



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**SABERES DOCENTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE QUITO:
AUTORES, CONDICIONES Y PROCESOS**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

SHIRLEY STEFANIA VALLEJO TAPIA

TUTORA

DRA. EN PEDAGOGÍA GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

DOCENTE INVESTIGADORA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

PROFESORA DE ASIGNATURA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE
ACATLÁN

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Extiendo mi gratitud a la Universidad Nacional Autónoma de México por ser un asidero para el ejercicio del pensamiento, la creatividad, el hacer colectivo, el compañerismo, la amistad y la sensibilidad.

A las maestras como la doctora Gloria Hernández Flores, Ana María Salmerón Castro, Blanca Trujillo, Helena López, Marcela Gómez Sollano, Mónica Quijano que acompañaron mi caminar en la docencia, la investigación y la vida misma en México.

Agradezco también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México por el financiamiento que hizo posible cursar mis estudios y realizar esta investigación.

Mi más sentido agradecimiento al Seminario de Escuela y Escolarización coordinado por la doctora Blanca Trujillo y todas las compañeras y los compañeros que lo integran por la posibilidad de discutir, pensar y escribir sobre la escuela.

Agradezco de manera especial a las y los maestras/os, docentes/ profesoras/es de Quito que colaboraron de forma ardua conmigo en esta investigación y que hacen una gran labor en las aulas, porque creen en la educación y en su posibilidad de construir una vida más grata para las, los y les ecuatorianas/os/es.

Gracias a mis amigas y amigos mexicanos: Vero Ortiz, Adrián, Vero Tobar, Pame Sierra, Miguel, Grace, Nori, Willo, Pancho con quienes nos acompañamos y festejamos la vida, reímos, nos contuvimos y con quienes conocí los estados de México y la diversidad y cariño de su gente. a ustedes y a sus familias por abrirme las puertas de sus casas y hacerme sentir en compañía y amor.

Gracias a mis compañeras y compañeros de la especialidad en Análisis Político-UNAM, donde construimos el más lindo compañerismo.

A mis padres Gina e Iván, por acompañar sin juzgar, por ser soporte incondicional, por las alas y las raíces.

A Eve, Tati y Emi, mis hermanas, por ser mis referentes de mujeres de pensamiento libre, inteligencia, excelencia y humanidad, por compartir conmigo sus dilemas, aciertos y trabajo.

Gracias al apoyo distinto de cada uno de ustedes escribí esta tesis.

INTRODUCCIÓN **7**

CAPÍTULO I: Construcción de saberes docentes: Perspectiva teórico-metodológica	12
1. INTRODUCCIÓN	12
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	12
3. PROBLEMATIZACIÓN	15
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
5. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LOS SABERES DOCENTES EN QUITO? JUSTIFICACIÓN DE ESTE ESTUDIO	17
6. LOCALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	18
7. DELIMITACIÓN TEMPORAL	20
8. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: HERMENÉUTICA, CULTURA, COMPENSIVA E INTERPRETATIVA	20
9. REFERENCIAS TEÓRICO-CONCEPTUALES	23
9.1. LA EDUCACIÓN	23
9.2. LA ESCUELA	25
9.3. DOCENCIA: DIMENSIONES Y LÓGICAS DE SENTIDO PARA COMPRENDER SUS SABERES	30
9.3.1. La docencia es un trabajo	30
9.3.2. La docencia es acción política	32
9.3.3. Docencia: conocimiento y diálogo	34
9.4. SABERES DOCENTES: ACERCAMIENTO A SU FUNCIÓN SOCIAL	35
9.4.1. Saberes	35
9.4.2. Saberes docentes	37
9.4.3. La función democrática de los saberes docentes	39
9.5. SUJETOS PEDAGÓGICOS	41
10.1. LA NARRATIVA COMO DECISIÓN METODOLÓGICA PARA ESTUDIAR LOS SABERES DOCENTES Y SUS SUJETOS.	44
10.2. TIPOS DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN	46
11.1. ENTRE: VISTAS Y TALLERES PARA INDAGAR EN LOS SABERES	48
11.1.1. ASÍ NOS ENTRE-VISTAMOS	48
11.1.2. ASÍ TALLERAMOS	52
11.2. ETNOGRAFÍA DIGITAL PARA INVESTIGAR EN LA ESCUELA CERRADA	53
11.3. ARCHIVO EMPÍRICO	55
11.4. MODELO ANALÍTICO CATEGORIAL	55

CAPÍTULO II: CONDICIONES HISTÓRICAS, POLÍTICO-SOCIALES Y TERRITORIALES EN LAS QUE SE CONSTRUYEN LOS SABERES DOCENTES EN ECUADOR. **62**

2.1. INTRODUCCIÓN	62
2.2. LA RESIGNIFICACIÓN DE LA YACHAY WASI, DIÁLOGO Y TENSIONES ENTRE LAS RESISTENCIAS Y LA POLÍTICA.	64

2.2.1.	LOS AMAUTAS Y SABERES EXPERTOS DEL IMPERIO INCA	65
2.2.2.	LA COLONIA Y SU PEDAGOGÍA DE SUSTITUCIÓN DE LOS REFERENTES IDENTITARIOS	66
2.2.4.	NORMALISMO: LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES REPUBLICANOS PARA EL PROYECTO LAICO Y LIBERAL.	68
2.2.5.	LA NOCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU DESDÉN POR LOS SABERES DOCENTES (1980-2008)	74
2.2.6.	EDUCACIÓN INDÍGENA EN ECUADOR.	77
2.3.	SABERES DOCENTES: VISIONES DE GOBIERNO Y ARTICULACIÓN INTERNACIONAL EN LA ACTUALIDAD (2008-2021)	80
2.3.1.	TENSIONES ENTRE LA CENTRALIDAD DE LOS SABERES CONVENCIONALES Y LAS FUERZAS DEL MERCADO EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA: LAS EXPERIENCIAS DE MÉXICO, ECUADOR Y URUGUAY	82
2.1.1.	México: reforma curricular contra las Competencias	83
2.1.1.1.	Sistema educativo	84
2.1.1.2.	Formación docente	85
2.1.1.3.	Carrera y servicio profesional docente	86
2.1.1.4.	La evaluación docente	88
2.1.2.	Uruguay: reconocimiento salarial, humano y agencial de los docentes	89
2.1.2.1.	Sistema educativo	89
2.1.2.1.1.	Formación docente	92
2.1.2.1.2.	Carrera y Evaluación docente	92
2.1.3.	Ecuador	93
2.1.3.1.	Organización del sistema educativo ecuatoriano	93
2.1.3.2.	Saberes docentes y política de revalorización: qué significó colocar a la docencia como carrera de interés público	94
2.1.3.3.	Desplazamientos en la formación docente ecuatoriana.	100
2.1.3.4.	EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE: SIMPLIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA REDUCCIÓN DE SUS SABERES	101
2.3.	DERECHOS Y REVESES EN EL TEJIDO DE SABERES	106

CAPÍTULO III: TRAYECTORIAS Y TRAYECTOS COMO SEMILLEROS DE SABERES **109**

2.4.	INTRODUCCIÓN	110
2.5.	ANÁLISIS	112
a.	Dimensión formativa	112
b.	Dimensión Territorial	113
c.	Dimensión vocacional	113
d.	Dimensión Afectiva	113
2.6.	FAMILIAS QUE ACUNAN LA DOCENCIA	115
2.7.	VARIOS CAMINOS PARA FORMARSE COMO DOCENTE	117
2.8.	CARTOGRAFÍAS Y GEOGRAFÍAS DE LOS SABERES	121
2.9.	LA VOCACIÓN SE RECIBE, CONSTRUYE O ACUERPA	123
2.10.	NO SE PUEDE VERTER DE UN VASO VACÍO: AFECTOS EN LA TRAMA DE SABERES	124
2.11.	CONDICIONES QUE POSIBILITAN E IMPOSIBILITAN CONSTRUIR SABERES	128

2.12. TRAYECTORIA, TRAYECTO Y PRÁCTICA QUE SE CONSTITUYEN EN EXPERIENCIA
131

CAPÍTULO IV: SABERES VITALES DE LOS DOCENTES DE QUITO Y SUS TENSIONES CON LA TEORÍA PEDAGÓGICA **138**

4.1. INTRODUCCIÓN	138
4.2. SABERES DOCENTES VITALES: UNA NOCIÓN VINCULANTE	142
4.3. LAS COORDENADAS DE LOS SABERES DOCENTES: EL TERRITORIO COMO NOCIÓN ARTICULADORA	143
4.4. SABER EDUCAR DE LA MANO DEL DESEO	146
4.4.1. LA ATENTA ESCUCHA	148
4.4.2. LA MIRADA	150
4.5. SABER CONSTRUIR LO COMÚN	153
4.5.1. SABER COMUNICAR-NOS	154
4.5.2. HACER PUENTES ENTRE EL CONTENIDO CURRICULAR Y LA REALIDAD DE LOS NIÑOS	156
4.6. TENSIONES ENTRE SABERES Y TEORÍA PEDAGÓGICA	158
4.6.1. LA REALIDAD NO SIEMPRE QUEDA SUSPENDIDA.	159

CONCLUSIONES **165**

5.1. INTRODUCCIÓN	165
5.2. ACERCAMIENTOS ABIERTOS A LA PREGUNTA PLANTEADA	165
5.3. APORTES A LA TOMA DE DECISIONES	166
5.5. DISCUSIONES CON LA TEORÍA PEDAGÓGICA DESDE LA DOCENCIA QUITEÑA	167
5.5.1. LOS SABERES DOCENTES QUITEÑOS SON VITALES Y AMPLÍAN Y TENSIONAN A LA TEORÍA PEDAGÓGICA	167
5.5.2. LA RELACIÓN DEL ESTADO CON LOS DOCENTES ES UN VAIVÉN ENTRE ABSTENCIONISMO E INTERESES MERCANTILES	171
5.5.3. DESPLAZAMIENTO DE LA MERITOCRACIA AL RECONOCIMIENTO	172
5.5.4. ¿APAGÓN PEDAGÓGICO?	173

BIBLIOGRAFÍA **177**

ANEXOS **185**

1. CARTOGRAFÍA DE SABERES DOCENTES (PARA EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO)	185
2. TABLA: EJES DE DIÁLOGO	186
3. FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS: ¿CÓMO CONSTRUYÓ LO QUE SABE?	187
6. QUÉ LUGAR OCUPAN LOS SABERES HALLADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN EN LA EVALUACIÓN DOCENTE REALIZADA EN 2016	195
7. CARTELES DE CONVOCATORIA A TALLERES	200
8. PADLET CONSTRUIDO EN LOS TALLERES	202

Tabla 1	55
Tabla 2	59
Tabla 3	60
Tabla 4	139
Ilustración 1	112

Introducción

Esta investigación surgió de la pregunta sobre cómo los maestros de Quito construyen sus saberes docentes. El objetivo fue comprender los procesos, significados, sentidos que componen la urdimbre de saberes. Para ello la elección teórico-metodológica fue desde la teoría pedagógica, en el espectro aristotélico, comprensiva y hermenéutica posicionada en el giro cultural.

Por una investigación pedagógica me refiero al estudio de un tema de educación con la perspectiva que brinda la teoría pedagógica, misma que se asienta en la filosofía y que tiene por propósito preguntarse sobre la educación en su amplio sentido como aquel ejercicio que permite a los niños integrarse al mundo de los adultos, como la humanización, el cuidado, el compartir y el abrir y entregar el mundo. En este sentido, al referirme a teoría pedagógica dejo explícita una separación con otras perspectivas como la psicológica o la tecnológica educativa.

Al señalar que esta investigación está en el espectro aristotélico busco aclarar que el interés está puesto en comprender en un nivel profundo cómo se construyen los saberes docentes en Quito, qué elementos y dimensiones operan y cómo se sienten los docentes, porque toman las decisiones y para qué lo hacen, para qué educan y qué los moviliza o los detiene. La búsqueda de esta investigación se aleja de cuantificar información.

Finalmente, cabe decir que es una investigación hermenéutica posicionada en el giro cultural porque su afán es comprender los textos en los que se constituyen las entrevistas y talleres realizadas con los docentes y en su análisis se contempla teniendo en cuenta las particularidades culturales, es decir de su territorialidad, temporalidad e identidad.

Las herramientas de investigación que se construyeron a partir de esta decisión fueron una, la entrevista dialógica, plegada a la propuesta etno-sociológica de Daniel Bertaux (1999) y dos, talleres de investigación plegados a la propuesta tallerística de Gloria Hernández Flores (2019), las dos herramientas se aplicaron a partir de la perspectiva de etnografía digital de Sarah Pink (2018), debido a que la escuela estuvo clausurada como medida bioética (Dussel, 2020) ante la pandemia por Covid-19 y la población en general se mantuvo en aislamiento, por lo que reunirme con los profesores presencialmente de manera individual o grupal fue imposible. El análisis de la información se realizó a partir del diseño categorial propuesto por (Lanksher & Knobel, 2005).

El escenario de investigación fue Quito como cantón del Ecuador y como ciudad capital. El cantón o municipio es la célula básica de la organización territorial del país. Según el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD), constituye una circunscripción territorial conformada por un conjunto de parroquias rurales y una cabecera cantonal con sus parroquias urbanas (2010, art. 20). El cantón tiene su propia esfera de autonomía dentro del sistema del ordenamiento político administrativo, autonomía derivada de la Constitución de la República del Ecuador (CRE); cuenta con competencias propias y puede gestionar servicios que le sean delegados por otros niveles de gobierno. El cantón Quito tiene 32 parroquias urbanas y 33 rurales. En este estudio participaron 10 docentes quiteños, todos de diferentes escuelas urbanas, rurales y de las periferias citadinas.

El tiempo en que se desarrolló esta investigación fue entre enero del 2020 y junio del 2022. La temporalidad del tema de estudio está delimitada por la política de revalorización docente (2008) que implicó un cambio de modelo político constituido por un esfuerzo en instaurar un modelo modernizador educativo que en los años siguientes generó cambios en la formación docente (cierre de los Institutos Pedagógicos y creación de la Universidad Nacional de Educación) mejora de condiciones laborales para el magisterio (homologación de carrera docente a carrera del sector público en términos salariales; programa de incentivos para la jubilación; apertura de plazas con nombramiento; regularización de contrataciones) y reforma curricular (currículum intercultural para toda la educación obligatoria; currículo basado en destrezas); cambios en la administración (apertura de la subsecretaría de educación intercultural bilingüe y retiro de la autonomía de la misma y manejo de esta por parte de la CONAIE) y apertura de la carrera docente a los profesionales de todas las áreas del conocimiento, debido a la falta de docentes. Estos cambios estuvieron asentados jurídicamente en la Constitución (2008) y LOEI (2011).

En el camino por encontrar respuestas a la pregunta sobre cómo se construyen los saberes docentes surgieron los siguientes supuestos: el primero, los saberes se construyen con un fuerte componente histórico, político, social y territorial. El segundo, las políticas públicas para el desarrollo profesional docente de Ecuador y por ende de Quito no están asentadas en el conocimiento y reconocimiento de un bagaje importante de los saberes docentes –es decir que saberes que son fundamentales en el ejercicio educativo son excluidos o desconocidos–. En su defecto existe una orientación de la docencia como carrera de interés público dirigida y configurada por un carácter de modernización y orientada a la privatización.

El tercer supuesto sostiene que los saberes docentes se construyen desde multiplicidad de trayectorias docentes y en variados procesos, en los que interactúan las dimensiones formativa, vocacional, familiar, territorial, económica y afectiva generándose un diálogo bidireccional y vinculante entre trayectorias docentes (institucionales, experimentadas y sentidas) y la construcción de saberes, por lo que la construcción de conocimientos no puede reducirse al ámbito racional o a la formación académica.

El cuarto supuesto defiende que la docencia, por los sentidos otorgados por quienes la ejercen, así como por su ética, *ethos* y estética, amplía el concepto de trabajo. El texto que sigue a esta introducción está estructurado en cuatro capítulos ordenados por la lógica de un sentido que permita al lector ubicar la posición epistémica y recorrer los argumentos en los que se soportan las tesis expuestas que están contruidos por teoría bibliográfica y docente.

Así, el primer capítulo es una meta reflexión del proceso. La lógica y pertinencia de este primer capítulo es evidenciar el proceso de pensamiento y diseño y dejar clara la postura teórico-metodológica. El segundo capítulo es un análisis histórico, político y territorial de la escuela pública y la docencia en Ecuador. Su pertinencia es comprender la construcción de saberes docentes en su complejidad compuesta también por su carácter situado y por el contexto geopolítico de esa ubicación, también por su característica histórica y por cómo las políticas públicas definen condiciones para la docencia y por ende para la construcción del conocimiento sobre ella y desde ella.

El tercer capítulo expone el diálogo bidireccional entre las trayectorias de los sujetos docentes y su proceso de construcción de saberes a partir de un análisis desde las dimensiones formativa, vocacional, territorial, económica, familiar y afectiva que fueron construidas a partir del análisis categorial. El sentido lógico de este capítulo en el marco del estudio y de la pregunta planteada que le da origen es el de comprender algo de la subjetividad docente que se hace presente en la polifonía de voces docentes quiteñas contando y teorizando sobre sus procesos de construcción de saberes, los afectos, sus trayectorias e itinerarios.

El capítulo cuatro expone los saberes hallados en la investigación y que permiten sostener que existen saberes desconocidos y no-reconocidos en el ámbito político educativo. La presentación y análisis de estos saberes se hace a partir de las mismas dimensiones, pero en el proceso de estudio surgió la noción de saberes vitales que articula junto con la de territorio. Este apartado que da cuenta de cómo los saberes docentes son esenciales en la

construcción y sostenimiento de la vida colectiva y escolar pero que también tensionan la teoría pedagógica y se baten con condiciones adversas. Hay un interés de este capítulo por dejar ver la relación entre sujetos, teorías y territorios.

