos permite concluir que, las desigualdades y la distancia social que genera el relacionamiento con las tecnologías en los habitantes del cantón San Miguel, y de toda la provincia en su conjunto, podría exacerbar las circunstancias de vida futura para quienes se encuentran atravesando la etapa escolar. Este paso constituye una gran desventaja para las poblaciones cuyas formas de vida rurales y de extrañamiento con las tecnologías de la comunicación a las que les infunde su propia

condición de segregación espacial, puesto que, al trabajar más con elementos de su entorno, desarrollan otras habilidades que escasamente se vinculan a las que desarrollan los educandos que si tienen acceso a las tecnologías y a la conectividad, lo que les estaría otorgando una preparación que entra a competir escasamente con aquella mano de obra que se conformó en medio de las adopciones que el mundo laboral enlazado a las tecnologías puede ofrecer.

En relación con la brecha digital de primer nivel, la narrativa de los docentes permite percibir que, en un corto periodo de tiempo, durante la realización oficial de las sesiones de diálogo en el trabajo de campo, la gran mayoría de los estudiantes, quienes habían comenzado el año lectivo sin poseer acceso a las tecnologías o conectividad a internet, habían realizado una variedad de esfuerzos dentro de sus núcleos familiares, para poder comprarse celulares, tablets, o para poner recargas o contratar servicio de internet fijo y móvil, con lo cual, al finalizar la etapa del trabajo de campo, se pudo corroborar que el número de estudiantes que ya poseían conexión a aprendizaje mediado por tecnologías había aumentado considerablemente.

Los papás haciendo un esfuerzo le han comprado un celular no de los muy modernos, han salido a la feria a vender unos animalitos que han tenido y ahí mismo han comprado el celular...y el estudiante me dice – maestra ya me compró el celular, pero no le ha alcanzado para la recarga-. (Morayma Verdezoto entrevista, San Miguel de Bolívar, 26 de diciembre del 2020).

Así se constata que el primer nivel de la brecha digital en los centros educativos de la provincia Bolívar, y principalmente para las comunidades educativas de las que dan cuenta los maestros sanmiguelenses participantes de esta investigación, se ha procedido a cerrar en gran magnitud, al menos en lo concerniente al acceso a las tecnologías, lo que no abarca completamente el primer nivel de la brecha, pues aún no se ha alcanzado un óptimo acceso a la conexión a internet por parte de la población estudiantil de los interlocutores de esta investigación, por lo que tanto docentes como estudiantes han adquirido dispositivos tecnológicos para permitirse acceder al ciberespacio, o en menor medida han procedido a contratar internet ya sea fijo o móvil, o en último de los casos, han realizado recargas mínimas de saldo para poder tener acercamiento al aprendizaje digital.

Sin embargo, y en la misma medida que la brecha de primer nivel se iba reduciendo, fue aumentando a la par la brecha digital de segundo nivel, y con una intensidad mucho mayor con relación a las repercusiones que la problemática tecnológica amerita. En este sentido, la práctica docente ejerce una influencia poco promisoriosa con el acercamiento a la alfabetización

digital de las generaciones que se encuentran formando los docentes de la muestra, con lo cual, las mismas limitaciones que ralentizan el desarrollo de competencias digitales más complejas en los docentes, o lo que es lo mismo, el alcanzar una domesticación holística de las tecnologías aplicadas al acto de enseñanza que se encuentran ejecutando los docentes a través de su práctica educativa, afectan también, y de manera directa, al desarrollo de las competencias digitales del estudiantado en general, con mayor énfasis en aquellos que han accedido a internet sin tener las orientaciones suficientes como para sacarle provecho a su tiempo de navegación en el ciberespacio, el cual, por su misma naturaleza, tiende a conducirlos por sitios asignados para el marketing visual y la distracción mental, acciones encuadradas en los márgenes del ocio más que del estudio.

Parte importante a considerar en este trabajo de investigación, son las limitaciones que se presentaron durante el levantamiento de los datos y el análisis posterior. En este sentido se configuran inicialmente las limitaciones propias de la brecha digital, las cuales aparecen en nuestro trabajo como uno de los principales elementos que impidieron el acceso a la observación de las clases virtuales de los informantes, puesto que en el principio de la investigación no se disponían las clases en su totalidad a través de los medios digitales, y conforme avanza el trabajo de campo, se encuentran trabas de carácter más burocrático que conforman en uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta para pensar en las limitaciones de este trabajo.

En este aspecto, los docentes que establecen sus conexiones virtuales a través de Teams, mencionan que no se puede permitir mi ingreso ya que las claves y contraseñas generadas por la plataforma son de absoluta confidencialidad según las directrices emitidas por el ministerio. Mientras que, aquellos que usan Zoom, argumentan que los padres de familia sueñen estar pendientes de que no ingresen a sus conexiones personas externas a la clase. Por su parte, se tuvo total acceso a la correspondencia de WhatsApp que los docentes tenían con las comunidades educativas a su cargo, de las cuales se pudo extraer en gran parte los factores para conformar una idea de cómo era el trabajo práctico de los docentes de la muestra en materia de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, los docentes tienden a señalar que el acceso a las tecnologías no representa la respuesta completa a las directrices tomadas desde la cartera de estado, a veces ni siquiera representa una respuesta pues la ampliación de cobertura digital en las nuevas generaciones por lo general acarrea más tensiones, discordancias con el sistema educativo, y problemáticas que generalmente suelen ser de índole social. Esto se corrobora al encontrar que las nuevas

generaciones no tienen una preparación adecuada para poder navegar de manera productiva por el ciberespacio, ni tampoco reciben una influencia tecnológica adecuada por parte de los docentes cuyas características los alejan del dominio de las competencias digitales, promoviendo que la dominación siga su curso a través del aparato escolar, al acercar a las comunidades educativas a los sistemas digitales, y a su vez, a introducirlos en un sistema contraproducente de vivir su vida digital, arrinconándolo únicamente hacia aspectos relacionados con formas de gastar en tiempo de conexión en actividades completamente alejadas de los elementos que requieren los estudiantes para sus procesos de formación.

4.2. Domesticación de las tecnologías en la práctica docente sanmiguelense

En este apartado se pretende poner a discusión las implicaciones que tienen los resultados en función del objetivo de nuestra investigación, con lo cual se busca aclarar los procesos que se vieron inmiscuidos en la domesticación de las tecnologías para la práctica docente, y también, poner de manifiesto la posibilidad de una transformación de las prácticas, gracias a su alcance diverso de posibilidades de trabajo. En este aspecto se analizan varios factores que se involucran en los procesos de adopción de las tecnologías, y que, por ende, van desarrollando un proceso de adquisición de competencias tecnológicas, aunque aún en niveles muy débiles y escasamente especializados, debido a varios factores que circundan su entorno y sirven como lindero difícil de cruzar para acceder completamente a la posibilidad de adquirir de manera significativa las competencias digitales; a decir de este trabajo dichos factores son: brecha digital, brecha generacional, segregación espacial.

