



Educando en crisis: estudio de las prácticas docentes para implementar los currículos para la emergencia

Educating in Crises: Study of Teachers' Practices to Implement the Emergency Curriculums

José Daniel Merchán Naranjo^{*, a} 

^a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador. Departamento de Asuntos Públicos. La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, 170201. Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 22 de febrero de 2021

Aceptado el 04 de abril de 2021

Publicado el 25 de mayo de 2021

Palabras clave:

Prácticas adaptativas

Currículo

Funcionarios públicos

Discrecionalidad

Implementación

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 22, 2021

Accepted April 04, 2021

Published May 25, 2021

keywords:

Adaptative practices

Curriculum

Street-level bureaucrat

Discretion

Implementation

RESUMEN

Este artículo analiza cómo seis docentes fiscales ecuatorianas implementan los currículos para la emergencia. Se adopta una perspectiva teórica que conceptualiza a los educadores como Funcionarios Públicos del Nivel Operativo. Estos ejercen discrecionalidad, componente clave para comprender la implementación de una política pública. Se realizó un estudio de caso múltiple con seis docentes del régimen Costa. Se aplicaron entrevistas, encuestas, y observaciones en grupos de WhatsApp de las docentes. Los hallazgos muestran que las docentes reciben presión para evitar la deserción estudiantil. Esto las motiva a adaptar sus prácticas educativas, con base en caracterizaciones sobre los estudiantes, padres de familia y sus preferencias profesionales. Se identifican seis prácticas adaptativas, que responden a sus condiciones de trabajo.

ABSTRACT

This article analyzes how six public school teachers implement Ecuador's emergency curriculums. The study employs a theoretical perspective that portrays teachers as Street-level Bureaucrats. They exercise discretion, a key component to understand a policy's implementation. A multiple case study was conducted with six school teachers from the Coast Region. Interviews, surveys, and non-participant observations in WhatsApp groups were used as data collection techniques. Findings reveal that teachers receive constant pressure to avoid students' dropouts. This goal motivates teachers to adapt their educational practices. Two criteria that teachers use to adapt their practices are (a) characterizations of students and parents; and (b) their professional preferences. Six adaptative practices were identified, which respond to their work conditions.

© 2021 Merchán Naranjo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La pandemia del Covid-19 impuso cambios drásticos en las políticas públicas de los gobiernos (Capano et al., 2020). También desafía la capacidad de las políticas educativas para asegurar el derecho a la educación (ONU, 2020, p. 5). La respuesta de los sistemas educativos fue cerrar las actividades presenciales en planteles e implementar programas de educación remota (Schleicher, 2020). Una estrategia recurrida es la priorización curricular, o seleccionar contenidos considerados esenciales y pertinentes para el aprendizaje no presencial (CEPAL & UNESCO, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, 2020). Ecuador es parte de dicha tendencia, al poner en marcha una política para mantener la continuidad educativa, que incluye priorizaciones curriculares (Mineduc 2020a, 2020b, 2020c). Este contexto de pandemia provee una oportunidad para

comprender el cambio y adaptación en los instrumentos de la política educativa. El estudio se pregunta cómo los docentes, al ser funcionarios de primera línea, aplican un instrumento central para la continuidad educativa: los currículos para la emergencia.

En Ecuador, la educación es una obligación "ineludible e inexcusable del Estado", según el Art. 27 de la Constitución (2008). Su sistema educativo se rige por un principio de alta desconcentración y baja descentralización. Según el Acuerdo 020-12 (2012) del Ministerio de Educación (Mineduc), la rectoría en decisiones educativas pertenece al nivel central de educación; los niveles zonales, distritales y circuitales planifican, controlan y gestionan lo establecido en el nivel central.

El Mineduc propuso como objetivo de política continuar los servicios educativos de manera remota. Esta política para mantener la continuidad de la educación posee tres instrumentos principales. Primero, los planes educativos para estructurar el proceso de educación remota (Mineduc, 2020a, 2020d). Segundo, las adaptaciones del Currículo

*Autor principal: José Daniel Merchán Naranjo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador. Departamento de Asuntos Públicos. La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, 170201. Quito, Ecuador. Correo electrónico: jose.merchan@casagrande.edu.ec

Educativo del 2016 (Mineduc, 2019): el Currículo Compactado (Mineduc, 2020b) y el Currículo Priorizado (Mineduc 2020c). Ambos seleccionan contenidos, destrezas y objetivos de aprendizaje considerados necesarios y realizables en un contexto de aprendizaje remoto. Tercero, las fichas pedagógicas: documentos semanales o mensuales con proyectos de aprendizaje para los estudiantes (Mineduc, 2020a; 2020e). Las fichas representan una calibración de los Currículos Compactado y Priorizado, pues traducen los objetivos y medios de aprendizaje en actividades específicas (Mineduc, 2020a; 2020e). Asimismo, existen lineamientos pedagógicos, como emplear metodologías de aprendizaje basado en proyectos, para promover el aprendizaje autónomo del estudiante en la educación remota (Mineduc, 2020e, p. 6). Los estudiantes son evaluados mediante la entrega de portafolios que recopilan las actividades realizadas por trimestre (Mineduc, 2020a). Frente a lo anterior, los asesores educativos juegan un papel clave, pues son los funcionarios que socializan los lineamientos y proveen acompañamiento a las instituciones educativas (Mineduc 2020a).

Las escuelas, docentes, estudiantes y familias enfrentan adversidades para adaptarse a una educación remota mediante currículos y fichas pedagógicas. Según el INEC (2018, p. 6), solo 37,2% de hogares ecuatorianos poseen acceso a internet. Existe un problema de conectividad, pues las actividades educativas remotas se han realizado mediante aplicaciones como WhatsApp (Mineduc 2020a; 2020d). La literatura sobre educación y Covid-19 también advierte de las consecuencias de tener clases remotas. Se estima un aumento del abandono escolar, especialmente en estudiantes en condiciones de pobreza (ONU, 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Tarabini, 2020). Además, se prevé una pérdida de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, incluso con programas de educación remota (Kaffenberger, 2020). Ante esta realidad, se recomienda incrementar la provisión y capacitación a los docentes en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (UNESCO, 2020, p. 3). En cuanto a los currículos, se sugiere priorizar los aprendizajes más significativos, oportunos y alcanzables, que permitan el involucramiento de estudiantes y padres, evitando situaciones de exclusión (Darling-Hammond y Hyler, 2020, p. 459; Tarabini, 2020, pp. 4-8; Ramrathan, 2020, p. 5).

Para examinar las prácticas de los docentes al aplicar los currículos, se recurre al análisis de las políticas públicas. Esta disciplina estudia cómo las políticas surgen, se diseñan, implementan y generan resultados (Roth, 2014). Una etapa analizada es la implementación: cuando los objetivos de una política se concretan en acciones e instrumentos específicos (Harguindéguy, 2015, p. 81). En los estudios de la implementación, una figura importante son los Funcionarios Públicos del Nivel Operativo (FPO) (Lipsky, 2010; Lascoumes & Le Galés, 2014, p. 43). Son docentes, consejeros, policías, trabajadores sociales, enfermeros, que implementan políticas nacionales mediante su trabajo en la primera línea (Lipsky, 2010; Tummers & Bekkers, 2014). Las interacciones rutinarias de los FPO con los usuarios son clave para comprender cómo se implementan las políticas públicas, por dos cualidades del trabajo del nivel operativo (Lascoumes & Le Galés, 2014). Primero, la discrecionalidad o albedrío que los FPO disponen para determinar la entrega de servicios a los usuarios (Lipsky, 2010; Vedung, 2015). Segundo, los FPO poseen

un grado de autonomía, o capacidad de divergir de los lineamientos macro (Lipsky, 2010; Goldstein, 2008; Gofen, 2013). Esto hace que los FPO deban adaptar los objetivos generales de las políticas en servicios específicos para los usuarios (Lipsky, 2010; Vedung, 2015).