El apartado final corresponde a las conclusiones y presenta un recuento, dando respuestas abiertas y mostrando cómo estas respuestas dialogan con el estado del conocimiento del que partió este estudio y se ponen a discusión tres ideas, la primera es que los saberes docentes de los profesores de Quito revelan un desplazamiento del mérito al reconocimiento; la segunda es que los saberes docentes quiteños amplían y tensionan a la teoría pedagógica al mostrar que la familia es una entidad educativa que forma parte de la escuela, que la realidad se suspende con dificultad en muchas ocasiones y que el lenguaje psicologizante está re-colonizando la educación escolar; y la tercera es la del apagón pedagógico propuesta por Luis Bonilla-Molina (2020) donde, a partir de lo hallado en Quito y Ecuador dialogo con este constructo para señalar que se mantiene encendido en la educación quiteña, qué se está apagando y hacia donde caminamos pedagógicamente.

Así también, se incluye una recomendación a la política pública educativa del Ecuador y el texto cierra trazando una agenda de investigación de aquellos puntos que se asomaron a partir de este estudio y que no fueron abordados o al menos no con la suficiente profundidad como por ejemplo la enunciación e imágenes con las que se representa y se representan o identifican los docentes en Quito, entre otras.

Cabe decir que el orden en que se presentan los capítulos da cuenta de una lógica, un sentido y un diseño de la investigación que busca presentar las formas en que se acosturan sujetos, teoría, territorio y política al momento de hacer escuela. Entonces, se expone una metareflexión, un diseño de investigación; a continuación, las condiciones territoriales, históricas, políticas y sociales de la educación en Ecuador, y la docencia en nivel internacional y nacional; después, una exposición en clave polifónica de las dimensiones de la docencia: familiar, vocacional, afectiva y formativa que se ponen en el telar del entramado de saberes. Posterior a ello, el recuento de esos saberes vitales que son desconocidos y no reconocidos y que tensionan la teoría pedagógica contada por las mismas voces docentes quiteñas urbanas y rurales y se cierra con algunas discusiones que derivan de este estudio.

Considero importante aclarar que se usan casi de manera alterna las palabras: **docente**, **maestro**, **profesor** y **educador**, por cuestiones de redacción, pero teniendo en cuenta que una de las preguntas incluida en las entrevistas con los docentes aludía a la auto-denominación, y ellos se identificaron como maestros, docentes y educadores. La primera

elección tuvo una relación con quienes se formaron en Normales y Facultad de Educación, la elección de “docente” pasó en algunos casos por el descarte de la palabra maestro por la dotación de la misma de un carácter superior, incluso religioso. Quienes se denominaron educadores son los participantes jóvenes que provienen de otras carreras y se están profesionalizando vía posgrados y experiencia. Cabe decir también, que, en Ecuador, las familias los llaman profesores.

En ese sentido, el empleo de las palabras para denominar a los maestros/docentes/profesores/educadores están habitadas por sentidos que se construyen a partir de trayectorias, identidad, de valorización de la profesión, ética. En estas palabras subyacen jerarquías, sentidos territoriales, autoconcepciones que se tienen en cuenta, aun cuando se empleen las palabras de manera indistinta.

CAPÍTULO I: Construcción de saberes docentes: Perspectiva teórico-metodológica

1. Introducción

Este primer capítulo presenta mi lugar de enunciación; es una meta-reflexión de las coordenadas epistémicas desde las que escribí esta tesis, la lógica de construcción del problema de estudio y su abordaje, metodología y decisión sobre las tecnologías de la investigación y también es un esclarecimiento de los referentes teórico-conceptuales. Sostengo que la toma de postura epistemológica es una decisión por unos valores, una ética y estética. Para esta tesis, lo primordial es la comprensión, interpretación y explicación. En ese horizonte afirmo que la relación de esta investigación es entre sujetos y está en el registro aristotélico hermenéutico cultural y se preocupa por la implicación y el contexto como ámbitos para la comprensión y la interpretación.

La forma en que se estructura este primer capítulo es en cuatro segmentos. En el primero se expone el resultado del estado de la cuestión, el proceso de problematización y la construcción de la pregunta de investigación, así como los objetivos trazados a partir de la misma. En seguida se desarrollan los conceptos de Educación, Escuela y Docencia, desde los debates y aproximaciones teóricas de Hannah Arendt, Gabriela Diker, Paulo Freire, Jan Masschelein y Marteen Simons.

Se presenta un ejercicio similar sobre el concepto de Saberes Docentes y las categorías de Saberes Pedagógicos y Saberes con Función Social de la mano de Adriana Puiggrós, Paulo Freire y Schujman en diálogo con las entrevistas sostenidas con los docentes que participaron en esta investigación. El segundo momento de este capítulo aborda el diseño de la investigación con el apoyo de los teóricos Colin Lankshear y Mishelle Knobel. En esta parte se exponen los argumentos que sostienen la decisión de la narrativa como metodología para investigar la educación y las tecnologías que se emplearon y sus razones siendo estas la entrevista y los talleres. Así cierra este apartado para dar paso al capítulo dedicado al carácter histórico, político y territorial de los saberes docentes.

2. Estado de la cuestión

Para realizar el estado de la cuestión realicé una lectura analítica de 20 artículos indexados en revistas académicas de educación y pedagogía, libros y tesis doctorales de diversos países. El criterio de selección principal fue que abordaran la categoría de saberes docentes, saberes pedagógicos o saberes; en inglés Teaching Knowledge. Los ejes de análisis de estos fueron:

la pregunta o tesis de la que parten, su metodología, los aportes o respuestas que emiten y la agenda de investigación que dejan trazada. En el apartado de anexos se puede encontrar la bibliografía revisada.

Revisé la producción académica sobre los saberes docentes en Ecuador, México, Chile, Brasil, Estados Unidos, España y Portugal. Encontré que las tendencias contemporáneas que siguen los objetivos de la investigación sobre saberes docentes están en torno a: 1. comprender la propia percepción docente sobre su vida y profesión; 2. entender las formas con las que se tratan ciertas temáticas en las aulas como la diversidad, la discriminación, la falta de democracia y cómo el ejercicio docente se articula con estos temas que son problemáticas sociales que están presentes en las escuelas y los salones de clase porque son vividas por los estudiantes (pobreza, discriminación étnico-racial) y 3. identificar y entender cómo se construyen las didácticas sobresalientes en disciplinas específicas de docentes considerados excelentes por sus estudiantes.

A nivel metodológico hay tres inclinaciones. Primero, en los artículos indexados producidos en América Latina predomina el enfoque cualitativo con instrumentos como la entrevista, la investigación documental de los materiales de los docentes y la observación como el de de Emildson Ferreira do Santos, José Cairo Vieira y Andréa Vieira Lopez, llamado “Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da universidade federal do rio de janeiro.» Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação del 2020¹ y Los saberes matemáticos en la cultura mixteca a través del bordado como práctica de referencia” de Acevedo y Lezama².

En segundo lugar, hay una aproximación, al menos a nivel proposicional a la metodología colaborativa en una tesis de licenciatura de pedagogía en Ecuador y el estudio de Villagómez y Cuha de Campos, denominado “Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias”³. Esta línea de aproximación fue escasa, solo se encontraron estos dos artículos.

Una tercera tendencia encontrada, sobre todo en la literatura científica de lengua anglosajona, es el abordaje mixto con herramientas como la encuesta, algunos ejemplos son,

¹ Ferreira do Santos, Emildson, José Cairo Vieira, y Andréa Vieira Lopez. «Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da universidade federal do rio de janeiro.» Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020: 236-256

² Acevedo Medoza, Alonso Agustín, y Xavier Lezama A. «Los saberes matemáticos en la cultura mixteca a través del bordado como práctica de referencia.» Perfiles educativos IISUE UNAM, 2016: 155-165.

³ Villagómez R, María Sol, y Rogerio Cuha de Campos. «Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias.» Alteridad. Revista de Educación, 2014: 35-42.

el estudio australiano “An Investigation of Preservice Teachers’ Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge”⁴ que realizó un cuestionario a 62 docentes para realizar un análisis contextual con metodología mixta sobre los saberes docentes y las creencias sobre cómo se genera el aprendizaje.

Un tercer aspecto que delinea el estado del conocimiento sobre los saberes docentes, son los propósitos, entendidos como las perspectivas a las que apunta el estudio en términos de aporte. Son los “para qué” de la investigación. En estos estudios se encuentran los siguientes: por un lado, el incidir en la política pública o aportar desde el conocimiento de los docentes a nuevas propuestas de formación docente, o de políticas que atiendan al sector y a la educación, como es el caso del último artículo citado, de Ferguson, también están los autores Jarauta y Medina Moya con su estudio sobre “Saberes docentes y enseñanza universitaria”⁵ quienes señalan, a partir de sus hallazgos que “la formación del profesorado debería recuperar las metodologías y orientaciones didácticas inherentes a las propias materias de enseñanza, y reconocer que las disciplinas científicas requieren de abordajes didácticos diferentes” (190).

Por otro lado, está el propósito de implementar mejoras, a partir de la capacitación de los docentes en función de las didácticas exitosas desarrolladas por maestros sobresalientes y por ende orientadas a una visión que corresponde más al mercado de la educación como el artículo “Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación” de Lorenzo García Arieto de España⁶.

Como resultado de la indagación encontré que no se había realizado un estudio sobre saberes docentes de educación básica en Ecuador. Encontré algo de bibliografía sobre los saberes docentes indígenas, desde sus conocimientos etno-metodológicos. Tampoco es común que se empleen herramientas como la entrevista profunda, dialógica o la perspectiva narrativa. Entonces esta investigación se propuso aportar al campo de la pedagogía y a la línea de saberes docentes, empleando estas metodologías. Se anexa la cartografía realizada.

⁴ Ferguson, L. E., & Lunn Brownlee, J. « An Investigation of Preservice Teachers’ Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. » *Australian Journal of Teacher Education*, 2018: 94-111. (Noruega)

⁵ Jarauta Borrasca, Beatriz, y José Luis. Medina Moya. «“Saberes docentes y enseñanza universitaria”.» *ESE. Estudios sobre educación*, 2012: 179-198.

⁶ García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

3. Problematización

La problematización se entiende aquí como lo hace el profesor Ricardo Sánchez Puentes, un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador; un proceso de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez Puentes 1993). Se comprende la desestabilización como la mirada analítica de aquello que parece completo, conocido en su totalidad, para contemplarlo desde todos los ángulos posibles y ponerlo en duda, en cuestión. Y así consolidar la construcción del objeto de estudio y los instrumentos de análisis para acercarse al mismo.

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico. No hay investigación, se dice atinadamente, sin problema. El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión. Nunca se insistirá lo suficiente en el papel protagónico del problema de investigación durante todo el desarrollo de la actividad científica (Sánchez Puentes, 1993, pág. 3)

En la apertura de las categorías se visibilizará su imbricación y tejido. También se desestabilizarán la metodología y la investigadora misma, en tanto su función y papel (Sánchez Puentes, 1993). Así también, se observarán los elementos del modelo educativo ecuatoriano actual.

El proceso de este estudio inició con un acercamiento que tuve a la “Tránsito Amaguaña”, una escuela indígena en un mercado de Ecuador, el mercado más grande de Quito, “El Mayorista”. Esta escuela que atiende a los niños que llegan como parte del proyecto migratorio de sus padres campesinos a la capital en búsqueda de otras condiciones de vida. Estos niños son Kichwa hablantes y esta escuela que se posiciona en un No rotundo a nombrarse como intercultural en un esfuerzo por mantener la identidad indígena ha sido

siempre de mi interés, por ello en el 2018 estuve allí realizando trabajo de campo para mi tesina de especialidad⁷ sobre el modelo educativo del Ecuador.

Todo esto para contar que ingresé a la maestría por la que estoy escribiendo esta tesis, con un proyecto sobre los saberes docentes que se construían en esta escuela y similares suyas de la Amazonía y Sierra ecuatoriana. Fue este el proyecto que atrajo los intelectos del comité de ingreso a la carrera y de mi tutora la doctora Gloria Hernández Flores a quien admiro siempre la dignidad y valentía con que sostiene su postura y por los escenarios en los que trabaja. Fue lamentable que al atravesarse la pandemia escuelas como la Tránsito Amaguaña⁸ quedaron desoladas, así que tuvimos que idear soluciones para llevar a cabo el estudio sobre los saberes docentes en Ecuador en medio de tal acontecimiento.

Así, decidí que estudiaría cómo se construyen los saberes docentes en los escenarios de formación, pero ingresar a hacer trabajo de campo en las universidades (en modalidad virtual) no fue sencillo y a la par llevamos a cabo un análisis de la pertinencia y lógica de los pasos que estaba dando y llegamos a la conclusión de que quienes más sabían de cómo se construyen los saberes docentes eran profesores con experiencia en aula. Afirmada en esto volví al escenario amplio de la Tránsito Amaguaña que además es mi ciudad natal, Quito y consideré que el estudio debía abrirse al Quito urbano, pero también al rural y que una forma de conocer su diversidad era convocando a profesores de distintas escuelas fiscales (públicas) de Educación General Básica que quisieran hablar e investigar conmigo sobre esto.

Una vez que el camino se vio más claro, la tarea emprendida implicó el análisis de literatura producida sobre el tema de saberes; lectura de bibliografía sobre las categorías de saberes, política, sujetos y política, saberes docentes, sujeto pedagógico, educación intercultural, saberes docentes. Este proceso derivó en que el problema que esta tesis buscó indagar en los procesos de construcción de saberes docentes de Educación General Básica de Quito.

⁷ https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TESo1000796477

⁸ Fue una activista indigenista ecuatoriana que, a mediados del siglo XX, junto a otras líderes indígenas como Dolores Cacuango dirigió la primera huelga de trabajadores en Olmedo. Su actividad política se inscribió en el sindicalismo indígena, que alcanzó importante expresión al conformarse la Federación Ecuatoriana de Indios en 1944. Tránsito fue defensora de la educación para los niños indígenas y de los derechos de las mujeres

a. Objetivo General

El objetivo de esta investigación es comprender los procesos de construcción de los saberes docentes de los maestros de educación básica de Quito.

b. Objetivos específicos

1. Indagar sobre aspectos de la configuración de los sujetos pedagógicos en ese mismo escenario a la luz de principios postulados del modelo educativo nacional actual.
2. Analizar la construcción de estos saberes desde una perspectiva histórica, territorial y de la política pública.
3. Analizar la construcción de estos saberes en el marco de una coyuntura de interrupción de clases presenciales a razón de una emergencia sanitaria, la enfermedad de Covid – 19, que inició en el primer trimestre de 2020.

4. Pregunta de investigación

La pregunta que erige este estudio tras el proceso de problematización y elaboración del estado de la cuestión es: ¿Cómo se construyen actualmente los saberes docentes en las escuelas de Educación General Básica de Quito? Se pregunta por el “cómo” en tanto que habilita la posibilidad de acercarse a los procesos individuales y sociales de confección de saberes propios de los educadores, así no reduzco la investigación a una sistematización de aquello que saben los profesores, sino que me sumerjo en la interacción de las diferentes dimensiones que interactúan en la constitución de saberes docentes como la formación, vocación, economía, política y territorio.

5. ¿Por qué estudiar los saberes docentes en Quito? Justificación de este estudio

El maestro como profesional de la pedagogía posee un crisol de saberes, pero es necesario estudiar cómo se construyen esos saberes, cómo se desplazan y posicionan; qué de ellos y con ellos se pierde, oculta o permanece. Esto aportaría a conocer la relación entre la teoría y el proyecto pedagógico y la docencia en aula. También contribuiría a la confección de políticas públicas, planes e instrumentos para la docencia, asentadas en el conocimiento de estos saberes y de las condiciones que posibilitan o imposibilitan su construcción.

(...) también es necesario reconocer las limitaciones del oficio docente en los nuevos contextos de cambio. La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje sigue siendo una pregunta válida para el oficio docente, sólo que cambia frente a los nuevos contextos, es decir, se reconfigura frente a las nuevas condiciones de posibilidad que plantean los discursos y las prácticas (Calvo, 2006, pág. 186)

No se logró localizar registro de investigaciones sobre la construcción de saberes docentes en Ecuador y hay poco desarrollo de metodologías narrativas para el estudio de temas relacionados a la educación desde la perspectiva pedagógica. Este estudio en particular es una contribución al conocimiento de la docencia, desde su narrativa y memoria y los saberes de esos profesores en Quito rural y urbano y es también un reposicionamiento del docente como aquel agente cultural que posibilita la educación escolar, necesaria para avanzar en la construcción de la igualdad, la mejora de condiciones para la infancia, el desarrollo de una sólida ciudadanía.

6. Localidad de la investigación

A pesar que de la localidad del estudio está expresa en el título, la descripción de la misma no se omitió debido a que este estudio sostiene que la construcción de saberes docentes tiene un fuerte carácter territorial, y su elaboración es contextualizada y situada. En ese derrotero, cabe decir que la investigación abarca la ciudad de Quito como centro urbano con sus periferias y el cantón Quito que incluye a las zonas rurales aledañas a la ciudad.

El Ecuador tiene una amplia población joven, en consonancia con la región, el panel poblacional se ensancha entre los 19 y 25 años, pero más del 40 por ciento de la población en Pichincha, provincia en la que se asienta Quito, tiene entre cero y 19 años, población que por ley y derecho debe asistir a la escuela, para completar su educación básica.

Quito está del lado occidental de la Cordillera de los Andes y por ello, está rodeada de doce volcanes, entre ellos: el Pichincha, Cotopaxi, Antisana, y el Cayambe, que conforman un contorno andino. La ciudad abarca una superficie territorial de 4.183 kilómetros cuadrados, donde habitan alrededor de dos millones de personas. En esta ciudad atravesada por la línea ecuatorial de la mitad del mundo, los datos sobre autoidentificación cultural y por costumbres muestran que hay un 82,3 por ciento de personas que se definen como mestizas; 5,3 por ciento como indígenas; 3,5 por ciento como afroecuatorianas; 3,5 por ciento como

extranjeras; y 6,2 por ciento como blancas, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Esta diversidad nos daría una pista de la composición docente, estudiantil y también de que las escuelas y sus necesidades son diferentes entre sí.