Pero estos factores y formas de vida que han tenido los docentes de la muestra, también significan un reto y una posibilidad de irrumpir por completo en la adopción de prácticas educativas adecuadas a las realidades altamente tecnologizadas del sistema productivo global. Ante esto aparece el hecho de que, los interlocutores que colaboraron con este trabajo de investigación, han tenido una escasa relación con las tecnologías digitales, tanto en el aspecto concerniente a la formación profesional en todas sus etapas (desde la etapa escolar de socialización previa de la profesión docente, hasta ya un poco avanzada su trayectoria laboral), como en la etapa de la formación institucional con sus respectivas experiencias laborales. Junto a esto se tiene también que su acercamiento a las tecnologías es tan reciente, que son susceptibles de no comprender su manejo en toda la amplitud y diversidad que su complejidad ofrece. Este último aspecto se presenta como una de las principales determinantes para plantear la idea de que la práctica docente haya sufrido transformaciones, especialmente en sus aspectos metodológicos, para volverlos levemente tecnologizados, con

las condiciones mínimas y fundamentales, suficientes como para responder de manera necesaria las diferentes dinámicas que significa el trabajo docente durante el confinamiento. En este sentido, la práctica docente tiene que instituirse en medio de un entorno caótico para los estudiantes. Esto debido a la perturbación que genera en ellos los problemas familiares, conjuntamente con su posición desfavorable en el contexto de la brecha digital. Lo cual significa que el docente se presenta casi desarmado ante un reto nunca antes vivido por las generaciones de los informantes, lo que nos permite comprender los aspectos que los maestros consideran para desarrollar sus esquemas y hábitos de trabajo, adaptándolos a las nuevas realidades, las mismas que por su diversidad natural, generan también nuevas formas de actuar en el campo de la práctica al momento de enseñar, acto que será ampliado más adelante. Estos aspectos se ven plasmados en prácticas, que, como ya habíamos indicado, las consideramos como equivalentes a las “tácticas” teorizadas por De Certeau (2000), pero que, a diferencia de ellas, como nosotros constatamos en el trabajo de campo, los docentes las acoplan a través de una búsqueda consciente de fines y operaciones necesarias para alimentar la práctica en la vida cotidiana, y más aún, para responder de manera asertiva y resiliente a las circunstancias en las cuales desplegaron su trabajo educativo a pesar de las serias limitaciones que le significó a la educación el continuar aprendiendo en épocas de confinamiento.

Al parecer, la fiebre de la tecnologización docente en el cantón San Miguel tiene durante los primeros meses del confinamiento, una apertura bastante amplia, y un interés significativo por aprender a enseñar a través de medios digitales, lo cual significa un primer paso asertivo en la adquisición de competencias digitales al tratar de sacarle provecho a la situación mundial para generar nuevas formas de trabajar, y a su vez, a no detener el proceso de enseñanza, con lo cual podrían también seguir garantizando la permanencia y el ejercicio del derecho a la educación de quienes estaban oficialmente vinculados a las instituciones educativas donde laboran los docentes de la muestra. Sin embargo, esta cúspide del emprendimiento por nuevos saberes pedagógicos y tecnológicos, se ve forzada a disminuir la velocidad de su avance hasta detenerse casi por completo, debido a que las circunstancias del contexto en donde trabajan los docentes, no les permitía ir más allá con la domesticación de las tecnologías enfocadas a la educación. Se puede notar entonces un relevante estrechamiento al uso de las funciones básicas de las tecnologías más comunes de comunicación que pudieron haberse utilizado durante el confinamiento, y acorde a las circunstancias propias de la población educativa a la que los maestros de la muestra atienden.

Sin embargo, esta tiene un progreso de desarrollo bastante relegado en comparación a la de los docentes de otras realidades geográficas y generacionales, puesto que el ejercicio de la práctica tecnologizada se ve condicionada a los límites y posibilidades propios de las circunstancias tecnológicas que se viven en la provincia de Bolívar en su conjunto. Es decir, se apuntala la idea de que el proceso de domesticación de las tecnologías tuvo un avance rápido en su punto inicial de apropiación, pero que sufre posteriormente un ligero estancamiento regulado por la realidad educativa circundante de los interlocutores. Precisamente a esto contribuye el hecho de que, como dan cuenta los docentes, no haya existido una fuerte alfabetización tecnológica previa, e incluso durante el confinamiento en el Ecuador.

De esta manera, pasamos a afirmar que el proceso de domesticación de las prácticas implica un claro traspaso de las prácticas, desde la transposición casi intacta de los comportamientos de la presencialidad hasta la virtualidad, y hacia el acercamiento a las tecnologías con su leve utilización para la tarea educativa. Es decir, se recurre a las funciones más básicas de las tecnologías comúnmente más utilizadas, para impartir enseñanzas y lograr aprendizajes, lo cual da muestras de que la adopción de tecnologías se convierte en un proceso progresivo y que no alcanza un mayor grado de adquisición de competencias tecnológicas, por lo menos en el periodo estudiado. Esto debido en su mayoría a que las circunstancias del entorno en donde esta práctica se desarrolla, lo que limita a un escaso número de habilidades con las cuales la domesticación tecnológica se ralentiza y el progreso de su adaptabilidad pasa a depender de las realidades de acceso y conectividad que tienen las comunidades en donde la práctica se desarrolla. Respecto de esto los interlocutores también dan a notar que sus acciones prácticas parten de un estrecho contacto con el mundo de lo digital, y que, por lo tanto, el docente suele realizar un ejercicio de escudriñamiento y selección de lo proveniente del ciberespacio, tanto en el plano metodológico como en los contenidos a transmitir.