Los docentes son un tipo de FPO: tienen la última palabra sobre cómo concretar los lineamientos de las políticas educativas en prácticas específicas (Hohmann, 2016; Taylor 2007). La literatura sobre docentes como FPO estudia cómo estos aplican reformas curriculares en las aulas (Goldstein, 2008; Gofen, 2013; Timberlake, 2014; Schnack, 2016; Zulu et al., 2019). Se encuentra que los docentes suelen divergir y resistirse a reformas curriculares por considerarlas contradictorias con imperativos profesionales (Goldstein, 2008; Gofen, 2013). Esto puede contribuir al cambio en los currículos (Gofen, 2013). La literatura también examina cómo los docentes emplean su discrecionalidad cuando poseen mayor autonomía para implementar currículos (Schnack, 2016). Otro tema abordado son las condiciones adversas que los docentes enfrentan cuando aplican currículos (Timberlake, 2014; Zulu et al. 2019). Por un lado, los FPO reciben lineamientos ambiguos y difíciles de traducir en prácticas concretas (Timberlake, 2014). Por otro, la escasez de recursos y formación de docentes puede generar resultados no esperados en la implementación de currículos (Zulu et al., 2019).

Este estudio toma como referente teórico la convergencia de dos marcos analíticos para comprender el empleo de la discrecionalidad. El primero pertenece a Lipsky (2010), quien hipotetiza una demanda de servicio público que excede la capacidad del FPO para satisfacerla. Se conceptualiza la discrecionalidad como un mecanismo de afrontamiento o *coping mechanism* ante situaciones adversas del sector público (Tummers & Bekkers, 2014). Según Lipsky (2010), los FPO disponen de recursos para cumplir sus tareas. Estos incluyen tiempo, información, experticia, recursos materiales y mecanismos psicológicos para asegurar la participación de los usuarios. Para Lipsky (2010), dichos recursos son crónicamente escasos por una lógica que permea a los servicios públicos: una interminable y creciente demanda de servicios que supera la oferta de los mismos. Dicha demanda es legal y moralmente exigida en las burocracias, lo que se conoce como *imperativo de acción* (Hupe & Hill, 2007, p. 281). Esta demanda de servicio proviene tanto del gobierno como de la ciudadanía beneficiaria de servicios públicos (Lipsky, 2010; Hupe & Hill, 2007).

Lipsky (2010) identifica otras tres condiciones de trabajo que enfrentan los FPO. Primero, está la existencia de múltiples y contradictorias metas u objetivos, provenientes de las organizaciones burocráticas de niveles jerárquicos superiores. Segundo, existen mecanismos para evaluar el desempeño de los FPO. Lipsky (2010) los considera problemáticos, pues para los FPO se vuelve más importante presentar evidencias de la realización de un determinado servicio que la calidad del mismo. En la literatura sobre educación, esta distorsión del servicio para favorecer indicadores de desempeño es parte de una cultura institucional denominada performatividad (Luengo & Saura, 2013). Tercero, los FPO trabajan con usuarios involuntarios, o personas que necesitan de servicios públicos. Para los docentes, esto refiere a estudiantes y familias que, por sus posibilidades económicas, solo pueden acceder a la educa-

ción pública. Los FPO deben ganarse la confianza y la participación de estos usuarios en los servicios (Lipsky, 2010).

Para Lipsky (2010) los FPO recurren a prácticas que responden a dichas condiciones de trabajo, caracterizadas por una demanda de servicio y pocos recursos para la acción. Primero, se encuentra la economización de recursos, que involucra acciones para ahorrar tiempo y esfuerzos para hacer que el trabajo del FPO sea más manejable. Segundo, está la limitación o racionamiento de servicios, que refiere a los mecanismos para limitar el acceso a los usuarios y sus demandas. Tercero, se encuentra el control del comportamiento de los usuarios. Esto refiere a la estructuración de las interacciones con los usuarios para que estos se adapten a los tiempos, lugares y formas en que se entregan servicios. Cuarto, se encuentra una adopción de una mentalidad de procesamiento de usuarios. Según Lipsky (2010, pp. 140-156), son adaptaciones psicológicas para racionalizar una entrega de servicios satisfactoria, mas no óptima, a una cantidad considerable de usuarios.

El segundo marco analítico parte de Maynard-Moody y Musheno (2003), cuya perspectiva difiere, pero complementa a la de Lipsky (2010). Para Maynard-Moody y Musheno (2003), los FPO de las organizaciones comparten una comprensión pragmática y experiencial de la naturaleza de su trabajo. Esto refiere a que, en los entornos laborales de los FPO, se desarrolla una cultura como base cognitivo-moral para tomar decisiones (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Cohen, 2018). Esta se manifiesta en tres aspectos relacionados a la entrega de servicios públicos. Primero, según Maynard-Moody y Musheno (2003), los FPO realizan caracterizaciones de la identidad de los usuarios. Se trata de nociones fijas y resistentes al cambio que involucran un juicio de valor sobre si un usuario es merecedor o no de un servicio público. Segundo, los FPO se adscriben a identidades y preferencias profesionales (Maynard-Moody & Musheno 2003). Al pertenecer a una determinada profesión, el FPO desarrolla convicciones, valores y compromisos de acción que guían sus decisiones. Tercero, se encuentran nociones de los FPO sobre la utilidad o pertinencia de los objetivos y lineamientos que componen una política pública (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Goldstein, 2008). Al estar en la primera línea, los FPO suelen discrepar con lo decretado en los niveles jerárquicos superiores por razones como (Gofen, 2013, p. 476): perjudicar los derechos de los FPO o a los usuarios, contradecir imperativos profesionales, y ser poco viables para los usuarios.

Dicha cultura como base cognitiva emerge por tres condiciones de trabajo (Maynard-Moody & Musheno, 2003). La primera es una interacción rutinaria, cercana y personal de los FPO con los usuarios, lo que permite construir identidades sobre ellos (Maynard-Moody & Musheno, 2003). Estas identidades, al consolidarse en el tiempo, pueden convertirse en estereotipos o prejuicios sobre los usuarios (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Wagenaar, 2020). Segundo, los FPO suelen definir su trabajo desde sus interacciones con los usuarios, más que por los lineamientos de política (Gofen, 2013; Goldstein, 2008; Timberlake, 2014). Por último, en los entornos laborales se crean espacios de socialización, donde los FPO intercambian conocimientos y nociones sobre su trabajo, profesión y los usuarios (Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Musheno, 2003, p. 55). Maynard-Moody y Musheno (2003) identifican cuatro prácti-

cas que emergen de esta cultura como base cognitiva. La primera es la existencia de servicios burocráticos ordinarios. Luego, existen esfuerzos deliberados de los FPO para usuarios considerados merecedores, por reflejar valores excepcionales. En contraposición, existen acciones para usuarios no merecedores; en general son sanciones para quienes intentan aprovecharse del servicio público. Finalmente, existen adaptaciones pragmáticas, que emergen de una noción del FPO sobre lo que es mejor o más factible para los usuarios (Maynard-Moody & Musheno, p. 97).