En Ecuador hay cerca de 21 mil establecimientos educativos públicos, 167 849 maestros y alrededor de tres millones 200 mil estudiantes (MINEDUC, 2022). El sistema educativo está compuesto por cuatro niveles: el primero es el preescolar; seguido por la Educación General Básica (EGB), que comprende cinco subniveles: preparatoria, elemental, media y superior; el bachillerato o preparatoria y la educación universitaria. Hay escuelas urbanas, rurales, indígenas, multigrado, unidocentes. En cuanto a las diferentes opciones de bachillerato están: los técnicos, los interculturales bilingües, el bachillerato internacional, los bachilleratos generales y también las escuelas para educación especializada e inclusiva y educación para jóvenes y adultos.

Sobre la formación docente, es importante decir que las escuelas normales pasaron a ser Institutos pedagógicos y posteriormente Facultades de Educación como parte de la política de Revalorización Docente planteada entre 2010 y 2015, proceso que está documentado en el capítulo II de esta tesis. Sobre las condiciones salariales de los docentes, cabe decir que antes de la política mencionada, los docentes tenían salarios por debajo de la Remuneración Básica Unificada (RBU).

A partir de la Ley de Carrera Educativa presente en la sección tercera del capítulo V de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2011) se homologaron los salarios a los de todos los servidores públicos, siendo el salario mínimo de un docente era de 817 dólares y el máximo, 2800. Para poder hacer una correlación, mencionaré que la canasta básica en Ecuador tiene un costo superior a los 700 dólares y la RBU actual es de 420 USD.

En pandemia el salario de todos los docentes del sistema público fue reducido en un 20 por ciento por declaratoria de estado de emergencia y al momento de finalizar esta tesis no han regularizado los salarios, y al contrario, el gobierno de Guillermo Lasso para el 2022 incrementó de manera significativa (alrededor de un 100 por ciento) la retención de impuestos, mismos que, al tratarse de una administración abiertamente neoliberal, no se han destinado para redistribuir la riqueza a partir de programas con interés social⁹.

⁹ Estoy haciendo la revisión final de esta tesis en junio de 2022, mientras en Ecuador se alcanzan los 12 días continuos de paro nacional por descontento social ante las políticas neoliberales y la agenda fondomonetarista del gobierno de Guillermo Lasso que han tenido efectos devastadores en medio de la crisis económica post Covid

7. Delimitación temporal

Este estudio se realizó entre enero de 2020 y agosto del 2022. Si bien los meses no suelen tener mayor relevancia, en este caso adquieren un peso distinto porque entre marzo del 2020 y enero del 2022 las escuelas del mundo estuvieron cerradas la mayor parte del tiempo por la pandemia por Covid-19 con ensayos de reapertura, hasta que se reinstauró la presencialidad a partir de febrero de 2022. Esto implicó un reacomodo de las rutinas y cotidianidades, de las formas de hacer escuela, docencia y de estudiar. Para esta investigación implicó una transición de escenario y varias adaptaciones metodológicas.

Además del tiempo en que hice este estudio, cabe aclarar el periodo abarcado, para ello hay que tomar en cuenta que los docentes de este estudio están ejerciendo la tarea educativa en el marco de la política de revaloración docente que inicia con la última constitución de Ecuador (2008) que abrió una serie de cambios que se explican en el capítulo dos, pero que de manera breve puedo exponer aquí: mejora salarial, formación docente, relevo generacional, apertura de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), cierre de las Normales, esta política se sostuvo hasta 2017 cuando ingresó un nuevo gobierno que mantuvo las condiciones y realizó cambios como la reapertura de las escuelas comunitarias, a partir de 2020 con la pandemia, el sector docente sufrió bajas salariales y un proceso de precarización asalariado.

8. Perspectiva epistemológica: hermenéutica, cultura, comprensiva e interpretativa

En este apartado quiero explicar qué concepto de la ciencia sostengo y el lugar que tienen los sujetos en él. Para ello, expongo las decisiones que he tomado para mantener una coherencia entre la episteme, la teoría y la metodología. Ubicarse dentro de uno u otro paradigma de pensamiento implica mantener unas fronteras porosas (el constructo es de autoría de Walter Benjamín (1985) pero existentes. Están ahí porque han sido colocadas como una herramienta de entendimiento. Esas elecciones responden a posturas éticas,

a la que se suma la guerra de Ucrania. La situación está perfilada por una alta tasa de desempleo, de acuerdo al INEC (2022) solo 30 por ciento de la población tiene un empleo adecuado (ganar al menos el sueldo básico y trabajar 40 o más horas a la semana); la inflación deja ver que el índice de precios al consumidor se elevó en un 3,38%, impactando en el precio de los alimentos en casi 1%, el transporte en 1,28%, las medicinas, en 0,18%, la educación en 0,18%, el gas en 0,13%. Además de que los problemas mundiales con fertilizantes no han sido atendidos en Ecuador, habiendo por tanto escasez y costos elevados en un 69% de acuerdo al Banco Central del Ecuador. La convocatoria a Paro la realizó la CONAIE después de varios pedidos de diálogo que fueron ignorados. Actualmente la Confederación tiene diez demandas hacia el gobierno que se pueden visualizar aquí: <https://conaie.org/2022/06/20/demandas-de-la-movilizacion-nacional-popular-y-plurinacional/>

teóricas y políticas¹⁰. Por ello, mi propuesta como investigadora es mantener una alerta epistemológica¹¹ sobre las formas, herramientas de indagación y las interpretaciones que se realicen para procurar la coherencia entre teoría, metodología, herramientas y análisis.

Mi perspectiva es pedagógica, por lo que parto de pensar la educación como un asunto común de responsabilidad con las generaciones venideras y el mundo que se entrega, así como de a quienes se lo entrega, esto compete a toda la sociedad, también parto de que la educación está fundamentada en el diálogo y es transformadora. Este estudio pedagógico sobre la educación se propuso ser congruente con ello de principio a fin.

También decido que, en esta investigación, la relación es entre sujetos y no entre un sujeto y un objeto de investigación. La relación de sujeto/sujeto está mediada por una pregunta y un problema de investigación. En ese derrotero, un riel central es tener claro que este no es un trabajo individual, aquí se trabaja entre y con sujetos docentes. Sujetos que son biología y biografía; que por su configuración como profesionales hacen un ejercicio de reflexividad¹² al narrar(se).

La categoría de reflexividad se entiende en este documento como el estudio crítico —y autocrítico— de las condiciones de producción del conocimiento en las ciencias sociales. Dicha revisión implica ver su propia relación con el conocimiento, cómo lo adquieren, lo adaptan, lo crean, lo transmiten y/o lo convierten en algo nuevo al tratarlo con sus estudiantes.

La profesora Elvia Taracena escribió un texto sobre la relación entre el tema de investigación de los estudiosos de Ciencias Sociales con su trayectoria de vida y experiencias, donde sostiene que dicho vínculo es inevitable. Lo que la autora postula es que uno no escoge, sino que nuestras elecciones están determinadas por implicaciones políticas, culturales e ideológicas (2015, pág. 120)

Por ello, señala que la toma de conciencia intelectual y afectiva de las relaciones del investigador con su objeto y con sus sujetos de estudio, tomando en cuenta la complejidad

¹⁰ En tanto que la política se entiende como relación con la sociedad, con lo público, es decir que lo común a todos y como una cualidad humana de diseñar y proyectar una figura social en torno a ello; una pregunta de investigación y las decisiones sobre cómo atenderla son también políticas y lo son en doble medida cuando atañen a la educación, lo público por excelencia.

¹¹ Por vigilancia epistemológica se entiende lo que Susana García Salord en su estudio sobre Pierre Bourdieu y su producción propia define como: 1. la obligación de someter el lenguaje común a examen crítico. También, como diría la doctora Gloria Hernández, abrir la categoría y las acciones al contrario de suturarlas (Hernández, 2020). 2. Comprender que nada es evidente en un trabajo científico y 3. La práctica del científico social requiere un autoanálisis constante de las condiciones y prácticas de trabajo.

de las redes ideológicas, institucionales y personales de estas relaciones permitiría establecer lazos entre una vida y su obra (2015, pág. 120); entre las vivencias y los modos de abordar el conocimiento que a veces llega a la creación de categorías específicas en una disciplina, el interés en un tema o la toma de posición teórica (2015, pág. 30).

Desde esta perspectiva epistemológica trazada se expresa un concepto de ciencia en el que el sujeto se inscribe como autor de conocimiento, como sujeto reflexivo y agencial¹³. Poner esto en práctica en el trabajo en campo, pasa inevitablemente por la relación sostenida con cada sujeto docente y con todos como un grupo. Esta investigación tiene una mirada sobre esas relaciones, se conciben como vínculos de confianza entre profesionales que procuran el diálogo en su acepción profunda, la de presentar, contraponer, entretejer lógicas. También hay que pensarlas como situadas y temporales.

La búsqueda por comprender cómo los docentes construyen saberes, de qué formas los configuran, con qué los relacionan, con quiénes dialogan en sus procesos de práctica/reflexión, como los ponen en ejercicio, cómo los valoran. Todo eso significa que este estudio está en el registro hermenéutico-cultural dentro del paradigma aristotélico¹⁴. La cultura es creadora y recreadora de sentidos, es fecunda en significados que dialogan, se enfrentan o permean las normas institucionales y lo regido desde afuera. La cultura también se convierte en institución, se constituye en memoria colectiva, en imaginario social, y en objetos. Y sobre todo lo hace a través de los lenguajes.

Esta investigación es comprensiva-interpretativa, en tanto indaga para entender los significados y sentidos en torno a la construcción de saberes docentes. Está dentro del registro de la perspectiva cultural porque el conocimiento, los saberes son situados, tienen autores y responden a un tiempo¹⁵. Esos autores/ docentes desarrollan saberes en contextos

¹³ Se entiende por agencia la capacidad de decidir, de actuar, de moverse que tiene un sujeto en tanto histórico, político. Es decir que aquí las estructuras existentes no se piensan como deterministas, sino que se mira al sujeto como decisor, actor y dotado de movilidad. Algunos autores que abordan esta perspectiva son Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Hugo Zemelman y Judith Butler.

¹⁴ Algunos momentos y posturas dentro de la tradición aristotélica han sido la teoría crítica y la teoría crítica desde la Escuela de Frankfurt, la hermenéutica, la fenomenología, el giro cultural, el giro decolonial.

¹⁵ Dice Luz Maceira que el sentido que se otorga al pasado para convertirlo en experiencias, ideas y sentimientos asociados a ellos, está siempre sujeto al momento en que se realiza y al que se expresa esa (re)creación o significación para que sirva de referencia, de lección, de inspiración, de ancla, o de palanca (Maceira Ochoa, 2016, pág. 6).

de territorialidad y temporalidad. Saberes y sujetos que están siendo en y a partir del lenguaje, mismo que contiene y expresa la cultura y sus corrimientos^{16,17}.

Como dice Mèlich, para los seres humanos no existe ninguna posibilidad extragramatical. Lo único que podemos hacer, dice, es reconocer nuestro tiempo y nuestro espacio, nuestra tradición y época. No podemos escapar de la herencia conceptual, simbólica y lingüística. Y por ello no hay texto (tejido) sin contexto (2011, pág. 67). Para abrir una posibilidad de transformación el primer paso es el conocimiento y reconocimiento del lugar de enunciación.

Finalmente, esta investigación es hermenéutica por su carácter interpretativo en el análisis de textos. Texto del latín *textum* significa tejido, por analogía es la construcción del discurso y no se limita al escrito. Aquí texto es la palabra significante, el diálogo, la imagen, el sujeto agencial, el tejido de relaciones, el tiempo y el espacio operando. La interpretación hermenéutica se ocupa de lo no evidente e implica que quién analiza construye un sentido, una trama para explicar.

9. Referencias teórico-conceptuales

9.1. La educación

La argentina Gabriela Diker define la educación a partir de tres operaciones, la primera es la transmisión y distribución de un fondo cultural común, la segunda es orientar o guiar a alguien para sacar algo que ya tiene y la tercera es hacer algo con alguien, de alguien o intervenir, meterse con el otro (Diker, 2016). Así también, Raymundo Ibáñez Pérez señala que “no hay que olvidar que la educación está ligada al proceso de cambio cultural y económico y que, aun cuando pueda mantener y reproducir las pautas sociales, culturales e ideológicas ya establecidas, también es pieza determinante para que a través de ella se dé un proceso transformador (continuidades-rupturas-cambios)” (2018, 48).

Transmisión de fondo común, orientación y guía de los viejos a los nuevos para que puedan hacer algo con lo entregado, incluido el rechazarlo y hacer algo con alguien, de alguien. Las

¹⁶ Néstor García Canclini define la cultura como el conjunto de los procesos sociales de significación, o como aquello que abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García Canclini, 2005, pág. 34)

¹⁷ Para Marcela Gómez Sollano la Cultura se define como el resultado de la construcción social, contingente de las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, intuiciones y objetos, sentimientos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional de la cultura, no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente.” (Gómez Sollano M. , 2001, pág. 70)

tres operaciones que juntas definirían un acto educativo traídas a colación por Diker, nos permiten también entender que la educación en tanto tal, es acción política, en el sentido de que ejecuta estas intervenciones teniendo por heredero el colectivo. De aquí que sostengamos que la educación es de interés público, porque como señaló Arendt, tiene que ver con la natalidad, con lo que sucede a los nuevos a quienes entregamos el mundo, y como los dejamos a ellos para que no lo destruyan (Arendt, *La crisis de la educación*, 1977).

“Los efectos de la acción de educar son subjetivos y políticos” dice Diker (2016). Subjetivos en tanto complementan una falta constitutiva, una indeterminación propia de lo humano (el mito de Poros y Penia). Esta incompletitud es psíquica e identitaria (Diker, 2016). El niño llega al mundo sin estructura que le permita reconocerse, reconocer al otro, jugar, compartir. Es a partir de la paulatina educación, que es dotado de este andamiaje y que le habilitará, señala Dewey, a continuar con su propia educación. Misma que independiente de la escuela y durará toda la vida.

Esta investigación parte también de que la educación es un derecho y constituye una práctica social que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, que se relacionan con los procesos sociales (Puigross & Marengo, 2013). En este caso, el proyecto político pedagógico que sostiene el país, las políticas públicas para la docencia y el sistema educativo. El problema de estudio se ubica en esa relación entre la docencia y su territorialidad y temporalidad y su relación con el modelo y discurso educativo oficial, para comprender qué saberes se tejen allí.

La educación es posibilidad de transformación siguiendo a Freire. Cuando se aprende, cuando se estudia algo, cuando se experimenta algo, quien lo hace, se transforma. En su transformación se germinan cambios y renovaciones más generales. De hecho, cabe recordar que nos atrevemos a educar porque sabemos de la libertad de elección de las personas. La educación no tendría sentido si los destinos prefabricados fuesen imposibles de sabotear (Freire P. , 2008) (Simons & Masschelein, 2014).

La educación como desarrollo progresivo ilimitado del conocimiento es un falso mito de nuestro tiempo, un mito que se corresponde con el modelo económico global que considera la expansión narcisista. Por el contrario, ningún proceso educativo puede ser asimilado a un programa de acumulación de conocimientos establecidos, ni puede ser teorizado como una guía moral que sabe encauzar la vida por el camino correcto. Es la primera etimología del verbo educere: conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. De ahí se deriva una idea de la educación como explicación, guía de potencialidades inscritas de forma

natural en el sujeto, pero ésta es sólo una de las posibles etimologías del término educere (Recalcati, 2016, pág. 69). “La segunda, en cambio, pone de relieve, como ha señalado en diversas ocasiones Ricardo, Massa a la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino y atrasado. Es el punto donde la educación concluye con la seducción. Educere está muy próximo a seducere. En su sentido etimológico de llevar al margen, sacar afuera” (Recalcati, 2016, pág. 69).

9.2. La escuela

Aquí me refiero siempre a la escuela pública, esta es espacio, constructo y concepto que la investigadora de la educación Inés Dussel define como una institución de transmisión cultural organizada en la modernidad, es decir a finales del siglo XVIII y parte del XIX (2011, pág. 22). Esta escuela moderna está precedida por otras formas históricas de la misma, pero todas comparten la presencia y centralidad del aula como estructura material y estructura de comunicación entre sujetos (Dussel & Carusso, 2000, pág. 33)

La escuela es el escenario donde se cocinan los saberes que estudia esta tesis. No existe una sola forma de escuela, aunque su estética de alguna forma sea similar. En Ecuador existen escuelas rurales, y dentro de las rurales las de la sierra, las de la costa y las amazónicas son distintas. Hay escuelas indígenas, escuelas unidocentes y multigrado y las más extendidas las escuelas que responden en postulados e infraestructura a la modernidad.

La escuela es, de acuerdo con Masschelein y Simons, “precisamente de esas cosas públicas –que, por ser públicas, están disponibles para un uso libre y novedoso– y que proporcionan a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación” (2015, 18). Para Freire la escuela es el centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad (2008, pág. 116). La escuela genera una situación en la que se experimenta la capacidad y la posibilidad de hablar, de actuar, de mirar-se, de entre-vistarse. La escuela posibilita las condiciones de suspensión, profanación (Simons & Masschelein, 2014) para que el profesor presente algo, y ese algo (historia, la fauna, la flora, una lengua, los números, etc.) se convierta en bien público.