Para profundizar en la reflexión sobre esto, se les indagó a los informantes sobre los métodos y contenidos que despliegan en su proceso de enseñanza durante la continuidad educativa a través de medios digitales. Los testimonios en este sentido muestran que su trabajo estuvo todo el tiempo relacionado con las tecnologías, tanto para dar clases a quienes poseían conexión estable a través de plataformas de comunicación on line, con lo cual ejercían sus competencias digitales, así como para quienes carecen de ella. Se trata ampliamente el tema con los docentes pues comprenden que es un punto determinante para detallar la construcción de esquemas, la constitución de la práctica docente, y su injerencia en el modelo burocrático

adoptado por el Ecuador durante el confinamiento. En este sentido, el contacto a través de mensajes y notas de voz a través de WhatsApp, se convierte en el canal principal y predilecto, tanto de los maestros de la muestra, así como para los miembros de las comunidades educativas en cuestión, para establecer una comunicación enmarcada en el estricto rigor que impone el aprendizaje escolarizado, con lo cual, las plataformas de salas virtuales que los docentes manifiestan haber utilizado (Zoom, Teams, Video llamada de WhatsApp), pasan a consolidarse como un espacio destinado al refuerzo, a las interrogantes, y a la profundización de los contenidos trabajados de manera remota, lo cual favorece en mayor medida al proceso formativo de quienes poseen una significativa ventaja en el tema de la conectividad. Sin embargo, el mayor esfuerzo de la práctica docente se ve reflejado en el hecho de imaginar y crear actividades de aprendizaje orientadas a generar habilidades y destrezas para resolver los problemas de la cotidianeidad, el cual es transformado a varios formatos y enviado por el sistema de mensajería instantánea antes mencionado. He ahí los alcances que llegó a tener el uso y adaptación de las tecnologías en la práctica docente sanmigueleña durante el confinamiento.

Todos estos esfuerzos que se van sumando por la continuidad del trabajo docente tienden a socavar a su vez, algunos de los lineamientos y directrices que la política pública establece para el avance de los aprendizajes en entornos adversos. Como respuesta a esto cabe puntualizar una vez más la visión docente configurada a romper con lo tradicional, pero a su vez, retomar algunas de sus particularidades para ejecutar con mayor seguridad, comodidad y familiaridad, su trabajo educativo. De tal manera, consideramos que lo importante de reconocer esas prácticas “es saber cómo han llegado a existir, como responden a las condiciones reales de trabajo y que significado tienen dentro de la escuela” (Rockwell y Mercado, 1988, 68).

Según muestran las evidencias, estos maestros han logrado acoger en cierta medida las ventajas que la educación digital puede representar para su trabajo, pero sus anhelos del retorno a la presencialidad son más fuertes, no solo por la necesidad de volver a un terreno más conocido, sino para poder desplegar sus prácticas y esquemas sobre algo que dominan con experiencia, alejándose de un entorno en donde llegan sin un modelo previo de actuar que encamine su práctica. Ante esto se manifiestan también posicionamientos alineados a la idea de que el uso de las tecnologías no garantiza por completo el aprendizaje, y peor aún en las circunstancias que se vivieron durante el confinamiento en las comunidades educativas de la provincia de Bolívar.

Finalmente, el hecho de generar esquemas de trabajo para poder abarcar las acciones o actividades a desarrollarse en cada etapa de las dimensiones temporales en donde se desarrolla la práctica, implica que la domesticación tecnológica no fue la única acción de adopción del trabajo pedagógico que les tocaba afrontar a los docentes, sino que también, se lleva a cabo otra domesticación simultánea que implica mediar su trabajo entre la utilización de las tecnologías al alcance y el atender a población sin acceso a las tecnologías, mediante un proceso distinto al utilizado a través de medios impresos y actividades casi por completo pensadas en realizarse de manera autónoma, remota, cada cierto tiempo, y apegada a los recursos y realidades propias que los entornos de los estudiantes le puedan brindar al proceso de enseñanza.

Con todas estas implicaciones, el proceso de domesticación de las tecnologías se instituye, para resumir, en un proceso inicial de la adquisición de competencias tecnológicas, a través del cual los interlocutores logran adquirir habilidades básicas para ejercer su práctica docente, por lo cual se entiende que está en marcha, y que tratará de superar el estancamiento en el que se encuentra durante el periodo de la investigación, únicamente si se superan las condiciones tecnológicas de las comunidades educativas en general, con lo cual la práctica podrá alcanzar en su totalidad el dominio de los elementos que conforman las competencias digitales.

4.3. Respuestas y posicionamientos ante el modelo burocrático durante el confinamiento

Otro factor fundamental de análisis para el presente trabajo investigativo, es el que permite percibir las implicaciones atravesadas en el hecho de que, el accionar con que respondieron los docentes para la continuidad de sus enseñanzas durante la época de pandemia, pudo haber generado un cierto tipo de agencia sobre los modelos burocráticos adoptados durante el confinamiento, con lo cual el docente se sirvió para darle una respuesta más adecuada y mayormente relacionada con las realidades locales propias de las comunidades educativas de los interlocutores.

De esta manera, destacamos en primer lugar el hecho de que se pudo generar una postura crítica, de carácter contestatario, ante la imposición de ciertas medidas en el plano educativo durante el confinamiento, las cuales han generado ciertos niveles de desconfianza hacia las políticas emanadas del órgano regulador de la educación nacional, lo que conlleva de por sí a generar una agencia que de alguna manera se sirve de la adaptación curricular para presentar una ejecución sobre el terreno algo distinta a la que fue normada en el órgano ministerial de la educación. En este sentido, los docentes en su mayoría hacen mención de las fichas pedagógicas emanadas desde la planta central del órgano educativo nacional, las cuales se

consideraban como poco pertinentes para la realidad de vida del cuerpo estudiantil, quienes necesitan otro tipo de directrices para desenvolverse de manera productiva en sus circunstancias actuales, y garantizar una verdadera inserción en las posibilidades de desarrollo que se generan según las lógicas del actual modo de producción hegemónico.

De tal manera, el trabajo pedagógico se modifica, y con ello también se genera un cierto tipo de agencia sobre los modelos burocráticos ejercidos durante el confinamiento, los cuales tienden a ser reorientados principalmente con el objetivo de acercar su utilidad a las realidades de vida de la población estudiantil. Se nota además que los docentes son conscientes de que su planeación de actividades formativas tiene que estar a la altura de los avances tecnológicos y servirse de ellos para comunicar los saberes, y debe tener la potencialidad de superar a los mensajes negativos que circulan por los mass media entre las juventudes.

Resalta en esta acción compleja, el hecho de exteriorizar su apego hacia el paradigma educativo tradicional, el cual debe afrontar ciertos cambios irreversibles, y que posee un alto estima en los docentes de la muestra, hasta el punto de defenderlo y justificar cualquiera de sus posibles errores, lo cual no se doblega ante la aparatosa ejecución de la práctica docente. Esta pervivencia de lo tradicional (incluyendo prácticas de amenaza o condicionamientos severos) en las nuevas formas de enseñar de los maestros, tiene una importancia categórica, principalmente por la manera en cómo se abre camino entre las prácticas que implica la enseñanza durante la coyuntura del covid-19.

Este aspecto también permite enunciar que la práctica ha experimentado una reorganización más horizontal de la comunicación, lo que ha desplegado una nueva forma de estructurar casi por completo el proceso educativo. Algunas acciones, a pesar de que aparecen como producto de la orientación coercitiva tanto del estado como de la coyuntura, como es el caso de haber emitido una disposición que permitía hacer público los contactos telefónicos, direcciones de domicilio y de sitios web o correos electrónicos, esto permitió una sensibilización (también a manera de resiliencia) en el trabajo docente, lo que abrió paso de manera contundente durante la etapa estudiada, a la multiplicación de canales para la comunicación formativa entre docentes y los miembros de sus respectivas comunidades.