Ambas aproximaciones de la discrecionalidad son complementarias. Los FPO laboran en entornos profesionales que exigen desarrollar un entendimiento pragmático de lo que funciona mejor con los usuarios (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Timberlake, 2014). Asimismo, las preferencias profesionales influyen en las prácticas docentes e incluso motivan la divergencia ante exigencias gubernamentales (Schnack, 2016; Zulu et al., 2019; Gofen, 2013). Estos aspectos son clave, pues los currículos también son las experiencias educativas que ocurren en el aula (Glatthorn et al., 2016; Akker, 2007). Por ello, se propone la convergencia de ambos marcos analíticos para analizar la discrecionalidad de los docentes para aplicar currículos en situaciones de emergencia.

2. Metodología

Este estudio cualitativo busca analizar las prácticas adaptativas de los docentes para aplicar los currículos para la emergencia en Ecuador. Para ello, se realiza una hipótesis de trabajo desde los marcos analíticos mencionados (Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Musheno, 2003). Se establece que los docentes realizan adaptaciones de sus prácticas rutinarias, determinadas por la disponibilidad de recursos para la acción educativa y por juicios de valor sobre: la situación socioeducativa de los estudiantes, la utilidad de los currículos para la emergencia, y su papel como docentes en la educación en situaciones de crisis sanitaria.

Se empleó la estrategia metodológica del estudio de caso múltiple. Para Yin (2018), este abordaje es idóneo para comprender fenómenos contemporáneos a profundidad. Dicha metodología enfatiza a las condiciones contextuales que inciden en el objeto a analizarse (Yin, 2018). En este estudio, la discrecionalidad de los docentes es considerado el fenómeno estudiado, mientras que el contexto se define por sus condiciones de trabajo, y las caracterizaciones que realizan sobre su profesión, los estudiantes, las familias y los currículos (Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Musheno, 2003). Se realizó un estudio de caso múltiple pues sus resultados poseen mayor robustez; se espera que dos o más casos generen hallazgos similares o diferentes pero anticipados por la teoría (Yin, 2018, p. 73).

2.1. Participantes del estudio

Esta investigación consideró como caso a los docentes de planteles fiscales. Las participantes fueron seis profesoras de Educación General Básica (EGB) Media y Superior en la Región Costa del Ecuador. El proceso de selección de las docentes fue según la disponibilidad y voluntad de las mismas para participar del estudio. Sin embargo, se tomaron los siguientes criterios: (1) las docentes deben trabajar en instituciones educativas fiscales, (2) deben te-

ner un mínimo de dos años de experiencia en el sector público, (3) aplican los currículos compactado o priorizado con sus estudiantes, y (4) enseñan en Educación General Básica Media o Superior, en modalidad ordinaria; según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), esta refiere a los servicios educativos para niños y adolescentes en edades preferentes. El propósito de dichos criterios es tener casos típicos, o aquellos con cualidades comunes que permiten una comprensión general de un fenómeno (Yin, 2018; Gerring & Seawright, 2007). La Tabla 1 describe a las participantes.

Tabla 1. Participantes del estudio

Docente	Subnivel de EGB	Institución Educativa (IE)	Años de servicio
Docente 1 (D1)	EGB Media	IE1	14
Docente 2 (D2)	EGB Media	IE1	32
Docente 3 (D3)	EGB Superior	IE2	10
Docente 4 (D4)	EGB Media	IE3	8
Docente 5 (D5)	EGB Media	IE3	6
Docente 6 (D6)	EGB Media	IE3	6

Fuente: Autor (2021).

D1, D2 y D3 trabajan en una parroquia urbana al noroeste de Guayaquil. D1 y D2 son compañeras de subnivel en la misma institución educativa (IE); D3 trabaja en otra IE. D4, D5 y D6 trabajan en una escuela del cantón Durán. Según SENPLADES (2015, p. 28), dicha parroquia guayaquileña tiene un 41% de su población en situación de pobreza, según Necesidades Básicas Insatisfechas. En Durán, el porcentaje incrementa al 65,8% (SENPLADES, 2015, p. 28). Además, solo el 11,5% de la población de la parroquia accede a internet; cifra que en Durán llega al 12,4% (SENPLADES, 2015, p. 34). Dicha información es relevante, pues la falta acceso a internet ha sido un desafío que los gobiernos enfrentan al implementar educación remota durante la pandemia (CEPAL & UNESCO, 2020).

2.2. Recolección de datos

La recolección de datos se realizó entre julio y septiembre de 2020 y empleó las siguientes técnicas: (1) observación no participante de las interacciones de los docentes con estudiantes y padres en los grupos de WhatsApp y en chats privados, (2) revisión documental de las fichas pedagógicas, agendas semanales y otros materiales educativos enviados por las docentes, (3) entrevistas semiestructuradas de inicio y de cierre con las docentes, (4) entrevistas con directores, rectores o vicerrectores de cada IE, y (5) una encuesta semanal de seguimiento para cada docente.

Se comenzó con las entrevistas iniciales con cada docente, como paso previo a la observación no participante. El propósito era familiarizarse con la maestra y sus experiencias aplicando los currículos compactado o priorizado de manera remota. Las entrevistas duraron entre 30 y 45 minutos. Posteriormente, cada docente agregó al investigador al grupo de WhatsApp en donde interactuaban con los estudiantes y padres de familia. Con ello, inició la etapa de observación no participante que duró cinco semanas en cada caso. El investigador tomó capturas de pantalla de las actividades diarias en el grupo y descargó los documentos, videos, fotos y notas de voz que la docente y

los estudiantes enviaban. También se hicieron notas de campo sobre las interacciones que ocurrían en los grupos de WhatsApp. Cada viernes, las docentes recibieron una encuesta de seguimiento, con preguntas abiertas sobre sus avances y desafíos semanales. La encuesta incluyó dos preguntas en escala de Likert acerca del grado de satisfacción de la docente con el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Al finalizar la observación, el investigador contactó a cada docente para agendar la entrevista de cierre. Esta entrevista personalizada buscó profundizar en las razones por las cuales las docentes realizaban prácticas observadas y registradas en las notas de campo. Asimismo, las preguntas reflejaban las condiciones de trabajo expuestas por Lipsky (2010) y Maynard-Moody y Musheno (2003). También se utilizaron las respuestas de la encuesta de seguimiento para el diseño de las preguntas. Las entrevistas se personalizaron porque, al tratarse de un estudio de caso múltiple, cada docente representa un caso (Yin, 2018). Estas entrevistas duraron entre 75 a 90 minutos. También se entrevistaron a los directores o rectores de las IE seleccionadas: la rectora (R1) de IE1, el director de IE2 (Dir2) y la directora de IE3 (Dir3). Se les preguntó sobre las condiciones de trabajo y estrategias que empleaban para orientar la labor docente.

2.3. Análisis de datos

El análisis de datos se dividió en etapas. La primera consistió en registrar notas de campo, las entrevistas iniciales, la observación y las encuestas de seguimiento. Con ello, se desarrolló una noción preliminar del estilo de trabajo de cada docente y las razones de este. En la segunda etapa, las entrevistas, encuestas, documentos y capturas de pantalla de las observaciones fueron analizadas mediante un proceso de categorización. Se hizo un análisis individual por docente y cada fuente de información fue procesada con el programa MAXQDA para realizar la codificación. Dicho procedimiento fue inductivo (Thomas, 2006, p. 241); se identificaron y construyeron códigos para hallar temáticas relacionadas con las condiciones de trabajo de las docentes, las caracterizaciones y las prácticas que realizan. Los códigos que se construyeron fueron: (1) las condiciones de trabajo del sector público, (2) identidades personales y profesionales de las docentes, (3) caracterizaciones de los estudiantes y padres de familia, (4) caracterizaciones del currículo y las fichas pedagógicas, y (5) prácticas de aplicación de los currículos. Cada código estuvo compuesto por subcódigos que ilustraban temáticas específicas de las categorías principales (Thomas, 2006, p. 242).