La escuela es un marco, un espacio que ha construido la sociedad para ser bisagra, puente, introducción de los niños al contacto con el mundo y lo hecho por las generaciones que les preceden. Hasta la actualidad, la escuela no ha sido superada por otra invención, a pesar de las críticas bien y mal fundamentadas. La escuela es contradictoria, hace cosas paradójicas por lo que no es posible dicotomizarla como buena o mala, en la escuela, algunas docencias

añaden la diversidad como parte fundamental de la vida, la reconocen, la aprecian, la incentivan, mientras que otras reproducen estereotipos, castigan la estética disidente, reprochan el maquillaje, los cabellos teñidos de los adolescentes. Mientras unos docentes se preocupan por mostrar a sus niños que todas las formas de familia son válidas, otros emplean imágenes de la familia blanca, biparental, de clase media, aunque la escuela sea pública y popular.

Señala Massimo Recalcati que, “La escuela lleva conmigo -en su propio ADN- un alma profundamente multicultural, puesto que ratifica la obligación del clan de pertenencia, o mejor, de vivir y de jugar culturalmente su propia pertenencia en la contaminación y en el encuentro con el otro” (2016, pág. 79).

Pocas familias se acercan a al ideal hegemónico en el momento fundacional de la escuela moderna. La convivencia y la cooperación pedagógica entre maestros y alumnos se vuelve cada vez más difícil, en la medida en que los docentes no han sido formados para entender y valorar las particularidades de las subculturas juveniles y adolescentes (Tenti Fanfani, 2006, pág. 126).

Quizás los contrasentidos de la escuela tengan que ver con la naturaleza humana, somos nosotros quienes finalmente hacemos a la escuela. Esta puede ser tanto un lugar donde se aprende a procurar y a amar a personas que no son parte de la familia; que son de otras nacionalidades; que tienen sistemas creencias diversos, que son divergentes y diferentes. Si la familia ya hace esto, la escuela será un refuerzo, un espacio para ejercer esos valores. Si la familia no lo hace, si promueve esa “Claustrofilia” la escuela introducirá esas problemáticas, mostrando otras posibilidades de existir, basadas en el respeto. Como es o puede ser también, aunque no debería, un escenario de discriminación, de competencia, un centro de ritual de la meritocracia.

Quizás las contradicciones de la escuela tengan que ver con lo humano y no porque tenga eso como objetivo, sino porque es inherente al sujeto el ser contradictorio. Encarna la violencia, el silencio, la palabra. El problema, la resolución y todo eso es posible en la escuela, versus del aislamiento o la privatización. (Recalcati, 2016, pág. 17). En la escuela se

muestran saberes distintos y también se abandona lo que no es científico. Se hace oda a la ciencia, pero en las escuelas de Ecuador hay problemas serios en comprensión lectora y matemáticas. En la escuela se hacen amigos y también se da el acoso entre pares. En la escuela los docentes pueden ser amorosos o autoritarios y crueles. La escuela promueve el compañerismo y el trabajo en equipo, pero los docentes raras veces se reúnen a trabajar colectivamente.

Sin embargo, la postura que sostengo es que la escuela hace muchas cosas importantes, y que estas son la mayoría. Es a partir de ella que nos introducimos a la escritura, por ejemplo. Es en ella que nuestro deseo por conocer es impulsado, sostenido. Y es ella la que permite que el origen no se convierta en destino. Por ello, la investigación en educación, la pedagogía, los pedagogos debemos aunar esfuerzos por pensar y construir mejores escuelas y resolver algunos de sus dilemas en conjunto con los docentes.

Para profundizar en el sentido de la escuela como espacio vital para constituir lazos sociales, preservar lo común y generar sentidos, “de creación de un mundo nuevo frente al viejo” (Arendt, 2017, pág. 39) La escuela logra esto partiendo de un principio de igualdad: todos los niños son iguales en su humanidad liberada en un tiempo-espacio determinado de las diferencias socio-económicas, afectivas, emocionales (Simons & Masschelein, 2014)

Para comprender los mecanismos de funcionamiento de la escuela, es importante saber que, en lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica (Freire P. , 2015, pág. 147) Una hora de clase puede abrir siempre un mundo puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro (Recalcati, 2016, pág. 15),

La escuela contribuye a la existencia del mundo porque la enseñanza en particular, la que acompaña el crecimiento, la llamada educación obligatoria no se mide por la suma de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la cultura como un nuevo mundo, un mundo diferente, aquel del que se alimenta el vínculo familiar, cuando este mundo el nuevo mundo de la cultura no existe o su acceso está bloqueado. Como señalaba el Passolini luterano hay cultura sin mundo, es decir, cultura de la muerte, cultura de la droga. Sí, todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia del mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo

de mundos aislados, tecnológicos, virtuales, sintomáticos. La escuela sigue siendo lo que salvaguarda, lo humano. (Recalcati, 2016, pág. 16)

En la actualidad, la existencia de la escuela ya no puede ser inscrita por la ley en la serie de las instituciones totales, la cárcel, el ejército, el hospital. Recalcati señala que el problema de la escuela de hoy no es fascista. No es la mirada panóptica del vigilante que identifica y reprime castigando las diferencias objetivas del ideal normativo que se exige reproducir, sino más bien su gramática, el riesgo de extinción en el que se halla. “Lo saben perfectamente los docentes que por un lado se ven desacreditados, situados en los márgenes de la sociedad humillados, económica y profesionalmente, y al mismo tiempo, llamados, paradójicamente, a ejercer cada vez más la función de suplentes de un discurso educativo que parece haber perdido apoyo, ya sea el de las familias o el de las instituciones” (Recalcati, 2016, pág. 19).

La escuela corre serio peligro de dejar de ser el lugar público de la formación de los individuos. Formación filtrada y organizada, por el contrario, de los ámbitos, televisión, Internet (Recalcati, 2016, pág. 20),

La pedagogía neoliberal que reduce a la escuela a una empresa que tiene como objetivo producir habilidades eficientes y adecuadas para su propio sistema, se sacrifica con sumo gusto de cualquier referencia a la práctica educativa para hacer hincapié, en un principio de rendimiento o una filosofía de las competencias. La escuela neoliberal exalta la adquisición de competencias y la primacía del hacer y suprime o relega a un rincón apartado toda forma de conocimiento, no relacionado, de manera evidente con el dominio pragmático de una productividad concebida sólo en términos de economicistas, por ejemplo, la filosofía o la historia del arte en la escuela secundaria. Garantizar la eficiencia del rendimiento cognitivo se ha convertido en una exigencia prioritaria que soluciona esos necesarios nichos de tiempo muerto, de pausas, de desviaciones, de bandazos, de fracasos, de crisis, que

son, por el contrario, como bien saben los psicoanalistas, y no sólo ellos, el corazón de todo, auténtico proceso formativo (Recalcati, 2016, pág. 22)

En el principio de rendimiento de la escuela moderna se hace del aprendizaje una competición, una carrera de obstáculos en la que no puede dedicarse el tiempo suficiente a la reflexión crítica, a la necesidad de aprender la posibilidad misma de aprender. Esto es lo que la ideología de las competencias parece excluir, dando prioridad a una concepción meramente científicista y utilitarista del saber (Recalcati, 2016, pág. 24). No olvidemos que el mundo que se abre en la clase tiene como condición el mundo cerrado de la institución. “Eros no puede prescindir del poder, eso significa que sólo la sumisión, el dispositivo de la relación profesor alumno crea la posibilidad de algún otro lugar. Sólo la experiencia de lo errado empuja a la necesidad de la apertura (Recalcati, 2016, pág. 106).

Pienso a la escuela como el escenario públicamente establecido para la educación de los niños y jóvenes y la democratización del conocimiento que, de otra manera sería privado. Grandes académicos de la educación, la política y la sociedad han evidenciado como la escuela y la docencia atraviesan una grave crisis de desautorización y desvalorización. Pienso que es necesario aportar desde diferentes lugares, a la garantía de todos los niños al acceso a la escuela, nuestros países tienen una deuda con los niños indígenas y de zonas rurales (datos). Acceso y permanencia a una escuela propia y apropiada, dicen los pueblos originarios. Una escuela suficiente, justa, cálida.

La escuela democrática es una institución que a la vez que continúa siendo un espacio tiempo de producción de conocimiento en el que se enseña Y en el que se aprende también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente (Freire P. , 2015, pág. 20) Se hace urgente que aumentemos las filas de la lucha por la escuela pública en este país escuela pública y popular y eficaz democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados bien formados y en permanente La citación con salarios nunca más a distancia astronómica como hoy frente al lado de los presidentes directores de las empresas estatales (Freire P. , 2015, pág. 69).

9.3. Docencia: dimensiones y lógicas de sentido para comprender sus saberes

Este trabajo se acerca a la docencia a partir de algunas dimensiones y lógicas de sentido, entendiendo que una dimensión permite una articulación desde el plano teórico conceptual, y las lógicas de sentido. Es decir que se esbozan algunas coordenadas que tejen la teoría con las voces de los docentes que co-laboraron con esta investigación. Los ejes a partir de los cuales este trabajo hace unas definiciones de la docencia son: el docente como sujeto cognoscente, dialogante y promotor del diálogo; También, se piensa la docencia como un trabajo, como acción y como profesión democrática y el docente como autoridad.

9.3.1. La docencia es un trabajo

Dice Emilio Tenti que existe una paradoja sobre su desempeño: el magisterio se mantiene dentro del estatus tradicional de “vivir para los demás”, en una idealización de la vocación, y al mismo tiempo, se espera que él mismo enriquezca su profesionalización. Por tanto, oscila entre la *vocatio* (llamado de Dios o inspiración natural hacia una actividad) y la especialización profesional (Tenti Falfani, 2005).

Es necesario situar a la docencia como un trabajo por encima de oficio, labor y vocación, a pesar de que también lo sea y aun cuando cuente con características que exceden a la definición weberiana de trabajo. Es imperativo partir de allí porque la docencia es una actividad intelectual-física-de cuidado¹⁸ remunerada a cambio de la dedicación de tiempo, la puesta del bagaje de conocimientos y saberes e implica desgaste del cuerpo. No hay que perder de vista las condiciones materiales de la docencia, que se mantienen precarias en nuestros países y avanzar a la materialización de políticas públicas que garanticen justicia laboral a los cuerpos docentes a nivel salarial, formativo e integral.

En ese horizonte, cabe caracterizar el trabajo docente. El primer plano a analizar es la relación con el Estado. Los docentes son formados y autorizados por el Estado, principalmente en el caso de la escuela pública y el magisterio. En el ejercicio de su profesión son una bisagra entre la generación vieja, el proyecto de ciudadanía del Estado construido

¹⁸ Cabe aclarar que el cuidado en la docencia se entiende desde la propia actividad, el cuidado por el proceso de formación, del deseo de formarse del sujeto, aunque en la práctica esto se desborde y el docente también contenga emocionalmente, cuide de la alimentación del estudiante, de los vínculos familiares, no es allí donde quiero poner el énfasis en vista de que estas actividades tensan los fines educativos.

por esos adultos, el currículum y las nuevas generaciones. Es el Estado quien les remunera y evalúa.

Esta relación con el Estado educador, significa que los docentes rinden cuentas al mismo y a la sociedad. Se responsabiliza a los docentes de los resultados del sistema educativo en su conjunto. Es innegable la importancia de la profesión docente, pero se encuentra fuertemente cuestionada al adjudicar al profesorado los magros resultados educativos, las deficiencias de aprendizaje y los bajos niveles de formación, cuando estos factores son consecuencia de las políticas del sistema educativo.

Tenti señala que en ninguna profesión se depositan más expectativas que en los maestros: “en la mayoría de las sociedades latinoamericanas se asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias” (2007: 337). UNESCO ha identificado actividades no reconocidas ni recompensadas, que incluso suelen ser contradictorias y requieren trabajo extra de los maestros. Esto puede ser un factor que afecte la motivación y eficacia del tiempo que los profesores destinan a la enseñanza: Diseñar currículos, realizar tareas administrativas, participar en evaluaciones internas, contribuir a las actividades extracurriculares, apoyar el bienestar de los estudiantes y asistir en el proceso de contratación (IPE-UNESCO, 2019).

El segundo plano a estudiar es el espacio de trabajo del docente. Este era únicamente la escuela, un espacio físico con rituales, mecanismos, formas de organización que permiten ciertas condiciones. Un espacio en duda desde hace varias décadas y que a partir de la Covid-19 se ha emplazado como lo que debe ser, un tema de diálogo común, en algunos casos para reafirmar su necesidad de existir y mejorar y en otros para ratificar su obsolescencia.

Trabajar como docente es tener una relación con los nuevos; en la educación básica con los niños. Esto implica formar seres humanos, estructurarlos psíquica, identitaria y socialmente. Y esta labor conlleva una implicación emocional, un compromiso y una consciencia de ello:

El trabajo del docente es uno de los trabajos más importantes de la formación del individuo, por más que, como ya hemos insistido en nuestro país sea maltratado y humillado tanto económica como socialmente. Lo indiscutible es que nunca daremos la importancia suficiente al hecho de que el encuentro con un profesor

puede cambiar realmente una vida. Hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular. Ocurre lo mismo que ante el encuentro con ciertos libros o ciertas obras de arte, el mundo sigue siendo el mismo que antes, es indudable, pero ya no es el mismo. Es como antes y ya no es como antes (Recalcati, 2016, pág. 83).

En las entrevistas sostenidas los docentes no hablaron de sus bajos salarios o de las dificultades que enfrentan en forma de queja, en la mayoría de los casos rescataban experiencias como haber dejado sus hogares para trabajar en escuelas rurales a ocho horas de distancia o dar clases en sectores golpeados por la pobreza y la inseguridad para expresar la importancia que tiene en sus trayectorias el haber servido a la comunidad, el haber sido el mejor maestro posible para niños abandonados por la sociedad, el valor simbólico, civil y humano que tiene para los profesores ejercer y la consciencia de saber quiénes necesitan más y mejores profesores.

Por una parte, sostengo que esta vocación docente es tomada por el sistema capitalista para construir una meta-narrativa asentada en el sacrificio que opera ya no solo desde afuera, sino desde la propia subjetividad: este es el tiempo de la auto explotación. En la pandemia, en varias ocasiones los docentes ocuparon planas de diarios, mostrándose como heroicas sus iniciativas de acudir a la comunidad en bicicleta, recorriendo kilómetros para hacerse presente con sus estudiantes, casa por casa. Vivimos en una sociedad que no cuida al docente, que no lo mira como aquel que se responsabiliza por los nuevos, que los cuida, los educa y a su vez le exige cada vez más tareas y apoya esta exigencia en la experiencia sensible que se entrelaza con la vocación y el compromiso social que llevan al docente a hacer más.

La docencia es amor, generosidad, es creer en el otro, el problema que aquí se plantea es que se requieren condiciones materiales dignas, salarios adecuados, tiempos de trabajo establecidos, actividades propias de la docencia y apoyo de especialistas para actividades anexas. Además, cuando el docente cumple la imagen de héroe es mostrado mediáticamente como el dechado del deber ser, mientras que cuando se organiza, sindicaliza, exige derechos es expuesto como aquel que incumple con su tarea, que da mal ejemplo.

9.3.2. La docencia es acción política

La docencia es acción en términos de Arendt de ahí que toda actividad educativa sea política. Freire señala que la pedagogía humanista liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos,

aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación, y el segundo en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres, en proceso de permanente liberación. En cualquiera de estos momentos será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará culturalmente la cultura de la dominación (Freire P. , 2017, pág. 55)

La vida, en su sentido no biológico, el lapso de tiempo que es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso [...] con la palabra y la acción nos insertamos en el mundo humano y tal inserción es como un segundo nacimiento [...] A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como a la labor, ni es provocada por las exigencias y deseos, como el trabajo. Es incondicionada; su impulso surge del comienzo que entró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa (Freire P. , 2017, pág. 8)

De ahí que actuar signifique, para Arendt, tomar iniciativa; poner algo nuevo en movimiento; comenzar algo original. El actuar; esa actividad humana que inicia algo nuevo, tiene que entenderse –como se desprende de otros textos de la autora– en el tejido de que se compone el mundo viejo, el previamente existente. La acción que introduce un nuevo comienzo ocurre en la trama de las relaciones humanas que preceden al acto y que se han conformado por actos y palabras de otros. Aún cuando una vida pudiera ser narrada, dice Arendt, con su principio y su fin en el marco del nacimiento y la muerte de un individuo, esa narrativa estaría siempre pre-condicionada política e históricamente. La historia de cada uno no tiene, visto así, un agente, un autor visible, porque la historia individual no se fabrica.

“La acción [dice Arendt] con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo” (Arendt, 2017, pág. 3) La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente (Freire P. , 2017, pág. 45) Por eso la liberación es un parto, es un

parto doloroso. El hombre, que nada sé de él, es un hombre nuevo, hombre, que sólo es viable ni por la superación de la contradicción. Opresores oprimidos que en última instancia es la liberación de todos (Freire P. , 2017, pág. 47).

9.3.3. Docencia: conocimiento y diálogo

El docente es un sujeto cognoscente, dialógico, dialogante y promotor del diálogo (Freire P. , 2017, pág. 93). Dice Recalcati que el maestro no es aquel que posee el conocimiento, sino aquel que sabe entrar en una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que es la imposibilidad de saber todo el saber (Recalcati, 2016, pág. 13). Esto hay que entenderlo aunado a que la docencia se performa en la práctica, donde el sujeto docente se instituye en autoridad, su interpelación a la nueva generación podría tener efecto en la constitución de subjetividades (de Alba).

Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco ser maestra implica asumir una profesión, mientras que no se es tía por profesión; se puede ser tío o una tía geográfica o afectivamente distantes de los sobrinos pero no se puede ser auténticamente maestra aún en un trabajo a larga distancia “lejos” de los alumnos (Freire P. , 2015, pág. 26). Hoy, ante una situación de inestabilidad y de precariedad conceptual, el docente necesita recomponer su saber constantemente en una continua dinámica entre enseñanza y aprendizaje. Por tal razón, necesita reflexionar sobre su práctica y buscar nuevos conocimientos y experiencias que lo lleven a nuevas claridades y posteriormente a nuevos problemas (Calvo, 2006, pág. 183).