En este sentido, es acogida de manera favorable por los docentes al permitir un acercamiento más profundo con sus estudiantes, lo cual diversifica las posibilidades del aprendizaje, aspecto que trae a colación una vez más la idea de la ruptura que se genera por el desapego de

los informantes hacia las prácticas tradicionales. Sin embargo, cabe resaltar lo que dan cuenta los maestros respecto de las habilidades múltiples que implica el desarrollo de su práctica durante el confinamiento, no solo con los factores tecnológicos, sino también con aquellos que trabajan a través de materiales impresos y que se encuentran en cierta desventaja por no poder acceder a las prácticas desarrolladas por los maestros para mejorar las posibilidades de aprendizaje a través del mundo virtual. Esta multioperatividad que se va presentando en el accionar educativo de los docentes, pasa a semejarse mucho con las herramientas tecnológicas actuales que le permiten al ser humano hacer varias cosas a la vez (operar varias aplicaciones o programas, interactuar con la red sin dejar de mantener su dinámica de vida en el mundo análogo, entre otras), lo cual les permite atender a varias realidades, y ser creadores a su vez de varias posibilidades de aprendizaje, los cuales pueden variar según la naturaleza de la realidad de vida de los estudiantes a su cargo.

Para resumir, en palabras más fluidas, los docentes introducen aspectos intencionalmente y de manera reflexionada, previamente preparada y retroalimentada, lo cual tiene un alcance múltiple de enseñanza que suele variar según el nivel de contacto que se llegue a tener con los estudiantes durante el confinamiento. Mas no reflexionan sobre el alcance que puede significar la práctica docente al ir la relacionando con la tecnología, ni son conscientes de que lo que hacen constituye una respuesta contestataria y a la agencia que resulta de las medidas tomadas en el campo educativo durante la pandemia y los modelos burocráticos con sus respectivas herramientas de campo. Es más, no consideran el alcance y el significado real de su accionar, al corregir los elementos de la práctica y adaptar correctamente sus enseñanzas, lo que permite el desarrollo de los procesos de domesticación de las tecnologías en la práctica docente de los maestros sanmigueleños.

Finalmente cabe posicionar la idea de que la agencia generada desde las prácticas desarrolladas por los maestros durante la etapa de investigación, también tienden a mostrar una fuerte inclinación hacia el hecho de realizar reajustes, los cuales posibilitan el surgimiento de una mejor manera de manejar los elementos burocráticos hacia el mejor criterio del docente en función de su conocimiento de las limitaciones que puedan presentarse en la realidad que les rodea. De esta manera, la retroalimentación constituye un factor importante para sostener un hábito de enseñanza, que usa procesos auto correctivos, y que, por esta misma variabilidad y flexibilidad, está sujeta a incorporar constantemente elementos que vinculan de manera casi permanente la intervención de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza de los maestros de la muestra, desde el confinamiento, hasta

probablemente, los años subsiguientes al retorno total de las clases presenciales en el Ecuador y el mundo.

4.4. El argumento central: práctica multioperativa y levemente tecnologizada

La realización de la presente investigación nos permite afirmar de manera categórica que, la práctica docente de los maestros sanmiguelenses, se construye principalmente a partir del desarrollo de acciones y reflexiones establecidas en distintas etapas temporales del despliegue de la práctica docente, las cuales van evolucionando en términos de domesticación tecnológica para la tarea educativa, y que presentan a su vez la germinación de una agencia que supera los fines de las imposiciones burocráticas desarrolladas por el sistema educativo nacional durante la etapa de confinamiento.

Esto quiere decir que, parte de la construcción de la práctica docente es el hecho de que se haya logrado superar una primera etapa del confinamiento, donde se desarrollan las prácticas de manera descontextualizada por provenir de lógicas presenciales y ser utilizadas sin modificaciones en una nueva manera diversificada de quehacer educativo a través de medios tecnológicos, y que se haya logrado llegar a una incipiente consolidación de competencias digitales a través de la adopción de habilidades básicas para el manejo y uso educativo de las tecnologías, como fruto de la experiencia y de la interiorización de las guías y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación. De esta manera es como se construye el proceso de domesticación de la tecnología, con un leve acercamiento a las funciones básicas de las tecnologías relacionadas con la educación, y con un fuerte componente que detiene en cierta manera su desarrollo al tener la limitación de que el lugar de trabajo permite desarrollar las habilidades tecnológicas adquiridas solo hasta el punto mismo que ofrece dicha realidad, lo que le significa adecuar el avance de las enseñanzas a las posibilidades del aparataje tecnológico de la comunidad a la cual están entregando su práctica docente.

Por su parte, los maestros manifiestan sentirse cómodos con haber dado un salto inicial bastante significativo en el proceso de adopción de las tecnologías aplicadas a la enseñanza, y también con el estancamiento posterior, que tras llegar a un posible pico de responsabilidad y gusto por emprender acciones autodidactas enfocadas en fortalecer el trabajo docente en las circunstancias presenciadas durante el confinamiento, parece satisfacerse tomando un respiro y una distancia del proceso de apropiación y asimilación de las tecnologías para su trabajo educativo, lo cual contribuye también, a detener el proceso de desarrollo de competencias tecnológicas, dejando los saberes adquiridos como únicos referentes para realizar el trabajo educativo a través de diferentes canales, en especial los que están mediados por el uso de las

tecnologías en sus componentes más básicos. Esta construcción interpretativa fue el producto de un proceso de análisis inductivo, el cual permitió observar los procesos de adopción tecnológica y la agencia que se genera sobre los aspectos materiales del modelo burocrático levantado durante la etapa de confinamiento en el Ecuador.

De tal manera, consideramos que el proceso de construcción de la práctica docente durante el confinamiento generó una transformación en la matriz metodológica de la enseñanza de los docentes de origen tradicionalista, con ciertas particularidades anexadas principalmente a la brecha digital, brecha generacional, segregación espacial y confinamiento por pandemia. Esta transformación permitió, por un lado, que sus prácticas respondan a las demandas diversas y múltiples que implicaba el trabajo educativo durante el confinamiento en el Ecuador, en donde se podían vivenciar aspectos como el contacto con estudiantes a través de múltiples canales, tecnológicos o análogos, lo cual implicaba mantener un contacto permanente para prestar el apoyo pedagógico, y muchas veces has psicológico, a los estudiantes que le daban continuidad a su aprendizaje desde distintas situaciones, emparejadas mayormente con la realidad de la vida rural debido a la naturaleza del origen rural de la mayor cantidad de la población estudiantil con la cual trabajan los docentes de nuestra investigación. Estas circunstancias contribuyeron en gran medida a la germinación de una práctica multioperativa, es decir, capaz de atender a las circunstancias individuales de aprendizaje en que se encontraban los estudiantes, las cuales suelen ser tan diversas que hasta a veces caen en lo bizarro y confuso.