La tercera etapa consistió en comparar los códigos encontrados con los marcos analíticos de la discrecionalidad de los FPO (Lipsky, 2010; Maynard Moody & Musheno, 2003). Se efectuó el procedimiento de coincidencia de patrones o *pattern-matching*, que refiere a comparar los patrones empíricos con las proposiciones teóricas establecidas (Yin, 2018). Dicho proceso se realizó primero para cada caso individual. Luego, se compararon los hallazgos de los casos. Mediante esta técnica se pudo constatar si los datos ilustran o exponen lo mencionado en la literatura, o si hay divergencias. De esa manera, se contribuye a la validez interna del estudio de caso múltiple (Yin, 2018). Al finalizar el procedimiento, la hipótesis de trabajo fue

revisada y actualizada. Por último, se realizó una presentación de los resultados a los docentes y autoridades. Su retroalimentación fue utilizada para volver a analizar los datos. Para Yin (2018, p. 299), socializar los resultados con los participantes contribuye a fortalecer la validez de constructo del estudio de caso.

2.4. Consideraciones éticas

Este estudio fue aprobado por la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) del Ministerio de Educación. Se presentó la investigación a los directores y docentes de las escuelas preseleccionadas. Quienes aceptaron participar, firmaron un consentimiento informado que garantizaba el anonimato y voluntariedad de su participación. La recolección de datos fue realizada de manera virtual, para proteger la integridad física de los participantes por la pandemia.

3. Resultados

3.1. Continuar la educación, evitar la deserción: exigencia de servicio hacia las docentes

Esta sección explora las condiciones de trabajo según Lipsky (2010) en los testimonios de las docentes. El Mineduc dispuso continuar con la educación, para cumplir con la normativa constitucional (Mineduc, 2020a). El Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa establece como meta “mantener la continuidad de los procesos formativos de los estudiantes” (Mineduc, 2020a, p.6). Esto se refleja en los currículos para la emergencia, que aseguran “protección cognitiva” al estudiante mediante la continuidad educativa (Mineduc, 2020b, p. 1).

La demanda de servicio que reciben las docentes es evitar la deserción estudiantil. Esto se refleja cuando las entrevistadas expresan sus preocupaciones. D1 anhela “llegar a los estudiantes”. D2 indica que “ese es el objetivo de nosotros, no queremos que los niños tengan una deserción”. D3 piensa en “cómo poder ayudar y paliar esa situación y hacer que [los estudiantes] no sean desertores”. D4 describe su trabajo como “estar pendientes de todo el grupo de estudiantes”. Para D5 su mayor desafío es “llegar al padre de familia” y “ser un poquito flexible [con los padres]”. D6 manifiesta que “no todos [los estudiantes] tendrán la misma calificación, pero sí hay que incentivarlos (...) porque con haberlo hecho ya es bastante”. Los testimonios manifiestan que las docentes han interiorizado el objetivo de política y constituye una estrategia que Lipsky (2010, p. 144) observa en los FPO: definir objetivos personales de trabajo que son más concretos y realizables, frente a metas ambiciosas o abstractas.

Dos actores contribuyen a concretar el propósito de política en acciones específicas. Primero están los directores de las IE. Para la Rectora de IE1 su meta es “que los docentes lleguen a todo su grupo de estudiantes. Logren integrarlos a todos” (R1). La directora de IE3 insiste a sus docentes en que hagan seguimiento diario al estudiantado “para motivación al estudiante y motivación al padre, para que no haya desertores” (Dir 3). Por otro lado, los asesores educativos también enfatizan que es preciso evitar la deserción estudiantil. Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), el asesor orienta “la gestión institu-

cional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa” (Art. 45). D2 comenta que un asesor dijo “no hacerle un seguimiento continuo al estudiante, porque si no los vas a cansar, o sea lo vas a hostigar y va a desertar”. El director de IE2 recuerda que un asesor recomendaba “que nos preocupemos mucho por los estudiantes que no tienen conectividad” (Dir2).

Ante esta demanda de servicio, las docentes manifiestan disponer de recursos como la entrega puntual de las fichas pedagógicas o el manejo de WhatsApp, aplicación para comunicarse con estudiantes. D5 manifiesta que “el proceso en sí, no lo viví”, en referencia a tener pocas dificultades al usar dicha aplicación. Según Lipsky (2010, p. 24) esta experticia es un recurso a favor de los FPO. Sin embargo, esta percepción cambia cuando las docentes hablan del acceso a la tecnología de los usuarios. Para D2, su trabajo es “un poquito complicado”, porque donde viven los estudiantes “la conectividad es pésima y, aparte de eso, son personas de escasos recursos y no tienen para poner recargas”. Nuevamente, los directores y asesores apoyan a las docentes en la búsqueda de mecanismos para asegurar el acceso de los usuarios. Dir2 mantuvo reuniones virtuales con los padres de familia en las que “tuvieron claro cómo iba a ser la metodología”. Los asesores entregaron directrices y autonomía a las docentes para estructurar la interacción con estudiantes y padres. D4 reconoce que “son los asesores los que están directos hacia nosotros, de ahí los demás solo piden información”. D6 rescata que “el asesor nos daba libre albedrío de hacer la ficha”.

Los asesores también insisten a las docentes para que apliquen con fidelidad las fichas pedagógicas. D2 comenta que su asesor “da esa pauta (...) no cambiar todo, sino adecuar los trabajos, según el grado de complejidad de los estudiantes”. Dir2 recuerda que un asesor indicó que “nunca te salgas de lo que pide el Ministerio”. Esto representa otra demanda de servicio, que se suma a la aplicación de una metodología de enseñanza interdisciplinaria, centrada en proyectos educativos (Mineduc, 2020a; 2020e). A este respecto, las docentes reportaron haber recibido capacitaciones y reuniones que contribuyeron poco al aprendizaje de dicha metodología. Según D3, los cursos “más bien fueron como una charla de información, sobre las cosas que hay que hacer y las que no se debe hacer”. Para D4, en las reuniones con asesores sobre los currículos, estos “no fueron tan explícitos, sino que son más pegados al lineamiento, nada más”. D6 recuerda que, en una reunión, las autoridades distritales “leen las fichas pedagógicas (...) nos tienen en contacto, pero es para leer lo que ya está plasmado en un papel”. En general, las docentes manifiestan que la preparación para la enseñanza interdisciplinaria se limitó a recibir instrucciones o lineamientos.

Sobre los mecanismos para monitorear el desempeño, las docentes mencionan que estos no afectan su trabajo. Un medio es el registro de actividades de teletrabajo en una plataforma del Mineduc (2020a). D4 manifiesta que “para mí no es molestia, porque simplemente estoy registrando lo que estoy haciendo”. D6 en cambio cree que este registro ignora tareas importantes porque “las autoridades (...) no saben que al maestro está ahí hasta las once, doce de la noche con el papito que llega del trabajo” (D6). Las docentes son más receptivas con el acompañamiento de directivos y asesores, porque proveen comentarios per-

tinentes para su trabajo. D1 menciona estar cómoda con que la rectora y vicerrectora participen en su grupo de WhatsApp con estudiantes y padres: “me dicen, muy bien miss, todo bien, aunque sí me hacen ciertas preguntas (...) todo se ha desarrollado así, sin ningún obstáculo, referente a las autoridades” (D1).