Por esta condición de trabajo y entendiendo que él y los estudiantes tienen inherente la incompletitud y la imposibilidad de saber todo y luego está la presentación, el compartir del conocimiento, que implica una serie de saberes didácticos, territoriales, temporales, contextuales y de estética y forma, El docente necesita tener una relación particular con el conocimiento, con la Comunidad y con los sujetos que aprenden. Debe conocer los desarrollos científicos y disciplinares y a la vez, ser competente en su enseñanza (Calvo, 2006, pág. 183).

Todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue, no se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber. La tesis

principal de este libro es que lo que perdura de la escuela, es un papel insustituible del enseñante, función que consiste en abrir al sujeto a la cultura como lugar de humanización de la vida. La del hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento (Recalcati, 2016, pág. 14).

La profesión docente no es ni liberal ni burocrática, sino democrática según el profesor Mariano Fernández Enguita (Calvo, 2006, pág. 182). La condición que hace posible que la educación sea un acto político y sea democrática es que el destinatario de la formación, de la transmisión del fondo cultural es el colectivo, son todos. La docencia es una profesión democrática porque es la mediación que puede hacer de la educación un derecho. “El oficio del docente como profesión democrática permitiría una sinergia entre los recursos personales, los organizativos y los comunitarios, con el objeto de hacer frente a la diversidad. Y el cambio en la educación” (Calvo, 2006, pág. 183).

De acuerdo con Paulo Freire, esta posición de lucha democrática en la que las maestras dan testimonio a sus alumnos de los valores de la democracia, tiene tres exigencias básicas. La primera es jamás entender esta lucha como una lucha singular. Segunda, estar siempre al lado de sus compañeros desafiando también los órganos de su categoría para que representen un buen combate y tercera, demandar capacitación permanentemente y auténtica que se apoye en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica, para pensar así la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella (Freire P. , 2015, pág. 30).

9.4. Saberes docentes: acercamiento a su función social

9.4.1. Saberes

Saber es verbo y sustantivo. Si entendemos “saber” en tanto verbo comprendemos que hay un sujeto que genera una acción (Gómez Sollano). Saber es un verbo transitivo, dice Freire, incide o recae directamente en un objeto sin regencia preposicional. Por eso es que el complemento de este verbo se llama objeto directo. ¿Quién sabe, sabe algo? En el nivel de la existencia la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social, cuya dimensión individual no puede ser olvidada (Freire P. , 2015)

El proceso de saber envuelve al cuerpo consciente como un todo. Abarca sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa, inconforme, epistemológica, vuelta hacia el objeto. Abarca igualmente a otros objetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto con docentes objeto conocible. Porque se extiende a otros sujetos cognoscentes. Otro aspecto que me parece interesante subrayar aquí es el que concierne a la manera espontánea en que nos volvemos por el mundo. De la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por ese mundo, por los objetos, por las Esencias por el habla de los otros. En esta forma espontánea de movernos percibimos las cosas, los hechos nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo. Cada internalizamos de ello adquirimos un saber inmediato, pero no aprendemos la razón de ser fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente en la reorientación espontánea que hacemos del mundo no opera de forma epistemológica, no se dirige críticamente en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo. (Freire P. , 2015, pág. 147).

Los saberes son tejidos de conocimientos. El sujeto les otorga significado en relación a sus propias estructuras, utopías, y capacidad de agencia. Es importante comprender que el saber está muy ligado a la experiencia y al sentido que el sujeto concede a su conocimiento. Aquí es preciso distinguir tres cuestiones, los saberes docentes no se reducen a los saberes didácticos¹⁹ y tampoco a lo concerniente a las culturas originarias. Esta es una acepción que tiene la palabra “saber” por dos posibles razones, una es que en el continente hay un esfuerzo contemporáneo por generar un diálogo con los conocimientos ancestrales u originarios, por traerlos al presente, nombrarlos y colocarlos en los espacios como el currículum y las instituciones estatales y otra es que, como parte de los procesos

¹⁹ Por didáctica se entiende lo relativo a metodologías, principios y técnicas de enseñanza-aprendizaje, que tienen una posibilidad de generalización, en tanto pueden ser aplicables al momento de impartir diversas disciplinas (Comenio, 2003); (Tomachewski, 1970).

desarrollistas y modernizadores el hombre es profundamente antropocéntrico y científicista y debido a ello clasifica como conocimiento sólo aquello que es verificable a través de la experimentación o ha ganado un espacio en la academia²⁰. Todo lo demás pasa a ser un saber, con infinitos adjetivos: popular, tradicional o comunitario. Tampoco identifico la categoría de saberes docentes con este último sentido.

9.4.2. Saberes docentes

El saber docente está relacionado con aquello que quien educa sabe sobre el vínculo que se teje con el otro para que la acción educativa sea posible, ese otro es nuevo en el área a aprender, a conocer o en el mundo y está (en el espacio escolar) para que se le presente una parte del mundo, de la sociedad y la cultura. Por ende, los saberes no son fijos o determinados ni deterministas; están en constante construcción y transformación y si bien existen algunos más generalizables que otros, muchos dependen de la especificidad temporal, territorial y contextual. “Los profesores necesitan volverse, al menos no tan extraños y distantes de la realidad que viven los alumnos” (Freire P. , 2008, pág. 128).

Los saberes docentes parten de un componente científico-disciplinar²¹ donde operan las tradiciones de pensamiento con sus leguajes, procedimientos, técnicas, métodos; pero que lo amplían a un tejido compuesto de experiencia, sentir, percepción, territorialidad, temporalidad y acción. En los saberes confluyen el sujeto epistémico y el sujeto empírico, pero también el sujeto social-cultural.

En el propósito de comprender la construcción de los saberes docentes de los maestros, se debe analizar y reinterpretar las formas simbólicas que se expresan en esos saberes y las prácticas que de ellos se derivan. Las formas, los saberes-haceres de los docentes no surgen aislados, son el producto de la interrelación con los estudiantes, sus diferentes biografías, formas de estar, de sus problemas, aportes y demandas (Hernández, Gloria).

Paulo Freire es el educador y teórico de la educación que mantuvo una reflexión crítica de la relación Teoría/Práctica, porque consideraba que la teoría puede convertirse en

²⁰ La academia es un campo. Tomando la definición de “campo” de Pierre Bourdieu, es decir como un espacio de disputa, que es deseado y escaso y donde operan principios de diferenciación y distribución. Las disputas en el campo no son estrictamente simbólicas, y en la academia se objetivan en facultades, institutos, escuelas, planes y programas de estudio y esto repercute en financiamiento para unas áreas o líneas sobre otras. Existen disciplinas que poco a poco han perdido espacios dentro de las universidades, o no han llegado a ellas. En algunas universidades europeas se clausuraron las carreras relacionadas a de medicina alternativa por no ser consideradas como ciencia.

²¹ Los saberes pueden estar habitados o compuestos por las corrientes teóricas de las disciplinas de pensamiento (Foucault, 1970)

palabrería y la práctica en activismo. Los saberes docentes construyen puentes entre la teoría y la práctica y como dijo el educador Diego Oscullo en una de nuestras entrevistas, entre el currículo y el territorio (2021). Freire señala que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (2008, pág. 22). Lograr esto requiere un entramado de saberes éticos, territoriales, didácticos, concernientes a lo humano y a la vida y que no se reducen a los conocimientos curriculares o académicos, sino que dialogan y traducen los mismos.

Paulo Freire en uno de sus textos sistematiza muchos de los saberes docentes en el libro “Pedagogía de la Autonomía”. Allí señala que educar o ser docente están ligados no solo a la ética sino a la estética y a la alegría “La belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” dice el educador brasileño (2008, pág. 18). Por su parte el argentino Schujman también aborda los saberes de la docencia muy ligados a la ética, que él plantea en términos de saber tender una mano al otro, guiarlo, abrirle una puerta, conducirlo, levantarlo, mostrarle que hay alguien ahí para ayudarlo a mirar el mundo (2017). La ética docente está muy ligada a la autoridad, a la tensión entre esta y la libertad o la confusión entre la primera y el autoritarismo o la libertad y el libertinaje.

Freire dice que la competencia profesional no significa que la opción y la práctica democrática del maestro, de la maestra sean determinadas por su competencia científica (Freire P. , 2008, pág. 88). La autoridad docente *mandonista* no supone ninguna creatividad en el educando (2008, pág. 88). En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y educando es la reinención del ser humano en el aprendizaje de la autonomía (2008, pág. 90). Es importante manifestar a los alumnos lo fundamental que es para el docente el respetarlos (2008, pág. 90).

En esta tesis se nombra la noción de “saberes vivos o vitales” dentro de la categoría de saberes docentes, porque las formas en las que se expresan los saberes no son estáticas, están vivas como sus formuladores y son los resultados del transcurrir de su vida individual, social y dentro del aula. Son también vitales y se construyen constantemente implicando a las biografías, esperanzas, utopías, estructuras y proyectos del sujeto docente (Hernández, 2020). “La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor, la belleza de la práctica docente se compone de anhelo vivo, de competencia del docente y de los discentes, y de su sueño ético” (2008, pág. 90). Freire señala que ética, decencia, pureza, estética y crítica en la enseñanza del contenido y la formación moral tienen una total coherencia. Así también habla de la necesidad de corporeización de las palabras en el

ejemplo (2008). Otros saberes mencionados por el autor son la asunción de lo nuevo y el rechazo de cualquier forma de discriminación.

9.4.3. La función democrática de los saberes docentes

En este estudio se entiende el saber docente como conocimiento con función social porque sus autores (los docentes) son los que posibilitan la educación en la escuela y lo que esta implica en términos de construcción de lo común, de la preservación de la vida, del tejido de vínculos sociales. Además, la escuela en su función social y por efecto sus docentes preservan la vida en múltiples sentidos: primero, reciben y atienden a las niñas y niños. Como escribe Joan Carles Mèlich podemos nacer y crecer porque somos acogidos, no fuese posible si fuésemos arrojados al mundo (2011).

Cada docente responde a su territorio, a la función social que se le demanda, pero el saber y sentir docente responde también a una ética y esa es más generalizable, más amplia. También preserva la tradición genealógica de la sociedad y la comparte, la presenta para que la nueva generación no destruya el mundo y, al contrario, a partir de conocerlo pueda decidir sobre ella, transformarla, mantenerla, o mejorarla (Arendt, *La crisis de la educación*, 1977).

El saber es un signo que el sujeto construye e interpreta, pero también informa algo propio, inherente a su ser. La construcción de saberes tiene matices diferentes entre las docentes que son madres y las que no lo son. Entre docentes con experiencia en ruralidad y con experiencia en urbanidad. Si la persona tiene una fuerte religiosidad, los saberes alrededor de la autoridad docente se ven marcados por esa característica. Esos signos construidos e interpretados están muy ligados a la trayectoria. El signo transmite contenidos representativos como una palabra, una imagen u otras cosas; es así como el signo expresa lo que hemos aprendido, lo que somos, hacemos y pensamos. Todo esto hace visible el signo como saber (Zambrano, 2007, p. 12; Ibáñez Pérez 2018, p. 119).

El maestro argentino Carlos Skliar dice que enseñar tiene que ver con un gesto generoso, un acto de ofrecimiento. “Quien enseña trabaja de ofrecer signos, su tarea es donar” (Skliar, 2017) y menciona que inclusive la gestualidad del maestro debe convertirse en generosa e invita a pensar la pedagogía como gesto y generosidad frente a la mezquindad de un mundo que ahorra en esos signos (Skliar, 2017).

Algunos asuntos que se aprenden en la escuela, mencionados por los docentes entrevistados son: la igualdad, el compañerismo, la diversidad. Se aprende a ser empáticos, a soñar, a

hacer amigos. También dicen que se procura que comprendan que lo importante no es la mejor calificación (Falconí, 2021; Parra, 2021; Pinanjota, 2021).

En caso de que el cobijo familiar sea escaso, la escuela es ese otro espacio para los niños, ese refugio, ese lugar de encuentro con personas externas a la familia que, si son de la misma edad se convierten en compañeros y amigos, y si son adultos en maestros y autoridades. Todas esas relaciones están travesadas por el afecto. “Hay muchos niños que no son felices en sus casas, por diferentes razones no lo son. Pero pueden ser felices aquí, en la escuela²², aquí lo importante es que olviden por un momento lo que pasa afuera (...) Los docentes educamos para que la sociedad sea más feliz, para vivir bien, para compartir... para vivir” (Falconí, 2021).

Maurice Tardif define al saber docente como un saber social que se inserta en la práctica docente (2014, pág. 4). Dice que es dependiente de la historia social y cultural, como de las hegemonías y contrahegemonías, jerarquías, poderes y contrapoderes (15). Esto implica que la educación es un diálogo con la propuesta del estado educador y sus políticas. El registro de las disputas socio-culturales quedan plasmadas en el currículum (Terigi, 2016). También es un diálogo con actores de la sociedad civil, la familia, la escuela y los docentes²³.

Los saberes docentes están íntimamente ligados al trabajo en el aula, a los gestos, palabras y operaciones que permiten la acción educativa (Tardif, 2014, p.17; Ibáñez Pérez 2018, p.106). No son espontáneos o aislados; son construcciones que llevan tiempo de maduración, entendimiento, práctica, y reflexión y que son propios de un tiempo y territorio. Es decir, situados y con-textualizados, implican la interacción de diversas y desiguales textualidades. Raymundo Ibáñez añade la dimensión generacional en su teorización sobre el saber docente, a partir de las prácticas educativas (2018, 100).

El saber implícito en las prácticas específicas de los sujetos que participan en la vida escolar se construye a partir de las vivencias cotidianas y el trabajo diario, vinculado con la experiencia, formación e historia propia de cada sujeto. Al momento de investigar los saberes es importante mantener la claridad de que, aunque la subjetividad es elemental en

²² La docente entrevistada dice “aquí en la escuela” porque para la entrevista que sostuvimos vía zoom ella se movilizó a su escuela y se situó en su oficina ya que, en este momento, desempeña un cargo de autoridad en la misma.

²³ El trabajo del docente consiste en la enseñanza, pero también, en mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa [dentro del sistema educativo nacional], y sus destinatarios (Fierro, 1999 citado en Ibáñez 2018).

el proceso de tejido de estos conocimientos, para considerarse como saberes deben sostenerse de justificaciones razonadas desde la función pedagógica, social o didáctica.

9.5. Sujetos pedagógicos

El acto de enseñar requiere la existencia de quién enseña y de quien aprende (Freire P. , 2015, pág. 45). La educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de otro, al menos: un profesor/docente/maestro. La autoformación no existe más que como un fantasma narcisista que rechaza la ley de castración. No hay proceso educativo que pueda prescindir de las condiciones dictadas por el otro (Recalcati, 2016, pág. 74).

Las autoras Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano señalan que los sujetos políticos y sociales no pueden actuar directamente en el proceso educativo sino es a través de una relación pedagógica. Asimismo, tales sujetos devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas "sobre determinadas" por los factores externos (Puiggrós, 1990). "La formación de sujetos está ineludiblemente relacionada con la educación y requiere ser analizada a la luz de las transformaciones y exigencias que los procesos histórico-sociales demandan" (Gómez Sollano M. , 2001, pág. 55).

Sin embargo, aquí consideramos que los sujetos son más particulares que el resultado de un proyecto de formación. Como se ha venido escribiendo, están en juego las trayectorias, biografías y formas de dotar de sentido, entendiendo que cada sujeto piensa como piensa porque vive de una manera y tiene una historia que le permite articular de esa manera su pensamiento y los significados que teje. Y lo que le produce vivir la educación como docente, como agente de la escuela, como docente en formación, docente rural, en periferia, en vulnerabilidad.

En el caso de la docencia, la composición del magisterio es una muestra de la diversidad cultural, social, religiosa, étnica de Quito, y esta ciudad como una muestra del país y el continente, sin que esto signifique generalización. Ser diferentes en trayectorias, ubicaciones geográficas, edades, formaciones y cosmovisiones es una característica del grupo de entrevistados en este estudio. Cada docente construye una relación única con su grupo de estudiantes que, a su vez, dentro de la misma ciudad pertenecen a espacios físicos (aulas, escuelas) y espacios sociales (relaciones con compañeros, docentes, vecinos) diferentes. Por tanto, más allá del proyecto político, el currículum y los valores transversales, las operaciones pedagógicas son diferentes y lo serán los sujetos de la pedagogía, aunque existan características que puedan generalizarse.

Los sujetos pedagógicos son aquellos que están dentro de la educación, por excelencia estos son los docentes y los estudiantes. Este estudio está enfocado en la docencia, pero no existe un sujeto sin el otro, es una relación de ida y vuelta. No hay profesores sin niños, jóvenes o adultos a quienes interpelar, convocar para aprender algo. Y no hay estudiantes sin profesores que enseñen lo que la humanidad ha tardado siglos en formular o descubrir y que estén en el encargo de formar, de dotar de estructura psíquica identitaria y social, para introducir a los estudiantes en una genealogía social-cultural.

La docencia es más que la encarnación de una disciplina o materia de estudio que el profesor desarrolla con ahínco y que quiere enseñar a los niños generosamente, es más que la lectura y la escritura. El docente es esa autoridad (Arendt, *La crisis de la educación*, 1977) que media entre la vieja generación y la nueva, entre los valores del Estado y los otros valores que surgen en el proceso de relevo y renovación.

El docente es un vínculo entre la preservación y renovación de la vida y el mundo y en ese sentido probablemente convoca a los estudiantes a identificarse con él. Interpela probablemente a un proyecto de vida como proponen autoras como Alicia de Alba, quien señala que el docente hace una operación pedagógica mediada por el vínculo pedagógico, en la que se producen identidades y subjetividades.