Mientras que, por otro lado, el relacionamiento limitado con las tecnologías que se produjo en los docentes durante la continuidad de su práctica educativa en la etapa del confinamiento, permitieron una domesticación leve de las competencias tecnológicas necesarias para cerrar definitivamente la brecha digital, cuya explicación implicaba tener un acercamiento al antes y al después del quehacer educativo de los interlocutores, lo que permite aclarar esta afirmación, fruto de los hallazgos del trabajo de campo.

En el “antes” se muestran aspectos como el hecho de que los docentes se formaron en un contexto educativo que apenas había logrado equipar de manera incipiente la infraestructura tecnológica las instituciones educativas más emblemáticas y numerosas de las grandes urbes, pero que dejaba en segundo plano el equipamiento tecnológico para jurisdicciones demográficas más pequeñas y económicamente poco relevantes para los intereses del gobierno central, hecho que denota una vez más la importancia de hacer énfasis en las circunstancias de la segregación espacial que se ven estrechamente relacionadas con la

construcción de las directrices metodológicas y prácticas que los docentes ponen en marcha durante el confinamiento.

En cuanto a lo que ocurre “después” del cambio significativo de circunstancias de trabajo para los docentes también muestra un estancamiento o limitante, el cual tiene que ver por su parte, con el hecho de que el medio en que se despliega el trabajo de los docentes participantes de la presente investigación, no permite la extensión de conocimientos y dominio de capacidades tecnológicas que permitan profundizar con mayor énfasis las habilidades tecnológicas de todos los miembros de su comunidad educativa, a pesar de que el número de estudiantes, principalmente del sector rural, pudieron incrementar sus índices de acceso a las tecnologías.

Este dominio de las prácticas tecnológicas suelen verse limitadas a las realidades circundantes del lugar en donde se ejecutan dichas prácticas, generando de esta manera la construcción de una práctica docente escasamente tecnologizada, o por lo menos desarrollada hasta los niveles básicos, que, desde las narrativas de los docentes, constituyen en actividades y comportamientos considerados como iniciadores del relacionamiento básico con las tecnologías, estos son: crear sesiones virtuales en Zoom o Teams, ingresar y salir de las sesiones virtuales, silenciar micrófonos de toda la sala, expulsar de la sala a los infiltrados, cargar todo tipo de archivos al WhatsApp, editar imágenes desde dispositivos móviles, diapositivas en Power Point, entre otros.

De tal manera, se establece finalmente que, desde la óptica del 75% de los interlocutores, este proceso de desarrollo de la práctica de enseñanza, no se levanta como un parche que pretende tapar las circunstancias difíciles y los retos que significó la continuidad educativa en el Ecuador, sobre todo para aquellos sectores cuya economía agraria y circunstancias de vida emparejadas con los formatos de lo rural, sino que más bien, buscar ser un eslabón que se tiende para conectar y concatenar las circunstancias del retorno a la presencialidad que se avecinan, con los aprendizajes, experiencias y asimilaciones tecnológicas que se presentaron, aunque en escasa medida, en el cuerpo de docentes con amplia trayectoria en la provincia estudiada.

Conclusiones

Las conclusiones desplegadas a continuación parten del objetivo de investigación, el cual proponía analizar las maneras en cómo se conforma la práctica docente de los maestros sanmiguelenses para responder a las necesidades educativas, y su desarrollo dentro de los procesos de enseñanza durante el confinamiento, y los procesos de adopción de las tecnologías que los docentes fueron mostrando durante la realización de este estudio. En este sentido, las conclusiones tratan de dar cuenta de las maneras en cómo se ejecuta la práctica docente, y de los procesos de adopción de las tecnologías para el trabajo pedagógico, además de sintetizar las maniobras de la enseñanza docente para generar una agencia transformadora en el ámbito del modelo burocrático de la práctica docente durante el confinamiento.

En cuanto a lo que tiene que ver en la manera en cómo los interlocutores construyen su práctica, se concluye que los docentes, como respuesta casi inmediata (no solo por el tiempo en que se comenzó a expandir por el sistema nacional de educación, sino más bien por la cercanía de las lógicas de solución ante las problemáticas que representa la continuidad educativa durante el confinamiento, las cuales estaban basadas en el trabajo desplegado por años en las aulas presenciales como su único referente), tienden a utilizar aspectos de la práctica convencional en una realidad previa a la pandemia, la cual es utilizada como ejemplo inicial, pero que termina por acoplarse y entremezclar sus implicaciones con las propias que demanda la educación a través de medios virtuales. Esta asimilación implica acompañar sus prácticas cotidianas, con un componente tecnológico, para que vayan de la mano y se logren encarnar de manera conjunta y productiva, en las actividades prácticas de aprendizaje que realizan sus estudiantes.

Pero esto, sin embargo, no necesariamente significa que las prácticas educativas puestas en escena sean las más adecuadas, o las recomendadas por los teóricos de la educación para enseñar a través de medios digitales, las cuales, por su mismo desarrollo dentro de las lógicas del mundo digital, suelen tener otra matriz de desarrollo y otra óptica de aplicabilidad. En cambio, lo que sí se pudo percibir claramente en este estudio, es que, a pesar de este hecho de no desarrollar los criterios pedagógicos adecuados para trabajar pertinentemente la educación a través de la mediación tecnológica, sí se logró crear una conducta encaminada a vincular cada práctica educativa (ya sea esta tradicional, innovadora o intermedia) con algún tipo de componente tecnológico (consulta en internet, búsqueda de videos e imágenes, impresiones), permitiendo así que su práctica docente logre alcanzar un nivel básico o muy leve de domesticación tecnológica.

A propósito de esta primera conclusión, se puede anotar también que dicho proceso permite que la práctica docente vaya mutando y se transforme finalmente en un ejercicio flexible que permite el acoplamiento de varios factores que reorientan su accionar constantemente. Este es un aspecto clave, tanto para la construcción de la práctica docente como para el proceso de domesticación de las tecnologías, debido a que dicha flexibilización se lleva a cabo en varios de los momentos determinantes del proceso educativo, entre ellos principalmente los contenidos a impartir, las metodologías a desarrollar, los recursos a utilizar, y los criterios para evaluar.