La condición de trabajo más desafiante para las docentes son los usuarios involuntarios (Lipsky, 2010, p. 54). Es decir, asegurar la permanencia de estudiantes y padres en el sistema educativo. Esto se manifiesta en la presión de los asesores y directores en evitar la deserción. Asimismo, es una preocupación específica de las docentes que se refleja cuando se preguntan si los estudiantes están aprendiendo. D6 menciona que “cuando ya tengamos el portafolio físico (...) nos vamos a dar cuenta de quién resolvió los ejercicios de Matemáticas, si son los números de los niños, si son los números de los papitos”. El marco analítico de la cultura como base para tomar decisiones contribuye a comprender con mayor profundidad cómo las docentes intentan asegurar la permanencia estudiantil.

3.2. Estudiantes, padres y docentes, juntos en la aplicación de los currículos

La cultura como base cognitiva se manifiesta en las caracterizaciones de los FPO sobre los usuarios, su profesión y las políticas que implementan (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Cohen, 2018; Goldstein, 2008; Wagenaar, 2020). Las docentes caracterizan a los estudiantes como personas responsables que enfrentan adversidades. Para D1, ellos son “chicos muy dinámicos. Es un buen grupo (...) No es obligación enviar tareas, pero ellos sí envían (...)”. Para D6, sus estudiantes “son unos amores; son unos talentos en potencia”. D3 los describe como “muchachos humildes, sencillos, prestos a trabajar, y simple y llanamente es que no tienen ese oído amigo que los escuche”. Las docentes observan que la comunicación por WhatsApp hizo a los estudiantes más proactivos y tienen afinidad hacia la tecnología. D5 indica que antes sus alumnos “no eran cumplidos (...) ahora, son totalmente lo opuesto”. D2 nota que sus estudiantes “se sienten satisfechos, al ver una palabra de felicitación, al ver un *sticker*”.

En las caracterizaciones subyace una valoración positiva del estudiantado. Según Maynard-Moody y Musheno (2003, p. 97) son usuarios considerados merecedores para las docentes, por denotar responsabilidad y voluntad. Esta caracterización también ocurre por las adversidades que las docentes observan que los estudiantes enfrentan, particularmente su condición de pobreza. D2 piensa que esto es lo más difícil de la educación remota porque “no tienen para poner recargas, conectarse en la mañana, conectarse después, (...) si hacen una recarga, les dura un día”. Para D1, en la educación remota “quienes sí lo tienen difícil son los niños, porque ellos no tienen conectividad. Uno tiene que andar buscándolos, encontrándolos”. La caracterización del estudiante como persona que sufre adversidades por la pobreza también viene de funcionarios de niveles jerárquicos superiores. D3 recuerda que les prohibieron hacer videollamadas “porque nos dijeron desde el principio la situación económica que están sufriendo los padres de familia”.

Las docentes también comentan sobre los padres de familia. Los caracterizan según la situación socioeconómica

y familiar en los hogares y la responsabilidad del padre con la educación de su hijo. D1 nota que sus estudiantes, además de tener “una situación económica muy baja”, vienen “de hogares disfuncionales”. D4 se solidariza con algunos padres con dificultades para conseguir los materiales para las actividades de las fichas pedagógicas:

En la [ficha pedagógica] se dice que no se necesita comprar material, pero, en realidad, a algunos padres sí les toca gastar porque si necesitan una cartulina y no la tienen en casa, deben comprarla. Entonces, ellos eso también ven: a veces se gasta y muchos no tienen.

(D4)

Frente a estas situaciones adversas, las docentes ven necesario tener flexibilidad con el padre: “tenemos que ser un poquito flexibles, porque a veces el padre de familia es quien tiene los dispositivos” (D5). Sin embargo, las docentes también mantienen reservas ante dicha flexibilidad, por la caracterización que hacen del padre según su responsabilidad con sus hijos. Para las docentes, si un estudiante es irresponsable, lo es por su padre. Según D5, si algunos estudiantes incumplen, “no es culpa de ellos, es culpa de los padres”. Para D6, algunos representantes “ponen diez mil excusas a la tecnología, o al no tener tiempo, pero esto hasta lo hacen presencialmente”. Según D2, los padres “han estado acostumbrados a que el niño trabaje en la escuela, llega y hace la mayor parte solo su actividad”. Se observa cómo las docentes asignan identidades a los padres según el grado de responsabilidad con sus hijos (Maynard-Moody & Musheno, 2003, p. 97).

En las caracterizaciones que las docentes hacen de los padres hay un margen para las excepciones, especialmente si notan adversidades que dificultan su participación. Una de esas es el rezago educativo y analfabetismo. D1 nota que “la mayoría de papitos no son estudiados (...) ellos quieren que sus hijos salgan adelante”. Esto desperta una actitud empática en las docentes como D3 cuando indica que “hay que subirles el ánimo (...) a los padres (...) Con tantos problemas, le aseguro que, en cuestiones de educación, es lo último que ellos tienen para pensar”. Las docentes también observan la formación del padre, al caracterizar los hábitos de lectura de los estudiantes. D3 menciona que “tenemos estudiantes con una cultura de cero lecturas, incluso hasta en los mismos padres”. Esto suele manifestarse en una dificultad para comprender contenidos, según D6: “los padres no son muy diestros con las Matemáticas. Esto hace que quizás los niños se queden con dudas” (D6). La noción de padres poco formados también se observa en su resistencia a la metodología interdisciplinaria propuesta por el Mineduc (2020f). Según D4 “muchos padres se ponen un poquito enojados por el cambio que ha habido en cuanto al trabajo”.

En respuesta a estas caracterizaciones, las docentes han desarrollado nociones sobre cómo aplicar las fichas pedagógicas de los currículos para la emergencia. Se trata de una comprensión experiencial que los FPO consolidan para entregar los servicios públicos (Maynard-Moody & Musheno, 2003, p. 127; Wagenaar, 2020). Primero, las docentes reflexionan sobre qué necesitan aprender los estudiantes y las maneras más adecuadas para ello. D4 menciona que el aprendizaje basado en proyectos del Mineduc “pueden servir para la vida”, pero “lo más importante son las Matemáticas, la Lengua y Literatura (...) son las que

nos duran y nos sirven para todo". Esto motiva a D4 a "tratar de buscar, adaptar esas fichas". Asimismo, algunos contenidos de las fichas pedagógicas resultan excesivos o irrelevantes. D6 se posiciona como "vocera de mis padres" e indica que "nosotros como padres queremos siempre que nuestros hijos aprendan lo más esencial para la vida: que lea bien, que sume, reste, que multiplique y, dentro de esto, pues que vaya aprendiendo leyes ortográficas". Estos testimonios manifiestan una preferencia profesional de las docentes (Gofen, 2013).

Otra noción de las docentes es que los padres y estudiantes necesitan instrucciones y contenidos concisos, porque consideran que leen poco. D2 recomienda a sus colegas que "por favor póngale (...) en pastilla (...) es mi forma de pensar y de mis compañeras también". Además, las docentes ven necesario hacer seguimiento constante al padre de familia, porque así participarán en la educación remota. Según Dir3, "si no hacemos acompañamiento, ¿cómo el estudiante va a resolver algo que no sabe que es nuevo para ellos?". Esto parte de una caracterización sobre el deber ser del padre, como indica D3: "hay conjuntamente esta trinidad (...), se une padre de familia, docente y alumno a trabajar en conjunto". Estas condiciones de trabajo, y las caracterizaciones sobre los usuarios, las fichas pedagógicas, y preferencias profesionales, influyen en las prácticas para concretar los currículos.