La pedagoga argentina Adriana Puiggrós señala que “toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y las normas que lo ordenan como conjunto significativo cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales actuantes en la sociedad y el *hábitus* que pretende inculcar” (Puiggrós, 1990, pág. 41) Con ese lente, es conveniente tener entre los elementos que configuran el escenario de análisis, la realidad de diversidad como condición propia de América Latina; los modelos educativos, las políticas públicas relativas a la docencia y la escuela, las condiciones propias de la formación docente.

Las culturas latinoamericanas están conformadas por articulaciones diversas entre los núcleos que los pueblos originarios han logrado conservar, los elementos mestizos, sincréticos contruidos durante siglos de conflictiva convivencia entre aquellas culturas, la hispanidad, el conjunto de las culturas europeas y más recientemente, la cultura norteamericana. “En complejo universo se enseña y aprende en América Latina.” (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 12).

Marcela Gómez señala que el campo problemático de la formación de sujetos tiene dos líneas de reflexión. Por un lado, el análisis de la relación entre los procesos de apropiación-

significación-resignificación y transformación en la producción de alternativas pedagógicas. Y, por otro, es el estudio del vínculo entre fronteras educativas e imaginarios pedagógicos que se están produciendo en este momento de crisis orgánica del sistema educativo latinoamericano, a partir de la presencia de cruces políticos, sociales, generacionales, culturales, diferentes y de la emergencia de nuevos sujetos (2001, pág. 58). La autora comprende la noción “configuraciones epistémico-pedagógicas” como construcción conceptual, como forma de razonamiento y como una aproximación particular a la delimitación del campo pedagógico y su construcción teórica (2001, 61).

En el fondo no somos sólo lo que heredamos, ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos, sobre todo por la invención social del lenguaje. Nosotros estamos permanentemente inscritos en el proceso de aprender y de buscar. Proceso que no sólo se hace posible en la medida en que no podemos vivir, a no ser en función del mañana.

Estamos programados, pero no determinados, condicionados, pero al mismo tiempo es porque estamos conscientes del condicionamiento que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Por eso también es que el hecho de que cada ser, dice Jacob, contiene en sus cromosomas todo su propio futuro, no significa de ninguna manera que nuestra libertad se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla. Condicionados programados, pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo (Freire P. , 2015, pág. 113).

Finalmente, cabe decir que investigar es acercarse desde el propio lugar al espacio del otro, la cuestión que aquí interesa es cómo, de qué manera agenciar ese encuentro, para responder a las preguntas sobre los saberes y los sujetos docentes. Preocupa el indagar sobre cómo construir conocimiento con los docentes sobre sus saberes; evitando así el proceso contrario en que se extraen sus saberes y reflexiones y no se genera un diálogo, elemento fundamental para la construcción de conocimiento y de democracia.

10. Metodología

10.1. La narrativa como decisión metodológica para estudiar los saberes docentes y sus sujetos.

*“Para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia”
José Ortega y Gasset*

Narrar es una actividad compleja que requiere la selección e integración de diferentes tipos de conocimiento. Contar es poner orden y lugar. La narración según Reyes (1984) es la forma discursiva que, al parecer de manera universal, refleja la organización de las sociedades, su significado, el sistema de valores en que se asientan esos significados. Por otro lado, Connelly y Clandini señalan que la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y su estudio es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo (1995). Me afirmo en esa apuesta ya que este estudio entiende a los docentes como sujetos de enunciación y reflexión. Pienso la entrevista como diálogo entre sujetos interesados en la educación y la escuela. Y también en concordancia con la tesis en la que se fundamenta este texto que parte de que para construir conocimiento es imprescindible dialogar.

Es necesario el diálogo en su sentido profundo, poner sobre la mesa lógicas diferentes para conocerlas, abrirlas como si fuesen maletas llenas de contenido que es necesario comprender. Bolívar dice que las palabras no son por sí mismas transparentes, constituyen discursivamente un mundo vivido por los actores (2002, pág. 15).

Además, la entrevista narrativa es muy concordante con la idea de que la pregunta es fundamental para el conocimiento y la educación. La pedagogía de la pregunta de la que diserta Paulo Freire (Freire & Faudez, 2016) tendría que ser parte constitutiva de nuestra vida como seres finitos en constante aprendizaje. Preguntarnos y preguntar a otros sobre cómo hacen las cosas, sobre lo que no conocemos. Es por ello también que esta investigación parte de una pregunta y no de una respuesta, es decir que aquí no se plantea una hipótesis.

El papel central que ha ocupado la narración en la vida de los pueblos es indiscutible. Bruner (1997: 168) afirma que “Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”, lo que significa que todos en algún momento seamos narradores y algo experimentados en este arte. Pero la práctica cotidiana de la narrativa oral ha conducido a que la narración no haya sido reconocida socialmente

como una actividad intelectual sólida, aunque este derrotero esté siendo caminado y allanado con más fuerza.

Al contrario de autores como Alheit, parto de que el interés de la narración no debe estar colocado sobre lo sorprendente o anómalo. Al contrario, lo cotidiano es lo que debe ser motivo de escucha, cómo puede ser un día cualquiera en una escuela, en la vida de un profesor. La narrativa es ese ejercicio que ya no es tan sencillo porque las sociedades occidentales se han ido ensordeciendo y solo escuchan lo estridente. En este ejercicio de afinar el oído es posible encontrar las pistas, las huellas de cómo construye saberes ese docente.

Las huellas de la cotidianidad de las personas, de sus formas diarias de relacionarse. Elizabeth Jelin, citada por Luz Maceira explica que “lo que el pasado deja son huellas, pero esas huellas, en sí mismas, no constituyen ‘memoria’ a menos que sean evocadas en un marco que les dé sentido” (Ochoa, 2016, pág. 5). Más adelante profundizaré en el concepto y perspectiva de la memoria.

Al preguntar por esas otras personas que incidieron en la elección de la profesión de quienes ahora son maestros y en la formación de conocimientos propios de la enseñanza escolar, posiblemente, en la escucha aparezcan paisajes, lugares, escenas que no son ni irregulares ni sorprendidas y que justamente por ello, son dignas de estudio. En la forma en que se van tejiendo y relacionando los significados todo tiene su impacto, por ausencia o por presencia, por sonido o silencio.

Y es justamente en ese acierto tan potente de Walter Benjamin, al decir que la huella del narrador queda adherida a la narración (Benjamin, *El narrador*, 1936), que se engarza el tomarla como herramienta metodológica en una pesquisa que busca no solo la huella sino la pisada (Haber, 2011) porque no hay saberes sin sujeto, sin locus, sin territorialidad y temporalidad. Escribir de saberes sin hablar de sus formuladores es vaciar esos conocimientos de todo sentido.

Este trabajo es también una invitación que se extiende al docente para que sea narrador una vez más, en esta ocasión narrador de su oficio a una estudiante-investigadora que tiene preguntas que quiere poner a discusión. “La narrativa no es sólo una metodología, como señaló Bruner (1998), es una forma de construir la realidad, por lo que la metodología se asienta en una ontología” (Bolívar, 2002, pág. 4). La narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido

(Ricoeur, 1995) (Bolívar, 2002). Lo más importante para este estudio es que la narración nace de una experiencia propia o ajena y que se dirige a otra persona que la reelaborará, la revivirá y la reinterpretará (Mèlich, 2011, pág. 75).

Los sociólogos mexicanos Enrique de la Giza y Gustavo Leyva dejan ver como lo que entendemos como metodología en la actualidad, es el resultado de diálogos y disputas. A través de una arqueología por los aportes y debates de varios autores, muestran el camino recorrido. El inicio de todo está en las Ciencias Naturales, comprendida como una ciencia que se valida en la experiencia, independizando así, al objeto y su conocimiento (De la Garza Toledo & Leyva, 2010). El surgimiento de las ciencias humanas y sociales estuvo muy determinado por las formas de construir ciencia que provenían de las ciencias naturales y experimentales.

El momento actual permite a los investigadores recurrir con facilidad a otras metodologías. Estas están siendo formuladas por pensadores, desde hace décadas²⁴. Un trabajo que intenta generar una mayor coherencia entre los problemas que atañen a las humanidades y las formas con que son abordados. También ha logrado hacer frente a una forma de contar la historia y la ciencia. A través de la memoria social hemos podido conocer las versiones de las víctimas de procesos que en los libros de Historia se cuentan desde los vencedores.

Finalizo esta parte resonando con las palabras de Joan Carles Mèlich cuando dice que la propuesta de hacer de la experiencia el punto de partida de la educación (y de la ética) significa que no tiene miedo de aceptar que parte de unos supuestos histórico-culturales, porque como añade, toda educación y toda pedagogía tiene un componente experiencial y por consiguiente subjetivo, testimonial, incontrolable para los poderes institucionales (2011, 75)

10.2. Tipos de investigación narrativa en educación

La investigación educativa requiere un formato de argumentación narrativa apoyada en la sistematización de datos, a través de esto el investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (researcher-storyteller) por medio de un relato, donde a menudo se deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la posibilidad de la narración ofrecida (Bolívar, 2002, pág. 19).

²⁴ La Escuela de Chicago es un referente importante desde antes de la década de 1980 en dar un giro a las metodologías de la historia, planteando que hay otras versiones y que estas no están precisamente en los archivos sino en las voces de las personas.

La importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que “vívda”) que pueden aplicarse a la experiencia educativa también como experiencia vivida (Connelly F & Clandinini, 1995). Antonio Bolívar escribe sobre dos tipos de investigación narrativa en educación. Está el análisis paradigmático de datos narrativos y que define como estudios basados en narrativas, pero cuyo análisis procede de tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías para llegar a determinadas generalizaciones. Y también aborda el análisis narrativo que consiste en conjugar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo (2002, pág. 13).

La experiencia contada por los profesores genera otra experiencia y sobre ellas escribiré una trama a través del relato narrativo, que me permitirá responder de alguna manera a las preguntas de investigación planteadas. Es decir que esta es una investigación de análisis narrativo que generará una nueva historia que es el conjunto y amalgama de distintas voces, tornando así de una significación a los datos.

El asunto estriba en lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite a los discursos de los entrevistados ni tampoco a una interpretación que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado (...) superar el mero collage de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y a su vida, logrando una descripción lo suficientemente rica, donde obtengan sentido (Bolívar, 2002, pág. 16).

11. Diseño de investigación

Al emplear la noción de diseño de investigación me pliego a los aportes planteados por Lankshear y Knobel (2005) quienes señalan que en la investigación se parte un problema a resolver o en este caso de una pregunta a responder, en esa lógica el diseño es la construcción metódica de un camino que permita lograr esa respuesta, que se tiene que dar a través de la construcción de argumentos que se sostengan a partir de no contradecirse unos entre otros, que no sean refutables porque se fundamentan en evidencia que fue

construida a partir de procesos consolidados sobre sólidas reflexiones teórico-metodológicas. El diseño de la investigación constituye una hoja de ruta dialogante con el proceso mismo de trabajo de campo, sistematización, análisis y escritura.

El plan de abordaje que compone este diseño de investigación incluye trabajo documental de literatura especializada y de textos normativos y legales nacionales e internacionales que permiten contextualizar tanto en el campo teórico conceptual como a nivel geopolítico. Así también abarca trabajo de campo que proporciona biografías, trayectorias, experiencias y reflexividades docentes.

11.1. Entre: vistas y talleres para indagar en los saberes

Este apartado explica la elección y aplicación de las herramientas de indagación. Fortino Vela Peón señala que la adopción de un método particular condiciona en amplia medida las técnicas de recolección y análisis de la información (Vela Peón, 2001), "Los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público" (Corona Berkin y Kaltmeier 2012, 14). Este estudio ha seleccionado dos herramientas de indagación (tecnologías de investigación) basadas en el diálogo profundo, partiendo de que el intercambio constructivo de pensamientos e ideas es necesario para vivir mejor, para construir lo público y para generar conocimiento. En esta vía, la apuesta es por las entrevistas profundas con perspectiva narrativa y un taller con cuatro encuentros erigidos cada uno sobre una pregunta a indagar.

Esta sección se empieza por tratar el concepto y aplicación de la etnografía digital que es la metodología en la que se inscribe la aplicación de las herramientas de indagación, seguido de ello se exponen las herramientas y el análisis de la información que me ayudó a responder mis preguntas de investigación. Es así que, dedico un apartado a sustentar y describir el proceso de construcción, realización y transcripción de las entrevistas, otro similar para los talleres y un tercero para explicar la metodología de análisis categórico y cómo la apliqué para el estudio de los datos orales generados con fines narrativos. Al final dedico unas páginas a explicar las implicaciones metodológicas del trabajo virtual a razón de la emergencia sanitaria de la Covid-19.

11.1.1. Así nos entre-vistamos

La entrevista, señala Fortino Vela, es una puerta a la realidad social, a partir de un mecanismo controlado donde interactúan personas generando un intercambio simbólico. Así también es un instrumento que proporciona una lectura de lo social a través de la

reconstrucción del lenguaje. Por ende, es vital para el conocimiento de los hechos sociales y el análisis de los procesos de integración cultural (Vela Peón, 2008) “Las entrevistas son otra estrategia clave de recopilación de datos para los estudios de caso. Son una manera valiosa de acceder a las opiniones, creencias, valores, prácticas de alfabetización y experiencias de enseñanza comunitaria de los participantes” (Vela Peón, Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa, 2008).

Para esta investigación seleccioné un tipo de entrevista que entra en concordancia con todo el planteamiento construido, que tiene como bases la narrativa y la colaboración. Por ello, las entrevistas son sobre todo dialógicas. Esto se traduce en formas y prácticas específicas que detallo a continuación y que están muy ligadas a la propuesta de entrevista etnosociológica²⁵ planteada por Daniel Bertaux.

Intenté construir una relación basada en la confianza y en ciertos nodos de identificación. Se logró a través de la honestidad sobre aquello que se está buscando responder, el uso de la información, autorizaciones para grabar, decisiones sobre publicación de nombres o anonimato. Empecé por contar a los entrevistados quien soy y qué estoy investigando. Les conté sobre mi lugar actual de residencia, mi trayectoria y les pregunté si están interesados en sostener esta entrevista. De tener una respuesta afirmativa pregunté sobre la posibilidad de emplear una grabadora de voz.

Luego les pregunté por ellos, - ¿quién es usted, podría compartirme algo? - Esta pregunta funcionó ya que siempre partí de explicar que el estudio era sobre la docencia y sus saberes, de esa manera la respuesta en todos los casos, iba ligada a ese aspecto de su vida, y afortunadamente para llegar allí hay que contar un poco de la trayectoria de estudios, familiar, social, escolar, académica y afectiva.

Escuché de manera activa, apuntando y dejando que profundicen de manera abierta. Solo introduje preguntas cuando han concluido sus narraciones o cuando debo ayudar a retomar el rumbo orientado por el tema. Tuve siempre a la vista mis ejes de diálogo, pero no los utilicé de primera mano. Muchas veces, los profesores ya respondieron a muchas de mis dudas, como parte de su introducción. Preferí no llenar de inmediato los silencios y así, a veces continuaron reflexionando, añadieron algo importante.

²⁵ Para Daniel Bertaux, el método etno-sociológico trata de comprender un objeto social «en profundidad»; si recurre a los relatos de vida no es para comprender tal o cual persona en profundidad, sino para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social, para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna (1997, pág. 49).

En mis apuntes incluí todos los detalles que pueda captar sobre las expresiones, gestos, silencios, sobre preguntas que no funcionan como yo esperaba, los detalles que puedo ver a través de la pantalla de zoom. Por ejemplo, hay docentes que se reunieron conmigo desde el mismo espacio que adaptaron en sus casas a modo de aula. Así, lo que yo observé a través de Zoom fue una pizarra con la fecha de ese día, a veces me explican algo empleando su marcador de tiza líquida, se dan vuelta y escriben en su pizarrón, lo que me emocionó siempre. Apunté mis sentires y reacciones, procuré registrar lo que es cotidiano y lo que me despierta interés por místico, por impactante, pero también aquello que me incomoda que me interpela, eso que va en contra de mis expectativas y posicionamientos teóricos.

En la entrevista, la experiencia de la realidad adquiere forma humana, adquiere vida y cobra voz; su fuerza de persuasión aumenta de manera considerable. Si el investigador sabe permanecer atento a lo que desequilibra sus representaciones, podría muy bien llegar a hacer tambalear ciertas hipótesis, a echar por tierra una perspectiva que tendría mucho que ver con la famosa ‘ruptura con el sentido común’. En ese caso habrá descubierto realmente algo nuevo, lo que bastaría para justificar su trabajo-aunque no llegara, por falta de tiempo o de experiencia, a saturar su modelo (Bertaux, 1997, pág. 54).

Dentro de las entrevistas pregunté por hechos concretos como la rutina diaria del profesor o profesora para, en palabras de Freire “percibir las diferencias sustantivas de la posición, que ocupamos como cuerpos conscientes al movernos en el mundo” (Freire P. , 2008, pág. 148),

(...) En el primer caso aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana y en el segundo, en el que me percibo como sujeto que describe su propio moverse. Mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que interrogándose sobre ellos alcance su razón de ser. Repito que

este saber porque también existe, es el hecho de la pura experiencia en el segundo momento en el que nuestra mente opera de forma epistemológica el rigor metodológico con el que nos aproximamos al objeto. Habiendo tomado distancia de él, vale decir, habiéndolo objetivado nos hace otro tipo de saber cuya exactitud proporciona la investigadora al sujeto cognoscente Un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber el sentido común (Vela Peón, 2008).

Al cerrar la entrevista siempre pregunté por la posibilidad de un segundo encuentro. Tras transcribir en su totalidad las primeras entrevistas usando el apoyo del software de transcripción de Word 365, se concretaron esos segundos espacios de diálogo. Además de la transcripción, escuché las entrevistas varias veces y armé un cuadro de Excel donde añadí notas sobre cada entrevistado. Lo complementé con los apuntes del cuaderno y releo el material constantemente a la luz de los seminarios del programa de maestría o del estudio de textos, como los citados en la bibliografía de este apartado.