Esto constituye un aspecto que difícilmente se hubiera conseguido en el ámbito nacional dentro de las lógicas de la antigua presencialidad, y sobre todo con el acompañamiento de las prácticas tradicionales de enseñanza, lo que significa a su vez que, la principal transformación dentro de la construcción de elementos prácticos para la enseñanza y la domesticación tecnológica, corresponde al hecho de haberle dado una oportunidad a una lógica de pensamiento y trabajo adecuada para los nuevos entornos digitales, que corresponde directamente al principio de flexibilizar las respuestas de los órganos educativos, a la vez que individualiza el trato y las respuestas en el plano educativo que sus educandos necesitan conforme lo permiten sus propios ambiente de vida. En torno a esto cabe considerar de manera prudente el hecho de que “es muy complicado cambiar la educación porque es complicado romper los enfoques tradicionales en la mentalidad de los profesores” (Whitman, 2008, 114). Desde esta óptica, las oportunidades de transformación no siempre garantizan una innovación total de los componentes prácticos del proceso de enseñanza.

En cuanto a la manera en cómo se produce la domesticación de las tecnologías en la práctica docente, se puede concluir que las acciones llevadas a cabo por los docentes para intentar acoplar su trabajo a las demandas del ejercicio educativo durante la pandemia, parten de una referenciación directa de las acciones y prácticas que solían ejecutarse en la antigua presencialidad (dictados, talleres, ejercicios de lectura en voz alta, subrayado, consulta de términos en el diccionario, uso de calculadoras), las cuales son usadas en un principio para darle continuidad a los procesos educativos, de la misma manera que el ser humano en su punto prominentemente más primigenio se adaptó a la vida terrestre usando aún su formas de desplazarse por el espacio y de defender su integridad, a la manera en como solía hacerlo cuando aún reposaba bajo las aguas del caldo de la vida. Pero que con el paso del tiempo van acoplando características propias del trabajo virtual, las cuales se conjugan con los saberes

previos permitiendo que se de arranque al proceso de domesticación de las tecnologías, con un acercamiento a las primeras etapas de consolidación de las competencias digitales.

Desde esta perspectiva se puede notar que los docentes están siendo participes de un proceso en el cual se generan continuidades en los aspectos medulares de la práctica docente (hábitos de trabajo, uso de materiales, metodología), pero que permiten la adopción más amigable de los aspectos que implican la mediación tecnológica en el proceso de generación de saberes y aprendizajes. Incluyendo de manera pertinente a los docentes de la muestra, y con una clara intención de subrayar su desempeño sin romantizar el derecho a la educación, pues son quienes, al mismo tiempo que se propusieron expandir sus conocimientos tecnológicos usados para la educación con la intención de mejorar su desempeño y atender adecuadamente a los estudiantes que debían continuar aprendiendo en medio de los embates que el confinamiento le significaron a las poblaciones escolares del Ecuador y del mundo, se convierten también en referente para las generaciones de docentes con una trayectoria en las filas del magisterio relativamente más corta que los participantes de esta investigación, los cuales, a pesar de haber contribuido con una orientación tecnológica a los docentes más antiguos, el testimonio de interés y perseverancia por la mejora continua de los aspectos personales y profesionales de los docentes, les representan un significativo ejemplo y una amplia sombra que deberán alcanzar a llenar en el momento y la medida en que las experiencias de la vida escolar se lo permitan.

Sin embargo, se concluye conjuntamente con esto, que el proceso que se da inicialmente como un acoplamiento prometedor en el proceso de adquisición de competencias tecnológicas durante el trabajo pedagógico de la etapa de confinamiento, termina por estancarse al no poseer las condiciones necesarias para elevar la complejidad de su accionar ya que este se encuentra supeditado a las condiciones reales de la práctica en la que se inserta el ejercicio educativo, en este caso con características dependientes de las circunstancias tecnológicas propias de la provincia Bolívar durante el confinamiento.

Con esto se entiende la importancia del contexto en el cual los docentes de la muestra se permiten desplegar su trabajo educativo, puesto que este se convierte en mayor nivel (a comparación con el marco legal que orienta orgánicamente el trabajo de los docentes) en un límite de la continuidad educativa, puesto que al no permitir la complejidad de las interacciones educativas conforme a la utilización de herramientas tecnológicas mucho más avanzadas, impide también el despliegue de un dominio más amplio del manejo tecnológico

por parte de los docentes, lo que también viene a constituirse en una transformación de la práctica docente, puesto que en las realidades de la educación pre pandemia, los entornos en que se desplegaba la educación, a pesar de sus limitaciones, orientaban en medida mucho menor el accionar de los docentes a diferencia de los marcos legales, que solían ser ultra rígidos y sumamente controlados por el poder central, conforme los intereses públicos y políticos de los jefes de estado que han estado al frente de la nación antes, durante, y después del estrepitoso episodio del confinamiento y la continuidad educativa. Por su parte, los docentes dicen estar lo suficientemente conformes con el proceso de acoplamiento tecnológico del que han sido parte, y ponen en mención también su postura de no tener la intención de profundizar más en el estudio y aprendizaje de metodologías o formas de evaluación completamente tecnologizadas, puesto que, por un lado, no son necesarias aún pues la infraestructura tecnológica de la provincia en general es todavía muy limitada, y por otro lado, mencionan que, los pocos años que les quedan de servicio al frente del magisterio no son suficientes como para emprender un proceso intensivo de aprendizaje tecnológico, por lo que confían esta tarea a las nuevas legiones de docentes que vendrán en épocas futuras a sustituirlos en esas plazas de trabajo.

Respecto de la agencia de la práctica docente sobre lo modelos burocráticos, se concluye que esta se produce efectivamente a través de la reorganización multioperativa del trabajo docente y su perspectiva en torno a varios de los mecanismos que implica la imposición del modelo burocrático a seguir durante la etapa de confinamiento, de los cuales se sirve para reorientar el sentido de su aplicación al permitir insertar aspectos propios de su individualidad y trayectoria docente con los cuales terminan generando una agencia positiva en cuanto a los procesos de domesticación de las tecnologías, y en general, a la aplicación misma de la política a nivel del terreno educativo. Es decir, los lineamientos y políticas educativas desplegadas en el territorio nacional para la etapa de confinamiento y posterior retorno progresivo (esta última etapa no está comprendida en este trabajo, sin embargo, hay que prestarle mucha atención para el desarrollo de trabajos futuros) son los que permiten a su vez la autonomía y decisión ante las demandas del terreno educativo de cada realidad humana, acto del que se valen los docentes para adaptar sus practicar y medir sus objetivos de enseñanza, conforme impera lo legal, pero con tintes estructurantes de las practicas existentes en otros contextos jurídicos, sociales y sanitarios, los cuales generan una agencia semejante a una estrategia de contención de los objetivos burocráticos instituidos en la práctica docente a través de los marcos legales. Se concluye esto en función de que, como se concibió en la

discusión conceptual del objeto de estudio, regularmente se espera que la práctica burocrática perturbe el trabajo docente minimizando los resultados de su aplicación, sin embargo, lo que se termina desarrollando en el accionar práctico de los docentes sanmiguelenses durante el confinamiento y la continuidad educativa a través de medios tecnológicos, es que los docentes perciben esta etapa como un periodo que más bien está siendo aprovechado como proceso de aprendizaje colectivo, cuyos fines están siendo orientados durante el lapso de duración de nuestra investigación, hacia la necesidad de repotenciar los resultados de aprendizaje vinculando su accionar con los beneficios que la tecnología puede ofrecer de mejor manera a los docentes sanmiguelenses.