3.3. Prácticas para aplicar los currículos para la emergencia

3.3.1. Recrear un entorno de aula presencial

La primera práctica observada es una simulación de aula presencial que las docentes hacen en sus interacciones con estudiantes y padres en los grupos de WhatsApp. Se mantienen varias convenciones de una interacción áulica. Las docentes saludan a los estudiantes y padres y estos responden como si estuviesen en un aula. Este saludo ocurre en la mañana o la tarde, según si es jornada matutina o vespertina. Algunos estudiantes y padres saludan, indican estar "presente" o envían el ícono de una mano alzada, emulando la toma de asistencia. La Figura 1 presenta los saludos de dos docentes y la respuesta de los estudiantes.

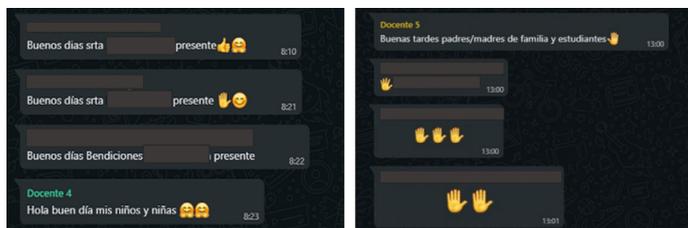


Fig. 1. Saludos de docentes y respuestas de estudiantes. Fuente: Grupos de WhatsApp de D4 y D5.

Estas interacciones refuerzan la identidad del niño como estudiante y del padre como responsable de la educación de los hijos. Comunican tácitamente los roles que tanto estudiantes como padres deben asumir, basados en las caracterizaciones de las docentes (Maynard-Moody & Musheno, 2003). Otra forma de simular un aula presencial es estableciendo horarios para la participación de padres y estudiantes. D1 menciona que, gracias a ello "ya están educándose los padres, ya saben que les toca preguntar

hasta esa hora y si no lo hacen pues hasta el siguiente día". Este racionamiento del tiempo para las actividades educativas es parte del control de los usuarios, como establece Lipsky (2010). En general, emular un entorno de aula presencial es relevante para los currículos, pues estos toman vida mediante su aplicación concreta en las aulas (Akker, 2007; Glatthorn et al., 2016). Las docentes transmiten el mensaje de que los estudiantes están en una escuela y reciben educación escolarizada.

3.3.2. Modificar las fichas pedagógicas

El Mineduc (2020e, p. 8) permite hacer cambios a las fichas pedagógicas siempre que no se desvíen de los objetivos curriculares. Las docentes hacen versiones adaptadas de las fichas pedagógicas y las envían a los grupos de WhatsApp. Se observan dos acciones: simplificar o añadir textos, contenidos e instrucciones. En ambos casos, existe una considerable modificación de la presentación visual de las fichas. Se añaden imágenes, esquemas y colores. Un ejemplo es la ficha adaptada de D6, como consta en la Figura 2.

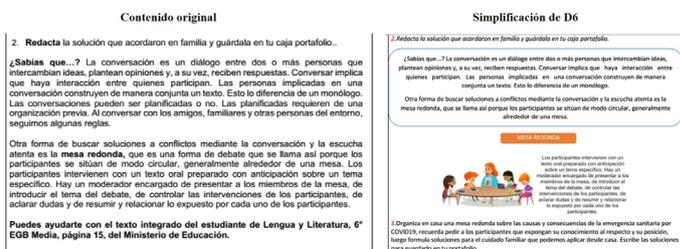


Fig. 2. Simplificación y modificación visual de las fichas pedagógicas. Fuente: Ficha pedagógica (Mineduc, 2020g) y adaptación de D6.

Estas modificaciones se deben a la caracterización que las docentes hacen del estudiante y padre de familia como usuarios con escasos hábitos de lectura y baja comprensión lectora. Son identidades que el FPO asigna al usuario (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Wagenaar, 2020). D3 menciona que "porque como estamos en esta situación de que los padres no entienden, entonces sí hay que simplificar. Hay que hablar el lenguaje de los chicos". Las modificaciones también responden a un desacuerdo con la cantidad de contenidos en las fichas. D4 menciona que una ficha tenía excesivas actividades de Matemáticas, y dosificó los contenidos para toda la semana. Para D4, "tratamos de arreglarlo o adaptarlo para que al padre se le haga más fácil (...) porque si les recargamos de temas (...) para ellos va a ser un dolor de cabeza". Se trata de una divergencia profesional ante la estructura de la ficha (Gofen, 2013; Goldstein, 2008).

Las docentes envían más actividades, generalmente de lengua y matemáticas, asignaturas consideradas necesarias para los estudiantes. D4 considera que algunas fichas tienen pocos contenidos e intenta "sacar algo bueno de ahí, una suma, una resta una multiplicación, esas son nuestras actividades complementarias para que ellos vayan trabajando las áreas". Añadir contenidos responde a la noción de las docentes sobre lo que necesita aprender un estudiante, aparte de lo establecido en las fichas pedagógicas. Esta divergencia es propia de los FPO que son docentes (Goldstein, 2008; Gofen, 2013; Schnack, 2016; Timberlake, 2014).

3.3.3. Fragmentar el aprendizaje por asignaturas

Los currículos proponen aprendizajes autónomos e interdisciplinarios para los estudiantes (Mineduc, 2020a; 2020b; 2020c). Una metodología para ello es el aprendizaje basado en proyectos, o logros de conocimientos interdisciplinarios que se alcanzan en cada ficha pedagógica (Mineduc, 2020d; 2020e). Sin embargo, las docentes suelen fragmentar el aprendizaje por asignaturas. Se observa en las instrucciones que entregan por WhatsApp. Por ejemplo, D1 menciona que una actividad pertenece a Lengua y Literatura. Las precisiones también aparecen en las adaptaciones a las fichas pedagógicas, como en la Figura 3, donde D4 aclara que una actividad corresponde a Lengua y Literatura.

Ficha pedagógica original	Fragmentación de la docente en Lengua y literatura
<p>ACTIVIDADES SEMANA 4</p> <p>En esta semana se trabajará con las asignaturas de Lengua y Literatura, Ciencias naturales, Estudios sociales, Educación cultural y artística e Inglés.</p> <p>Tema: Descubriendo nuevas habilidades para comunicar las soluciones a mis problemas.</p> <p>Actividad 1: La asertividad y las funciones del lenguaje</p> <p>¿Sabías que...?</p> <p>La asertividad es una forma de expresión conciliadora cuyo objetivo es comunicar ideas y sentimientos de manera asertiva, clara, directa y equilibrada, sin causar conflicto. La asertividad parte del respeto hacia los demás y hacia uno mismo. Cuando eres asertivo aceptas que los otros no tienen por qué coincidir con los propios.</p>	<p>FECHA</p> <p>Asignatura: Lengua y literatura</p> <p>TEMA 1: Descubriendo nuevas habilidades para comunicar las soluciones a mis problemas.</p> <p>ACTIVIDAD 1: La asertividad y las funciones del lenguaje</p> <p>¿QUE ES LA ASERTIVIDAD?</p> <p>La asertividad es una habilidad social que consiste en conocer los propios derechos y defenderlos, respetando a los demás; tiene como premisa fundamental que toda persona posee derechos básicos o derechos asertivos.</p>

Fig. 3. Fragmentación por asignatura de la ficha pedagógica.
Fuente: Ficha pedagógica (Mineduc, 2020g) y adaptación de D4.

Una razón para enseñar por asignatura es que los padres prefieren una educación que se asemeje a la modalidad presencial. Por ejemplo, D2 comenta que “me preguntaban los padres: Señorita, ¿Cuándo nos van a enviar algo de las materias? Solo proyectos”. Ante esta resistencia, las docentes consideran conveniente enfocarse en las asignaturas. Se observa una decisión basada en nociones sobre lo que es más factible para los estudiantes y los padres, dadas sus capacidades percibidas por las docentes (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Gofen, 2013). Asimismo, se observa una escasez de recursos para una pedagogía interdisciplinaria (Lipsky, 2010): las docentes mencionaron recibir una preparación limitada a lineamientos e instrucciones. Frente al imperativo de evitar la deserción, las docentes ven más adecuado enseñar de manera más tradicional.