Dice Bertaux que en el relato de vida etnosociológico²⁶, que tiene una forma oral y más espontánea, y sobre todo forma dialógica. El sujeto, en principio, es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro (1997, pág. 38). Las relaciones intersubjetivas no quedan reflejadas en ninguna parte; no dejan tras de sí ninguna huella escrita, a no ser algunas veces en la correspondencia; sólo se puede acceder a ellas a través de las encuestas retrospectivas del tipo relato de vida (Bertaux, 1997, pág. 42). Las entrevistas realizadas con los docentes son relatos su vida, que no es lo mismo que historia de vida en donde se procura registrar toda la trayectoria de la persona desde sus antepasados hasta el momento en que se desarrolla el encuentro con el investigador. Se comprende también que la entrevista es el encuentro de la investigadora con la realidad del campo al que se aproxima, y en tanto, con los otros sujetos protagonistas de dicha realidad, implica que ahí se produzcan antagonismos, encuentros y confrontaciones de intereses diversos, en palabras de Sarah Corona (2012).

²⁶ La raíz *ethnos* significa pueblo, raza, nación. Entendemos aquí que el estudio es *ethnos* porque está situado, los sujetos pertenecen a un territorio y a un tiempo y se relacionan con ellos y desde estos construyen conocimiento. Es sociológico porque busca explicar lo social desde lo social, es decir desde los aspectos no evidentes que configuran los hechos sociales como la construcción de saberes docentes ligados a la trayectoria.

11.1.2. Así tallereamos²⁷

Señala la pedagoga Gloria Hernández Flores que el desarrollo de talleres como propuesta para investigar en interacción con los grupos es una perspectiva de acción participativa. Un espacio epistémico que afronta la articulación teoría y práctica y que se define desde un hacer artesanal a partir de acciones e interacciones en contextos específicos (2019, pág. 4). Los talleres o discusiones de grupo permiten el acceso a consensos generales o divergencias de opinión acerca de una cuestión, una narración o un acontecimiento (Marshall y Rossman, 1999) en (Vela Peón, 2008).

Hernández Flores señala que la investigación colaborativa requiere una relación intensa, análoga a la amistad, y las relaciones se establecen, como señala McIntyre (1981) a través de las unidades narrativas de vidas. Siguiendo a los autores citados, la relación de investigación que se construye tanto en las entrevistas como en los talleres estuvo basada en la igualdad entre participantes y la atención mutua.

Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella. Y su conciencia generó a su vez práctica, no había práctica, sino un puro mover en el mundo. Si quienes estaban moviendo el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacía. Al mover y para que movía, fue la conciencia del mover lo que promovió la categoría de la práctica e hizo que esta necesariamente genere su propio saber. En ese sentido, la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o enunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir develar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas. Que destacaban a la espera de ser desnudas, es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres (Vela Peón, 2008).

Es pensando en la práctica como aprendemos a pensar y a practicar mejor (Vela Peón, 2008). La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción

²⁷ La investigación tallerista es una metodología propuesta por la doctora Gloria Hernández Flores (Juventud y participación escolar: un estudio desde la investigación tallerista, 2019)

anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento (Vela Peón, 2008). La práctica de la que tenemos conciencia exige su propia ciencia (Vela Peón, 2008).

El taller se organizó para los meses de septiembre y octubre de 2021. Se lo nombro “¿Cómo construimos saberes los maestros de Quito?”. La convocatoria se abrió a los diez docentes entrevistados a partir de un cartel que se difundió por WhatsApp y correo electrónico. Asistieron de forma permanente tres docentes y otros cinco fueron itinerantes. Los encuentros se realizaron por Zoom y se emplearon herramientas como las salas independientes, Paddlet, Mentimeter, Drive.

En cada sesión se usó un recurso dinamizador corto como una lectura de Freire o un video y posterior a ello iniciábamos una discusión grupal donde todos participaban, finalmente construíamos un producto. Como resultado tuvimos una pequeña cartografía de saberes docentes, una línea del tiempo de las trayectorias y saberes, un texto corto y un par de estantes de conceptos que se pueden encontrar en los anexos. Las sesiones fueron grabadas en audio y posteriormente sistematizadas en una matriz.

Las preguntas que erigieron el diálogo en las cuatro sesiones sostenidas fueron:

- ¿Qué sabemos los docentes?
- ¿Qué condiciones me posibilitan e imposibilitan construir saberes?
- ¿Qué papel cumple el colectivo docente en la construcción de saberes?
- ¿Cómo se vincula el saber curricular con nuestros saberes docentes?
- ¿Qué saberes me permiten afrontar el regreso a las aulas después del confinamiento por Covid-19?

11.2. Etnografía digital para investigar en la escuela cerrada

Esta investigación se realizó durante todas las fases de la emergencia de la Covid-19 – confinamiento y cierre de la escuela, vacunación, ensayos de regreso, clausura prolongada y al fin, el progresivo y anhelado retorno– Esta temporalidad demarca la investigación en muchos aspectos: con la pandemia, los medios de contacto, diálogo y observación cambiaron, se trasladaron al aula virtual y a la videoconferencia. La dinámica está marcada por las presencialidades en tiempo real, pero desde puntos remotos.

Este documento ha sido finalizado aun en el contexto de cierre de escuelas y de mi propia universidad. Al alterarse la temporalidad, la territorialidad, la forma de vincularnos y relacionarnos con la vida, el entorno, el conocimiento indudablemente se construyen

nuevos conocimientos, referentes, significados y los docentes construyen nuevos saberes. No es más ni menos que el tiempo en que estoy viviendo y estudiando.

En cuanto a la realidad social de los sujetos con los que dialogo no puedo dejar de considerar las condiciones materiales, afectivas, familiares que están experimentando docentes y alumnos. Los primeros que han tenido que crear espacios para trabajar en sus hogares, han vivido reducción salarial y hasta han tenido que servir como personal de apoyo en los procesos de vacunación en sus recintos escolares. Y los segundos, los niños y adolescentes, alumnos de esos profesores que están viviendo de manera exacerbada por su edad, lo inédito de que nuestro espacio de encuentro por fuera de lo familiar o de la casa que habitamos haya sido clausurado en inicio y se mantenga reducido hasta el momento, en este último periodo a razón de la cepa emergente de diciembre de 2021 que causa estragos aun en marzo del 2022.

En el aspecto metodológico esta tesis se inscribe en una etnografía digital, como la define Sarah Pink, cuando señala que es un enfoque de investigación donde se hacen cosas con la gente, donde los sujetos son involucrados en el proceso, y que tiene tres pilares: la relación, la colaboración y el estar involucrado. Así también, señala que la etnografía tiene que ver con preguntar cosas que no habíamos preguntado, pero que son cotidianas como la rutina al levantarse.

En la etnografía hay diálogo y observación dice Pink, para comprender cómo y por qué se hacen las cosas, además de los significados que se le atribuyen. La etnografía de acuerdo con Pink, nos permite entender la experiencia de otros, que es única por cómo la están experimentando. En estos procesos también hay una tendencia contemporánea a emplear métodos digitales para investigar entornos que no son digitales, a esto se nombra como etnografía digital (Sarah Pink: Digital Ethnography, 2018)

Existe otro tipo de etnografía, de acuerdo con Pink, la que es cibernética, esta se caracteriza por su interés en las interacciones en internet, es decir el estudio de espacios digitales con herramientas digitales. Esta entrevista es del tipo etnografía digital ya que estudia la docencia presencial, no virtual, a través de entrevistas y talleres virtuales, usando principalmente Zoom, Paddlet, grabadora de voz y Word 365. Es así que, cada narración dentro de cada entrevista contiene al menos dos escenarios: el escenario donde se lleva a cabo el encuentro, que en la virtualidad es la reunión en tiempo real desde puntos remotos, principalmente nuestros domicilios o alguna oficina de directora de escuela y el escenario de las acciones contadas: escuela, casa, zoom.

11.3. Archivo empírico

Tabla 1

Archivo empírico del trabajo de campo sobre el que se realizó el análisis

Tecnología	Participantes	Número	Tipo de registro
Entrevistas	Docentes	10	Grabaciones de audio
		10	Transcripciones
	Autoridades Ministerio de Educación	2	Grabaciones de audio
		2	Transcripciones
Talleres	Docentes	1 taller con 4 sesiones	4 grabaciones de audio
			4 transcripciones
			1 documento escrito colectivo
			2 registros en Paddlet tipo estantería

11.4. Modelo analítico categorial

Este estudio se pliega al entendimiento planteado por los autores australianos Knobel y Lankshear quienes piensan a la investigación como un proceso lógico similar a la construcción de un buen argumento y que requiere un diseño para alcanzar sus cometidos. Un diseño, dicen estos profesores, puede concebirse como una guía apropiada para hacer algo, teniendo en cuenta ciertas condiciones (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 3). La noción de diseño permite, señalan, partir de que existe cierto orden para las cosas y que esto puede mostrarse si enfocamos al mundo de modos sistemáticos y razonables (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 4).

Las características a las que hacen alusión Lankshear y Knobel son premisas fuertes y premisas bien organizadas (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 4). Es decir que los argumentos con los que se responde a la premisa o pregunta planteada estén apoyados en evidencia válida o sean ampliamente aceptadas por expertos o autoridades en el área y que las conclusiones que provienen de allí no chocan entre ellas o en niveles razonables de pensamiento inductivo o deductivo (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 5).

Desde allí departí, para diseñar formas sistemáticas, metódicas y razonables de explorar en la realidad a estudiar para intentar responder a las preguntas sobre los procesos y condiciones de confección y tejido de saberes docentes. Del diseño de investigación se escribió ampliamente en el primer capítulo, y se retoma aquí por la importancia que considero tiene explicitar el tratamiento que se dio a la información oral (datos hablados) obtenida a partir de la generación de escenarios propicios para narrar como lo fueron las entrevistas y los talleres.

La metodología seleccionada fue el análisis categórico²⁸ que involucra la organización sistemática de los datos en categorías. “Una categoría es un agrupamiento de datos que son similares, parecidos u homogéneos” (Rose y Sullivan 1996: 232). Cito ejemplos de Colin Lankshear: “un análisis de género tal como se reconstruye o muestra en las conversaciones pudiera tener tres categorías: ‘varón’, ‘hembra’ y ‘otros’. Un análisis del uso de computadora en los jóvenes pudiera incluir las categorías: el uso escolar, el uso en el hogar, el uso en grupos sociales, el uso en los hogares de otras personas, el uso de café de Internet” (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 39)

Lo primero que realicé fue segmentar la información y eso implicó confeccionar un proceso a partir de una lógica “Los datos’ son pedazos de información que se recolectan para entenderse con problemas y preguntas de investigación. ‘El análisis de datos’ es el proceso de organizar estas piezas de información, identificando sistemáticamente sus características propias (temas, conceptos, creencias, etc.), e interpretándolos” (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 35).

Realicé lo siguiente, primero guardé las grabaciones de voz inmediatamente en el computador y en la nube con etiquetas que me permitieran identificar al entrevistado, la fecha, el nivel de enseñanza en el que imparte y si la localidad en la que da clases es urbana o rural, este es un ejemplo, AP1_BI_R_4-4. Aquí las dos primeras iniciales responden al nombre y apellido seguidos del número de encuentro con esa persona, BI a básica inicial, R a rural y los números al día y mes. Cuando terminé la primera ronda de entrevistas tenía

²⁸ Colin Lankshear y Michelle Knobel emplean ‘análisis categórico’ para referirse al proceso de lograr tener códigos y categorías de códigos e identificar las relaciones que existan entre ellos, siempre que sea posible. Este proceso pudiera empezar mucho antes de que se recolecte ningún dato, y luego continuar a través de toda la fase de análisis del estudio. Este proceso tiene que ver con la interpretación y con mover los datos para obtener sentido de ellos (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 36).

todos estos archivos de audio en una carpeta, y en otra aquellos que correspondían a expertos y agentes políticos que participaron de la construcción de políticas públicas.

Cree un nuevo portafolio para las transcripciones que realicé en Word 365 y requirieron una buena dedicación de corrección que realicé escuchando la grabación al tiempo que pulía la redacción y eliminaba errores a causa de la poca finura del oído del software empleado, esto con el fin de lograr una traducción *verbatim* (palabra por palabra) con tanto detalle como sea posible. De acuerdo con Lankshear y Knobel,

Esta transcripción captura las correcciones que uno hace, asimismo las repeticiones, sonidos de retroalimentación (ejemplo: mmh-hmm), dudas al hablar (por ejemplo: uuhh, uhm, pues), la plática que se traslapo (que se ha marcado por el paréntesis cuadrado), palabras que se alargan (ejemplo: y:y pues), énfasis (con letras negritas) y las interrupciones (que se han marcado por un guión o raya), para dejar disponible para el análisis todo lo necesario del sonido y textura de la entrevista original. Las transcripciones palabra por palabra de este tipo se usan en etnometodología, análisis de conversación y análisis de discurso (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 37)

Los documentos de las transcripciones²⁹ –uno para cada entrevistado– quedaron con marcadores de quien hablaba –entrevistado o entrevistadora–. El siguiente paso fue escuchar y hacer apuntes sobre varias de las entrevistas realizadas, en tanto escenario artificial construido para un fin específico y en el que hay aciertos y desatinos por parte de quien entrevista. En este ejercicio busqué identificar esos momentos, no en un intento de mejora como en uno de comprensión de mi propia forma de trabajar. Mis apuntes fueron con color rojo y señalaron cuestiones como “Esta pregunta no se entendió como yo quería”, “interrumpí innecesariamente”, “la pregunta no resonó”.

²⁹ Me adhiero a lo señalado por los autores “una transcripción es una representación del punto de vista y conceptos del investigador” (Cantor, Green, Bradley y Lin 1992: 167; Knobel 1997) (Lanksher & Knobel, 2005, pág. 38).

A esto le siguió la construcción de esos datos orales de los que habla Lankshear, y lo hice, primero a través de la lectura de las transcripciones y el subrayado de aquellos segmentos que respondían a las preguntas de investigación de acuerdo a lo que ayudaría a construir cada segmento de este texto. Después pasé a hacer cuadros en Excel, a partir de la segmentación de las preguntas en las secciones indicadas en el cuadro de arriba (identidad docente, biografía, formación, saberes, pandemia). Estas se ampliaron a al menos dos categorías por cada una,

Organizar los datos que se han recolectado se refiere al proceso de prepararlos de modos que nos permitan obtener de manera inmediata partes específicas del paquete de datos. La organización de datos involucra cosas tales como numerar cada línea de una entrevista transcrita, numerar las planas en un cuaderno de campo, colorear los datos de código que se recolectaron de diferentes, convirtiendo las notas de campo escritas a mano en documentos que se puedan consultar (y así sucesivamente. La organización de datos puede también querer decir el comienzo para identificar patrones amplios dentro de los diferentes datos que se recolecten, los cuales facilitan el análisis de datos real, del investigador (Lanksher y Knobel 2005, 35.

Finalmente, extraje en dichas categorías aquellas secciones subrayadas e incluí otras. De este proceso se derivó otro cuadro en el que la lógica de su construcción fue tipificar los saberes mencionados por los docentes, estos que se exponen en el capítulo IV. Con la información generada a partir de los talleres se llevó un tratamiento similar, pero sorteando la transcripción. Aquí se emplearon las preguntas planteadas como eje de diálogo para, a partir de ellas organizar un cuadro. Estos cuatro ejes se extendieron a seis criterios ordenadores y se sistematizaron los datos directamente del audio.