Se concluye finalmente que la muestra considerada para el estudio que se abarca en este trabajo, cuyas características generacionales y de cercanía tecnológica, sirvió como unidad de análisis adecuada por completo a los intereses de investigación y al cumplimiento de los objetivos propuestos, por lo que se considera que en su narrativa se pudo tener acceso al nivel declarativo de los docentes, sin dejar de lado discusiones centrales para la co-construcción del argumento aquí planteado. De tal manera, la discusión planteada, y la cantidad de información aquí desplegada sobre la experiencia social local dentro del plano educativo, contribuye, desde la perspectiva del investigador y de los interlocutores, a mejorar los procesos de producción de la práctica docente bajo determinadas circunstancias. Hecho que debe considerarse como un imperativo para lo que vendrá a significar el trabajo de los docentes para los tiempos futuros, no solo en torno a la reapertura de los centros escolares y el retorno progresivo a la presencialidad con medidas de bioseguridad, sino que emerge la necesidad de considerarse como un precedente para respuestas futuras que obliguen el cierre de las instalaciones educativas y que se vean obligados a alterar de alguna manera el orden y cotidianidad de los centros escolares, este referente permitirá reorientar acciones en las prácticas educativas de los docentes en mención para dotarle a su práctica de una mejora continua, y quizá, hasta una mayor profundización en la adquisición de competencias tecnológicas para su enseñanza, tan necesarias en la vida escolar ahora más que nunca debido a las circunstancias que trajo consigo el confinamiento y la continuidad educativa en el Ecuador.

Referencias

- Acosta, Wilson. 2017. "Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico: apuestas para la producción de conocimiento desde la formación doctoral". En *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad*, editado por Carmen Camacho, Amparo Palacios, Mario Ramírez, Wilson Valdeleón y Miryam Zapata, 147-176. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Althusser, Louis. 1974. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. (notas para una investigación)*. Medellín: Editorial la Oveja Negra.
- Alliaud, Andrea, y Laura Duschatzky. 1992. "Introducción". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, editado por Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, 7-21. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Aguirre Darwin, Zhindon Luis, y Juan Pomaquero. 2020. "Covid-19 y la Educación Virtual Ecuatoriana". *Revista de Investigación Académica* 1(2):53-63.
- Annan, Kofi. 2000. "We, the people. The Role of the United Nations in the 21st Century". En *United Nations*. <https://digitallibrary.un.org/record/413745>.
- Araujo, María y Daniela Bramwell. 2015. "Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000". *Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo*, 1-23.
- Archilli, Elena. 1986. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de antropología social* 2: 1-16. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Arellano, Anahí, y Rocío Andrade. 2020. "Competencias digitales docentes en profesores universitarios". *Revista de Innovación Educativa* 20(83): 35-53
- Argyris, Chris. 1999. *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Arrieta, Beatriz y Rafael Meza. 2000. *Análisis y desarrollo de la Práctica Docente*. Maracaibo: Editorial de la Universidad de Zulia (Ediluz).
- Arteaga, Rosana, Rubén Mero, Nury Palacios, y Rafer Cruz. 2021. "La Virtualidad y su Impacto en el Proceso Educativo ante el Covid-19 en Ecuador". *Revista FIPCAEC* 6(4): 320-335. doi:10.23857/fipcaec.v6i4.484.
- Bañuls, Gabriela. 2013. "Sociedad de la información. La educación en contexto geoeconómico-histórico". En *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*, editado por Mónica Báez y José Miguel García, 119-142. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Bertely Busquets, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonilla, Johana. 2020. "Las dos caras de la educación en el covid-19". *Revista Ciencia América* 9(2) doi:10.33210/ca.v9i2.294.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Cloude Passeron. 1996. *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brigido, Ana. 2006. *Sociología de la Educación. Temas, y Perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas
- Caccuri, Virginia. 2018. "Competencias Digitales para la Educación del Siglo XXI" acceso el 26 de junio del 2018, <https://virginiacaccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>.
- Cáceres, Katherine. 2020. "Educación Virtual: Creando espacios efectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de Covid-19". *Revista Ciencia América* 9(2) doi:10.33210/ca.v9i2.284.