Otra razón para enseñar por asignatura es la naturaleza de los currículos compactado y priorizado: establecen objetivos de aprendizaje por asignatura (Mineduc, 2020b; 2020c). Dicha estructura se debe a que ambos son adaptaciones del Currículo del 2016, que desglosa metas de aprendizaje por asignaturas (Mineduc, 2019). Lo mismo sucede en las fichas pedagógicas, cuyos contenidos provienen de los currículos. Además, el Mineduc (2020e, p. 3) propone hacer una agenda semanal donde se trabajen una o dos actividades diarias. Siguiendo a Lipsky (2020, p. 82), estos representan incentivos para que las docentes racionen recursos; es decir, asignen una actividad de una materia por día.

3.3.4. Enviar actividades en diversos formatos

Las docentes reciben la presión de evitar la deserción estudiantil, en un contexto de padres con dificultades para participar en la educación remota. Esto las motiva a enviar las actividades de las fichas pedagógicas en formatos accesibles, como capturas de pantalla con las actividades diarias y documentos en Word o PDF. También se añaden videos y notas de voz para explicar contenidos e instrucciones a los estudiantes, como en la Figura 4.

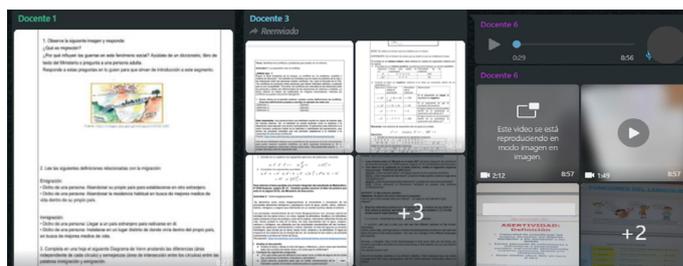


Fig. 4. Entrega de actividades en diversos formatos.
Fuente: Grupos de WhatsApp de D1, D3 y D6.

En los testimonios de las docentes sobre el envío de actividades en diversos formatos se ilustra una condición de trabajo según Maynard-Moody y Musheno (2003): el trabajo de los FPO se define desde el usuario, más que desde los objetivos de política. D3 subía videos a WhatsApp donde explicaba los contenidos de Lengua y Literatura. Se percató de que el peso en megabytes de sus videos excedía la capacidad de memoria de los teléfonos de los padres. Para D3, esto fue un momento para reflexionar sobre las implicaciones que esto tiene para el acceso a la educación: “todos esos factores (...) a uno le hace pensar de qué hacer para que no sean desertores (...) uno no tiene esa empatía y es primordial para llevar esta situación” (D3).

3.3.5. Solicitar la lectura de contenidos e instrucciones

Las docentes reciben la presión de enviar actividades por WhatsApp y evitar videollamadas porque pocos estudiantes pueden recurrir a las mismas. Ante esto, las docentes recurren a insistir en que tanto estudiantes como padres lean las fichas y trabajen autónomamente. Esto responde a la práctica de controlar al usuario para que cumpla su tarea en los servicios públicos (Lipsky, 2010). También, se observan nociones de que leer es una destreza que el estudiante necesita y que el padre debe responsabilizarse por desarrollarla (Maynard-Moody & Musheno, 2003; Cohen, 2018).

La estrategia de las docentes es indicar que leer es condición previa para realizar actividades y consultas. D4 menciona en una nota de voz que “luego de que ya lean, lean bien todo lo que dicen esas páginas, ustedes van a irse al cuaderno de trabajo para realizar las actividades”. El testimonio de D3 denota una caracterización negativa del estudiante y el padre por ser conformistas: “ni bien uno publica... ¡Vienen las llamadas! (...) ¡¿Señorita qué hago aquí?!”. D3 responde “¡Lee! Cuando leas con atención y después de que hayas leído (...) ahí me preguntas”. En ambos casos, se evidencia tanto la práctica de disciplinar al usuario (Lipsky, 2010, p. 59) como una caracterización sobre los estudiantes y padres como personas poco lectoras (Maynard-Moody & Musheno, 2003).

3.3.6. Fomentar la responsabilidad de los padres de familia

Las docentes emplean mecanismos psicológicos para asegurar que los padres de familia asuman sus responsabilidades con sus hijos (Lipsky, 2010, p. 59). Asimismo, se encuentran esfuerzos excepcionales para padres considerados merecedores (Maynard-Moody & Musheno, 2003). En los grupos de WhatsApp, las docentes felicitan y motivan a los padres mediante mensajes, stickers y videos. También hacen llamados de atención que consisten en recordarles su responsabilidad con los estudiantes. D1 les

recalca que “yo les he hecho más fácil el trabajo, padres de familia. Colaboremos”.

Es relevante analizar las palabras de las docentes para fomentar la responsabilidad. D6 dice a los padres que espera “de todo corazón que ayuden a sus hijos a aprender. Sé que no es nada fácil este sistema, ya que para todos ha sido difícil”. D6 se identifica con los padres porque menciona que la dificultad recae en ella pues sale afectada por “este sistema”, es decir, el Ministerio de Educación. Además, Dir3 posiciona al representante como el responsable de llevar a cabo la educación remota, al decirles que “aquí veremos la nota que recibe el papá. No el estudiante. (...) El 7 sobre 10 es la nota del papito, más que del hijo.” (Dir3). En ambos casos, se observan juicios de valor sobre el deber ser de los padres como personas responsables (Maynard-Moody & Musheno, 2003).

Otro mecanismo para fomentar la responsabilidad de los padres es dedicar tiempo para explicar contenidos de las fichas pedagógicas por teléfono. Esto responde a la noción de las docentes de que los padres necesitan un acompañamiento continuo, que requiere flexibilidad y tacto. D6 cuenta cuando una madre “me decía: Señorita, ¿lo hice bien? Le digo: mi amor, lo hizo casi bien, le faltó solo esta cosita aquí y ya”. Finalmente, las docentes acuerdan con los padres plazos para que los estudiantes entreguen avances de las actividades. D3 recibió un pedido de una madre soltera para que su hijo tenga más plazo para entregar tareas. Ella debió abandonar la ciudad para trabajar y se comprometió a que su representado estaría al día. D3 aceptó el pedido, la felicitó y se identificó con ella desde su lugar como madre. La respuesta de D3 denota una caracterización de la usuaria como merecedora de dicho plazo (Maynard-Moody & Musheno, 2003):

Mamita yo la comprendo. Qué bueno que ya está en casa. Dios bendice y guía a las madres como usted. No se preocupe, soy madre y sé cómo nos preocupamos y sacrificamos por nuestros hijos. Ayude a hacer todo, pero con calma. Le trataré de enviar las fichas que les hacen falta.

(D3)

4. Discusión y conclusiones

Las prácticas de las docentes responden a las condiciones de trabajo del nivel operativo que presentan Lipsky (2010) y Maynard-Moody y Musheno (2003). La hipótesis de trabajo se ilustra y profundiza en los hallazgos. Se encuentra que las docentes aplican los currículos mediante la adaptación de sus prácticas en respuesta a la demanda de mantener a los estudiantes y padres de familia en la educación. Esto sucede en un entorno laboral limitado al uso de WhatsApp, la aplicación fidedigna de las fichas pedagógicas, y una escasa formación para la enseñanza interdisciplinaria. Frente a ello, las docentes toman en cuenta sus preferencias profesionales y las caracterizaciones de los estudiantes y representantes legales para decidir cómo educar a los estudiantes. Se tratan de prácticas adaptativas para responder al objetivo de continuidad educativa, en situaciones de pandemia.