- Camacho, Carmen. 2017. "Miradas alternativas de la relación educación y sociedad". En *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad*, editado por Carmen Camacho, Amparo Palacios, Mario Ramirez, Wilson Valdeleón y Miryam Zapata, 11-32. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Carr, Wilfred. 1996. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carrizales Retamoza, César. 1986. "La experiencia docente". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, editado por Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, 145-159. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Cedeño, Mercedes, Lourdes Pico, Leidy Palacios, y Pedro Niemes. 2021. "La efectividad de la educación virtual frente a la pandemia en Ecuador". *Revista Científica Dominio de la Ciencias* 7(2): 959-967 doi:10.23857/dc.v7i2.1839.
- Cevallos, Harry, Héctor Carvajal, Rosemary Samaniego y Mauricio Prado. 2020. "Competencias virtuales de los docentes frente al reto de Covid-19 en instituciones de educación superior en Ecuador". *Revista Conrado* 16(1):178-183.
- Contreras, José. 1987. "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación* 282: 203-231.
- Córica, José Luis, y Maricela Urías. 2017. "La incorporación de TIC en educación: Un mandato ético". En *Internet y Educación: amores y desamores*, editado por Patricia Ávila y Claudio Rama, 113-130. México: INFOTEC
- Davini, Cristina. 2002. "La iniciación en las practicas docentes en las escuelas". En *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, coordinado por Cristina Davini, 13-37. Buenos Aires: Papers Editores.
- 1995. *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certau, Michelle. 1995. *La toma de la palabra y otros escritores políticos*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- 2000. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- De Coster, Sylvain, y Fernand Hotyat. 1975. *Sociología de la Educación*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Díaz, Enrique. 2010. "La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,13(2): 23-38.
- Diker, Gabriela, y Flavia Terigi. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Drucker, Peter. 2004. *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Eguía, Amalia, y Susana Ortale. 2004. "Reproducción social y pobreza urbana". *Revista de Estudios Sociales* 2: 24-49
- Esteves, Ana. 2008. "Introducción" En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 9-28. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Elichiry, Nora. 2000. "Evaluación: Saberes y Prácticas Docentes". En *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, compilado por Norberto Boggino y Fernando Avendaño, 75-90. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Fabara, Eduardo. 2020. "La formación docente a partir del 28 de mayo de 1944". *Revista Andina de Educación* 3(1): 20-30.
- Ferrer, Alejandro. 2008. "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)". *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Foucault, Michel. 2014. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, Paulo. 1968. *Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Frigerio, Graciela, y Margarita Poggi. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García, Carlos. 1995. "Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas". En *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, coordinado por Miguel Ángel Zabalza, 338-361. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- García, Javier y Rafael Pulido. 1994. *Antropología de la Educación: El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: EUEDEMA, S. A.
- Gimeno, José. 1992. "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, compilado por Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, 113-144. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Giroux, Henry, y Stanley Aronowitz. 1992. "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, compilado por Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, 161-188. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Isch, Edgar. 2008. "BM y BID: deuda para imponer la política neoliberal en educación" Quito: Ministerio de Finanzas.
- INEC (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos). 2010. *Censo Poblacional*. Quito: INEC.
- Jackson, Philip. 1968. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Marten, Gerald. 2001. *Ecología Humana: Conceptos Básicos para el Desarrollo Sustentable*. Londres: Earth Publications.
- López, Susana, y Marcelo Flores. 2005. "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1): 1-15.
- NU. CEPAL-UNESCO. 2020. La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. En *Informe*. CEPAL, UNESCO.
- Oleas, Julio. 2017. "Ecuador 1980-1990: crisis, ajuste y cambio de régimen de desarrollo". En *América Latina en la historia económica*, 24 (1): 210-242.
- Ornelas, C. 2003. "Las bases del federalismo y la descentralización en educación". *Revista de Investigación Educativa*, 5 (1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-ornelas.html>
- Ortega, José. 2005. *Poder y practica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, Abad, Julissa Loo, Karen Macías y Williams Ortega. 2020. "Incidencia de la tecnología en el entorno educativo del Ecuador frente a la pandemia del covid-19". *Revista Polo del Conocimiento* 5(10): 754-773. doi:10.23857/pe.v5i10.1850.
- Perazzo, Daniel, Ledys Jiménez, y Jessenia Heras. 2021. "Estrategias socio-pedagógicas para la educación virtual en el marco de la pandemia de la Covid-19 en Ecuador". *Revista Publicando* 8(29): 35-44 doi:10.51528/rp.vol8.id2179.
- Pérez, Marco, y Alex Tufiño. 2020. "Teleeducación y Covid-19". *Revista Ciencia América* 9(2) doi:10.33210/ca.v9i2.296.
- Pombo, Mónica. 2015. "Reforma educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares". *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 209.
- Ponce, Juan. 2010. *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Popkewitz, Thomas, y Kathryn Lind. 1992. "Incentivos docentes como reformas: trabajo docente y cambio de los mecanismos de control en educación". En *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, compilado por Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, 189-216. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Robins, Wayne. 2003. "Un paseo por la antropología educativa". *Nueva Antropología*. 19 (62):11-28.

- Raczynski, Dagmar, y Claudia Serrano. 1985. *Vivir la pobreza: testimonios de mujeres*. Santiago: Pispal.
- Rockwell, E. y Mercado, R. 1988. “La práctica docente y la formación de maestros”. *Investigación en la escuela*. Universidad de Sevilla. 2(4):65–78. doi://10.12795/IE.1988.i04.08
- Rockwell, Elsie. 2018. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, febrero del 2018.
- Rodado, Carlos, y Elizabeth Grijalva. 2001. *La tierra cambia de piel. Una visión integral de la calidad de vida*. Bogotá: Planeta.
- Rojas, Orlando y José Díaz. 2020. “Covid-19 La transformación de la educación en el Ecuador mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo”. *Revista Hamut`ay* 7(2): 64-74 doi:10.21503/hamu.v7i2.2134
- Rondón, Carmen. 1988. “Las prácticas Profesionales en el Instituto Pedagógico de Maturín” En *Seminario-taller sobre Practica Profesional*, Universidad del Zulia.
- Sandel, Michael. 2013. *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona: Debate.
- Sanjurjo, Liliana. 2002. *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Santillán, Washington. 2020. “El teletrabajo en el Covid-19”. *Revista Ciencia América* 9(2) doi:10.33210/ca.v9i2.289
- Santos, Carlos, Jéssica Vélez, Carola Aguilera y Andrea Bowen. 2021. “La Educación Ecuatoriana vs la Pandemia del Covid-19”. *Revista Científica Dominio de la Ciencias* 7(2): 105-124. doi:10.23857/dc.v7i2.1785
- Sarason, Seymour Bernard. 2003. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro
- Sen, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Taylor, S., y R. Bogdan. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tello, Leal. 2007. “Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4(2): 1-8.
- Tenti Fanfani, Emilio. 1988. *El arte del buen maestro*. México: Editorial Paz.
- Vargas, Luis, Vanessa Vargas, Laura Cedeño, y Domingo Piloso. 2021. “Riesgos psicosociales y la educación pública en la Pandemia. Caso Ecuador”. *Centro Sur. Social Science Journal* 5(1): 90-99.
- Vite, Harry, Héctor Carvajal, Rosemary Samaniego, y Mauricio Prado. 2020. “Competencias virtuales de los docentes frente al reto covid-19 en instituciones de educación superior en Ecuador”. *Revista Conrado* 16(1):178-183.
- UNESCO. 1999. “Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías”. En *Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/ UNESCO
- UNESCO. 2015. *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Vivanco, Andrés. 2020. “Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad”. *Revista Ciencia América* 9(2) doi:10.33210/ca.v9i2.307.
- Whitman, Gordon. 2008. “Esfero rojo, esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador”. En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, editado por Carlos Cabrera y Betty Espinosa, 67-149. Quito: FLACSO Ecuador
- Woods, Peter. 1998. *Investigar el arte de la Enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Woods, Peter. 2016. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zambrano, Luis. 2020. “Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el Ecuador en contexto de COVID-19”. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información* 40: 31-44 doi:10.17013/risti.40.31-44.
- Zapata, Myriam, Fidel Cárdenas, Jaime Rendón, Pedro Zapata, Rosa Arias, Martha Vives, Esperanza Hernández y Carmen Camacho. 2017. “Línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio: apuestas y desafíos”. En *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad*, editado por Carmen Camacho, Amparo Palacios, Mario Ramirez, Wilson Valdeleón y Miryam Zapata, 81-118. Bogotá: Universidad de la Salle.