Los hallazgos ilustran un criterio común que rige las prácticas de las docentes: la pertinencia, o que sus acciones sean relevantes y adecuadas para los estudiantes y padres de familia. Es relevante mencionar cómo las docentes de-

finen que una acción sea pertinente. Primero, sitúan sus preferencias profesionales, al deliberar sobre lo que los estudiantes necesitan saber. Segundo, responden a las caracterizaciones sobre los padres de familia como personas poco lectoras, por hábitos o rezago educativo. A lo que se suman las situaciones de pobreza y exclusión que las docentes observan. Esto motiva a que las docentes consideren pertinente o adecuado simplificar o agregar contenidos de las fichas pedagógicas y hacer un acompañamiento continuo al padre y al estudiante. Tercero, dependen de las condiciones de trabajo que enfrentan por estar en una modalidad remota. Ante una escasa formación para la enseñanza interdisciplinaria, y padres que prefieren la enseñanza tradicional, las docentes optan por educar por asignaturas. Pese a esta afectación en la metodología propuesta por el Mineduc (2020a; 2020d), se logra cumplir con la demanda de servicio: evitar la deserción escolar y que el padre de familia decida mantener a su hijo en la educación. Es decir, las prácticas docentes contribuyen a asegurar el acceso de estudiantes y padres, mediante la permanencia de los mismos en los servicios públicos educativos.

Para el análisis de las políticas públicas, los FPO son relevantes pues en ellos recae una parte significativa de los servicios públicos (Lipsky, 2010; Maynard-Moody & Musheno, 2003). En este estudio, se observó cómo la discrecionalidad de las docentes opera como recurso a favor del propósito central de la política educativa: que la educación continúe, mediante la adaptación de prácticas previas, para asegurar la permanencia estudiantil. Sin embargo, es necesario resaltar que estas prácticas son adaptativas: son respuestas a condiciones adversas. Es importante que, a nivel gubernamental, escolar, comunitario y familiar, se reflexione sobre nuevos mecanismos para que la educación remota goce de calidad y pertinencia. Esto también aplica para el retorno a las aulas.

Referencias

- Acuerdo No. 020-12 de 2012 [Ministerio de Educación]. Por el cual se expide el Estatuto orgánico de gestión organizacional por procesos del Ministerio de Educación. 25 de enero de 2012.
- Akker, J. (2007). Curriculum Design Research. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 37-52). Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Capano, G., Howlett, M., Jarvis, D., Ramesh, M., & Goyal, N. (2020). Mobilizing Policy (In)Capacity to Fight COVID-19: Understanding Variations in State Responses. *Policy and Society*, 39(3), 285-308. doi:10.1080/14494035.2020.178628
- CEPAL & UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID-19*. CEPAL y UNESCO.
- Cohen, N. (2018). How Culture Affects Street-Level Bureaucrats' Bending the Rules in the Context of Informal Payments for Health Care: The Israeli Case. *American Review of Public Administration*, 48(2), 175-187. doi:10.1177/0275074016665919
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Art. 26. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. (2020). Preparing Educators for the Time of COVID-19... and Beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. doi:10.1080/02619768.2020.1816961

- Harguindéguy, J.B. (2015). *Análisis de políticas públicas*. Tecnos.
- Hohmann, U. (2016). Making policy in the classroom. *Research in Comparative & International Education*, 11(4), 383-393. doi:10.1177/1745499916679561
- Hupe, P. & Hill, M. (2007). Street-Level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), 279-299. doi:10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2018). *Tecnologías de la Información y Comunicación, Encuesta Multipropósito – TIC 2018*. INEC.
- Kaffenberger, M. (2020). Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (more than) mitigate loss. *RISE Insight Series* (2020)017. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102326
- Lascombes, P., y Le Galés, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. El Colegio de México.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial 417 del jueves 31 de marzo de 2011.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage.
- Luengo, J. & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE*, 11(3), 139-159.
- Gerring, J. & Seawright, J. (2007). Techniques for Choosing Cases. En J. Gerring (Ed.), *Case Study Research. Principles and Practices* (pp. 86-150). Cambridge University Press.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2016). *Curriculum Leadership*. SAGE.
- Gofen, A. (2013). Mind the Gap: Dimensions and Influence of Street-Level Divergence. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24, 473-493. doi:10.1093/jopart/mut037
- Goldstein, L. (2008). Kindergarten Teachers Making "Street-Level" Education Policy in the Wake of No Child Left Behind. *Early Education and Development*, 19(3), 448-478. doi:10.1080/10409280802065387
- Maynard-Moody, S. & Musheno, M. (2003). *Cops, Teachers, Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*. University of Michigan Press.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Educación General Básica, Subnivel Medio*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020a). *Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020b). *Currículo compactado para la emergencia*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020c). *Currículo priorizado*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020d). *Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020e). *Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa. Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular*. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2020f). *Lineamientos de Educación Distrito de Guayaquil Zona 8*. Subsecretaría de Educación.
- Mineduc. (2020g). *Proyecto 1 (Costa 2020-2021). Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa. Educación General Básica – Subnivel Media*. Mineduc y UNESCO.
- ONU. (2020). *Policy Brief: Education during Covid-19 and Beyond*. ONU.
- Ramrathan, L. (2020). School Curriculum in South Africa in the Covid-19 Context: An Opportunity for Education for Relevance. *Prospects* (2020), 1-10. doi:10.1007/s11125-020-09490-1
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OEI.
- Roth, A. (2014). *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Aurora.
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of Covid-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. OCDE.
- Schnack, H.C. (2016). Testing the Spaces of Discretion: School Personal as Implementers of Minority-Language Policy in China. *Journal of Current Chinese Affairs*, 45(1), 43-74.
- SENPLADES. (2015). *Agenda Zonal. Zona 8 -Guayaquil. 2013-2017*. Senplades.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *RASE*, 13(2), 145-155. doi:10.7203/RASE.13.2.17135
- Taylor, I. (2007). Discretion and Control in Education. The Teacher as Street-level Bureaucrat. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (4): 555-572. doi:10.1177/1741143207081063
- Timberlake, M. (2014). Weighing Costs and Benefits: Teacher Implementation of Access to the General Education Curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(2), 83-99. doi:10.1177/1540796914544547
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi:10.1177/1098214005283748
- Tummers, L. & Bekkers, V. (2014). Policy Implementation, Street-Level Bureaucracy and the Importance of Discretion. *Public Management Review*, 16(4), 527-547. doi:10.1080/14719037.2013.84197
- UNESCO. (2020). *Crisis y Currículo Durante el COVID-19*. UNESCO.
- Vedung, E. (2015). Autonomy and Street-Level Bureaucrats' Coping Strategies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 28643. doi:10.3402/nstep.v1.28643
- Wagenaar, H. (2020). Discretion and Street-Level Practice. En T. Evans y P. Hupe (Eds.), *Discretion and the Quest of Controlled Freedom* (pp. 259-278). Palgrave Macmillan.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE.
- Zulu, J.M., Blystad, A., Haaland, M., Michelo, C., Haukanes, H., & Moland, K.M. (2019). Why teach sexuality education in school? Teacher discretion in implementing comprehensive sexuality education in rural Zambia. *International Journal for Equity in Health*, 18 (116), 1-10. doi: 10.1186/s12939-019-1023-1