Tabla 2

Sstematización de audio a texto de las sesiones de taller

Docente	¿Qué cosas sé?	Cómo opera el colectivo docente en la construcción de saberes	Qué condiciones me permiten construir saberes	Qué condiciones me imposibilitan construir saberes	Vínculo saber curricular y saber docente	Qué saberes me permiten afrontar el regreso a las aulas	¿Qué colectivos docentes?
Diego Oscullo	Se escuchar a mis estudiantes, eso me sirve para ser mejor en mis clases. Se buscar nuevas metodologías, recursos de diverso tipo. Vincularme desde la tecnología. Se trabajar con los estudiantes que no son considerados excelentes. Se conocer a los estudiantes para poder contextualizar y situar mejor los contenidos curriculares.	El trabajo colectivo no siempre se da, la mayoría de las veces se complica porque no tenemos predisposición como docentes para ello, pero es importante que las autoridades trabajen en función de impulsarle, y nosotros debemos pensar en función de los chicos. Para mi se debe trabajar mucho más en la construcción de saberes en colectivo. El espacio es muy importante, ese espacio para trabajar que puede ser una sala de profesores. Yo tengo cuatro años de profe apenas, pero todo lo que he aprendido de mis compañeros. Un espacio que para mi fue vital en eso fue las planificaciones grupales donde me tocó además ser mentor de mi grupo, entonces eso me llevó a aprender mucho de los compaleros.	Quitarse los prejuicios y estereotipos sobre los estudiantes. Arte, expresión corporal en la escuela.	Los acuerdos económicos de las instituciones con las editoriales.		La realidad social de los estudiantee, la tecnología, el re posicionamiento de la escuela.	Actualmente mi único espacio colectivo es mi maestría.
Amparito Parra	Se cómo indagar en cómo se sienten mis estudiantes. Sé motivar, predisponer, generar un espacio alegre, y esto porque no sabemos cómo está su contexto familiar. Coeficiente emocional: exploración de cómo están los estudiantes. Ajustar las metas escolares	Es importante hablar un mismo idioma en la planificación. Las autoridades solo envían instructivos y eso no da un terreno para lo colectivo. Hay que estar empapados de la realidad de donde estamos ubicados geográficamente, la realidad económica-social y hay que capacitar a los docentes, no dar solo instructivos. Yo no me río al planificar porque estoy bien metida en eso unos 4 días, y tengo 2 estduiantes grado 2, dos estudiantes grado 3 y un estudinte con dislexia, son varias planificaiones, hasta ahí cuatro, y además tengo que planificar refuerzo académico. A dios gracias los docentes tenemos esa capacidad de inventar, de crear de reinventar, si requerimos de apoyo psicopedagógico los docentes, debería haber en las escuelas DECEs para que se atienda la parte psicológica y emocional pero no solo a los estudiantes sino también a los profesores. En mi escuela no hay DECE hay un DECE que se llama enlazado es decir que está enlazado con otras escuelas, es el DECENLAZADO. También necesitamos alguien que se haga cargo del trabajo social y necesitamos apoyo pedagógico, porque en todos los grados de una escuela, sin excepción existen problemas de aprendizaje. Yo me fui a las casas de mis estudiantes con necesidades especiales, hice acuerdos con sus padres, pero me fui por mi propia voluntad y con mis propios recursos, como astronauta para cuidarnos del Covid, me voy en mi carro y llevo a las casas de ellos. Los docents hemos puesto voluntad, ánimo, carisma, todo para sacar adelante a nuestros estudiantes, pero en estas condiciones estamos trabajando.	Creatividad	Falta de apoyo de las autoridades	Los docentes somos un puente entre el currículo y los estudiantes y lo somos gracias a que territorializamos en nuestra práctica educadora esos contenidos.	Re-conocer que la emocionalidad del sujeto es lo fundamental.	No participé en ninguno

Tabla 3

Cuatro de organización en datos de la información generada en las entrevistas

Entrevistado (Años de experiencia)	Apuntes de campo	Referentes y motivos en elección de carrera	Carrera y autoidentificación	Formación académica	Trayectoria institucional	Anécdotas de saberes	Escuela y docencia	Saberes	¿Cómo sabe lo que sabe?	Provenir de otra carrera de formación	Formadores de formadores	Por qué educar	Saberes de la pandemia	Trabajo en equipo	Sueños y aspiraciones
Elizabeth Falconí, rectora del Simón Bolívar, aprox 60 años	Elizabeth Falconí, 57 años aprox. 35 años de experiencia. Formación en Educación básica, mención parvularia. Actualmente es rectora del colegio Juan Moltavo. Siempre quiso ser profesora, su madre fue docente. Hablar con Elizabeth Falconí me hizo llorar de la emoción, fue como las clases en el seminario de justicia educativa porque me resuenan sus palabras cuando me dice que "los niños no siempre son felices en sus casas y lo son en la escuela" que "es docente para construir una vida buena, mejor y feliz" Para ser, para vivir, para ser feliz. Ella es mi alegoría de una docente y yo realmente me conmoví muchísimo al escucharla, al verla llorar diciendo que hay niños que se inclinan por la poesía que lo importante era la diversidad, el compañerismo, la	Madre docente. mi madre era docente entonces ella me dijo no pues si no te sientes capacitada vamos a hacer lo que haya que hacer y ella me ayudó con compañeras docentes que me aconsejaron, pero todavía me faltaba. Me daban ejemplos, dibujitos, canciones. Mi madre era escritora y me daba las poesías fabricadas para mí, entonces todo tenía el camino, pero sentía necesidad,	<i>Maestra como que no me quiero sentir superior a nadie, esa palabra me hace sentir superior y profesora solamente me limita a transmitir conocimientos científico-curriculares, pero como que me deslinda de la parte humana y del trabajo integral con el otro ser humano. Entonces, como docente creo que puedo hacer las dos cosas, ser una compañera de trabajo de mis estudiantes y al mismo tiempo una guía, porque no estoy en el mismo nivel de ello, estoy para formar para realizar un trabajo pedagógico de formación humana. Entonces sí, de camaradas de</i>	<i>Bueno yo me gradué primero como bachiller en ciencias y luego opté por la carrera pedagógica. Antes había los institutos pedagógicos, pues yo ingresé con post-bachillerato al Instituto Pedagógico N 1 de Quito y me gradué ahí como maestra de educación primaria. Una de las oportunidades que tuve fue el no irme ni muy lejos de la ciudad para iniciar mi carrera docente, ni muy cerca, es decir estaba en una zona rural accesible en</i>	Estudio en la Escuela Normal, ha sido parvularia y docente de EGB. Docente en la Universidad Andina y en la UCE. Ha sido formadora de docentes, profesora de bachillerato	La historia de los polvitos de colores, del menú escolar, de la huelga y de la radio subrayadas con amarillo	Un docente debe primero querer ser. Segundo recibir una formación inicial que yo le hablaba de que yo sentía que si hubiera sido el servicio de calidad. En eso me estafaron porque no me dieron todo. Claro, entonces me dieron un producto, pero no me dieron todo. Entonces, un buen periodo de formación inicial, en donde nos abran la mente y el espíritu y las ganas de hacer cosas, de crear, de conocer científicamente las leyes, los paradigmas, la filosofía. Para	La educación tiene que ver con la comunidad, educa el señor de la tienda, el señor del transporte, todos educan al niño, a los niños. Ha sido un camino bonito y divertido porque me ha gustado hacer las cosas, como decía, lo que quisiera para mis hijos: divertirse, no perder la motivación por ir a la escuela, que quieran ir, que no quieran faltar y ahora los jóvenes que el colegio sea su hogar o su refugio, porque el entorno	Bueno, hay profesionales que dentro de su área tiene un vasto conocimiento. Por decir vienen docentes, antropólogos o ingenieros en sistemas. O bueno, psicólogos están a fines de la educación, poco o de pronto ingeniero mecánico. ¿Sí? pero quiere incursionar y busca empleo y le salió una oportunidad. Ingresó al magisterio como docente. Dentro de su área va a tener fortalezas propias de la rama el antropólogo de pronto en el área social, pero si tiene que tener un tiempo, un	La escuela Rosario Murillo, donde yo laboraba era una escuela de práctica preprofesional a donde iban los jóvenes que se formaban en los institutos pedagógicos. Eso significaba también, estar siempre preparados para cuando quiera venir, golpear la puerta y preguntar ¿Puedo ver su clase? Claro, con todo gusto y creo que eso me ayudo, para no hablar ya en primera persona, creo que eso les ayudó a los niños a los estudiantes a mirar de otra manera la vida, el tomar su carrera porque a veces estamos confundidos de	Yo pienso que es por gusto. Por gusto porque uno puede dejar de ser docente y puede ser comerciante... e...	A mirarlos a los estudiantes con otros ojos porque ellos también tuvieron enfermos y muertos en sus familias. Entonces saber que no es importante el perímetro del cuadrado que estoy dando virtualmente con videos y paneles y foros, no importa que todo contento y todo bonito. Mientras el joven está con padeciendo un vacío, un duelo. Entonces es importante que el docente trabajé, cumpla con su	Que todos mis compañeros se motiven a construir una escuela feliz, como si fuese para sus hijos		

Este primer capítulo presentó la lógica de sentido de la investigación, exponiendo las decisiones y su pertinencia entre epistemología, teoría, metodología, diseño, tecnologías y análisis. Tras este ejercicio abro el siguiente apartado que da paso a la indagación local, nacional y regional para comprender la docencia, con las herramientas teórico-metodológicas expuestas en la localización elegida y mirando en el entorno amplio en un necesario análisis referencial y de contraste.

CAPÍTULO II: Condiciones históricas, político-sociales y territoriales en las que se construyen los saberes docentes en Ecuador.

2.1. Introducción

Detrás de los objetos del aula, los espacios escolares, los dispositivos de enseñanza, la tecnologías que se aplican en la educación; detrás de cada elemento, de las metodologías, de los ejercicios que se proponen en la clase e incluso de la capacidad de “improvisación” ante las novedades y cuestiones inesperadas que se presentan en el desarrollo de una clase y en los estudiantes, hay un saber docente, y este capítulo sostiene que esos saberes se construyen de manera contextualizada, situada y tienen una historicidad tanto comunitaria como individual, este apartado tiene el sentido lógico de abonar a la investigación en tanto pueda dar cuenta del territorio y el poder sobre el mismo en un nivel nacional y regional y de los procesos históricos de la docencia y la educación como elementos que hacen parte de la construcción de saberes.

Al decir que los saberes son situados me refiero al locus, al espacio, porque los saberes docentes en Ecuador están siendo creados, resignificados y también borrados en la escuela. Estos saberes son resultado de significados que se construyen y fijan en un tiempo y en un territorio/espacio. Por ello se presentan aquí tres subapartados que permitan al estudio y a los lectores ubicar las particularidades del territorio y tiempo. Los subcapítulos están organizados en tres dimensiones de las condiciones en las que se tejen los saberes docentes: dimensión histórica, política y territorial.

Sobre la primera dimensión, cabe decir que la historicidad se entiende aquí, en el sentido propuesto por Gadamer, como un conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales una idea, categoría o noción se inserta y cobra sentido. Es el complejo de condiciones que hacen que algo sea lo que es: puede ser un proceso, un concepto o la propia vida. La comprensión de la historicidad de un concepto como los saberes docentes o de un escenario como la escuela contiene, al mismo tiempo, la conciencia de que algo pertenece a su propio contexto de origen y adquiere su significado en el marco de relaciones que lo suponen y que, al mismo tiempo, pretende representar o referir ese concepto traído por nuestro interés al presente, entendiendo que pertenece a nuestro mundo, en el que lo analizamos, lo utilizamos y lo recreamos (Gadamer, 1966, págs. 333-375).

Por esta condición de historicidad colectiva e individual propia de los saberes docentes es pertinente regresar la mirada al Estado y su propuesta de escuela, escolarización y

formación docente para identificar aquellos sentidos que se fijan en los procesos, sea en forma de hegemonía o de dominación o de aquellos que perviven de forma menos visible, pero que se sostienen y que se presentan en forma de alternativa, de discurso, de propuesta desde lo social y cultural y que a veces se institucionaliza.

El espacio escolar ecuatoriano tiene su primera forma en la escuela inca exclusiva para varones de clase alta, este concepto de exclusividad se mantuvo en la época colonial donde los significantes y referentes identitarios fueron alterados, en esta época se educaron los hijos de españoles, algunos criollos y se evangelizó a los indígenas. A partir de la independencia, la escuela se transformó con la constitución de la república y los conflictos por establecer sentidos e ideologías en el ámbito político-ciudadano y por los procesos organizativos de las mujeres indígenas en la lucha por la educación de sus niños, donde se entrelazaron los valores laicos/liberales con los cristianos de larga data y aquellos referentes identitarios y saberes indígenas que se mantuvieron en lucha.

En la actualidad, la escuela ecuatoriana está definida por características modernas compartidas a nivel regional en una lógica geopolítica y por la incidencia de las instituciones supra-políticas y otras con tintes más locales o regionales que abarcan naciones del sur o nociones propias de un país como el reconocimiento de que existen catorce nacionalidades, dieciocho pueblos indígenas y afro-descendientes los que viven y educan en el Ecuador, además de los mestizos.

Por ello en el segundo momento de este capítulo realizo un ejercicio de contraste entre política en torno a la docencia, y el papel que tienen los saberes docentes en México, Uruguay y Ecuador. Sobre este último analicé el caso de la política de revalorización docente de Ecuador, aplicada desde el 2010, y que marca una temporalidad correspondiente a este estudio. También se explica la configuración actual del sistema educativo y se analiza la resignificación de la docencia ecuatoriana a partir del cierre de las escuelas normales. De allí que se piense en la categoría de geopolítica y se entienda esta como la lógica con la que se regula a la educación, pensando en la relación entre territorio, poder y docencia. La revisión de dos contextos internacionales, además del escenario nacional de Ecuador me permitió tener referentes y hacer contraste para dimensionar el peso de la geopolítica regional en la educación, las alternativas que tienen los países, los aciertos y los errores.

En esta sección se estudian los sistemas de evaluación docente de los tres países mencionados, se eligió estos escenarios por ser, para Ecuador, referentes internacionales para el diseño de sus políticas públicas educativas. También se revisan los planes de

estudio y currículos de la oferta educativa docente en licenciatura, maestría, formación continua y mentoría para quienes ingresan a la carrera docente sin formación en programas enfocados en formar docentes en el país. Este análisis se realiza con eje en el papel de los saberes docentes en dichos programas.

Esto finalmente abre paso a la tercera dimensión, que es la territorial y que transversaliza el cuerpo de este capítulo, pero que además se piensa en dos sentidos, en el geográfico, en tanto relación campo-ciudad –al referirme a Quito ciudad y cantón– y el contexto nacional y regional al que pertenece, y por otro lado el territorio de la escuela, para formarse y formar. Esto me permitió concluir con la tesis de que existe una orientación de la docencia como carrera de interés público pero dirigida y configurada por un carácter de modernización y orientada a la privatización a nivel regional. Además, en el perfil del docente ecuatoriano hay muchos saberes que son desconocidos y no reconocidos y en el proceso de tejido de saberes hay tensiones y contradicciones.

Para la escritura de este capítulo utilicé como fuentes de revisión y análisis a leyes y documentos oficiales como los instrumentos de evaluación docente, también empleé bibliografía de expertos en política educativa, estudios comparativos de la educación e historia de la educación y entrevisté a expertas que participaron de la construcción de la política educativa del Ecuador entre el 2008 y 2017.

2.2. La resignificación de la *Yachay Wasi*³⁰, diálogo y tensiones entre las resistencias y la política.

Este apartado busca sostener un diálogo crítico entre los saberes docentes y la política pública a partir de revisar la escuela y la docencia en tres momentos del pensamiento educativo en Ecuador: precolombino, colonial y republicano. Este recorrido es necesario para comprender la configuración y reconfiguración de esta *Yachay Wasi* o Casa de la Sabiduría Inca que se transformó en escuela occidental, moderna, intercultural y contradictoria de la actualidad; y para vislumbrar quién ha estado autorizado para ser docente en cada periodo histórico de este territorio andino; esto nos permite a su vez visualizar qué se esperaba y se espera de los maestros de educación básica y qué sujetos y sujetos pedagógicos se buscaba formar. Pero también ver a través de la dimensión histórica qué se fija y qué se fisura en un programa pedagógico nacional; cómo se sujetan

³⁰ *Yachay Wasi* es la denominación Kichwa para casa de la sabiduría que fue la forma en que los incas denominaron a sus escuelas.

sentidos y desanclan otros; de qué manera se afincan algunos significantes como hegemónicos o dominantes y se disuelven otros.

2.2.1. Los Amautas y saberes expertos del imperio Inca

El periodo precolombino duró aproximadamente desde el 10 o 12 mil a.C. al 1532 d.C. En ese tiempo, el territorio que ahora es la República del Ecuador, estuvo habitado por culturas originarias como la Valdivia, Machalilla, Cotacollao y Los Tayos. Su principal actividad fue la agricultura, vivían en aldeas y supieron aprovechar bien los recursos de la tierra y el mar, no se cuenta con registros de alguna institución destinada a la formación y educación de los niños en estas comunidades, además de la familia. Estos pueblos vernáculos fueron conquistados o cohabitaron con el imperio Inca que se expandió y llegó a dominar gran parte del territorio y que es el único del que se cuenta con registros de una institución escolar.

De acuerdo al Inca Garcilazo de la Vega³¹, en 1350 d.C. los incas constituyeron las *Yachay Wasi* o Casas de la Sabiduría. Estas habrían sido fundadas por el Inca Roca³² en el Cuzco, y se habrían extendido a lo ancho del *Tahuantinsuyo*³³ para formar a los varones pertenecientes al segmento más elevado de la estratificación social. Eran instruidos por los *Amautas* o Sabios y los *Herávec* o Poetas quienes enseñaban administración y gobierno, religión, lengua retórica e historia militar del imperio.

Para estratos menores se formaba a los *Kipukamayuk* que eran expertos en escritura e interpretación de los *kipus*³⁴ y que enseñaban a los jóvenes varones sobre ellos. Para las mujeres estaban las *Aklla Wasi* o casa de las elegidas, donde ingresaban niñas escogidas dentro de las castas superiores a los ocho años de edad. Eran puestas bajo el cuidado y tutela de las *Mamakunas* quienes las preparaban para el culto solar, así como para la elaboración de prendas de vestir exclusivas. Para el pueblo común no se crearon escuelas.

Otros pueblos indígenas del Ecuador fueron educados por la familia, la comunidad, etc. Esta característica es compartida con otros territorios donde solo aquellas civilizaciones que tenían un carácter expansivo y una organización en función de ello que requería la administración de los bienes y recursos constituían escuelas para formar a los encargados de esta tarea y a aquellos que irían a la guerra. En Ecuador, “En esta época lo que distinguía a ciertas personas dentro de la sociedad era el manejo de saberes expertos,

³¹ Escritor e historiador de ascendencia hispano-incaica nacido en el territorio actual del Perú. La referencia de esta información pertenece a su texto “Comentarios Reales”.

³² *Inka Roq'a* fue el sexto gobernante del Curacazgo del Cuzco, esto comprendió entre 1350 y 1380.

³³ *Tahuantinsuyo* (quechua) nace de la fusión de dos términos: *tahua*, que significa “cuatro”, y *suyo*, que significa “región”. El nombre hacía referencia principalmente a las cuatro regiones en las que se encontraba dividido el imperio. Al noroeste se encontraba el Chinchaysuyo, al noreste el Antisuyo, al suroeste el Contisuyo y al sudeste el Collasuyo.

³⁴ Los Kipus eran un sistema de cuerdas anudadas de colores que servían para llevar registros matemáticos e información variada sobre los distintos territorios con fines administrativos.

saberes que se transmitían al interior de cuerpos restringidos por vía de la educación institucionalizada en casas de enseñanza” (Brito Román, 2019, pág. 27).

En esa clave, solo los varones de clases altas eran considerados dignos del acceso y administración de los bienes públicos y por ello eran los únicos autorizados a educarse, las mujeres que accedían a la educación propia para su género serían las que pertenecían a la misma clase social y que formarían familias con los incas líderes.

2.2.2. La colonia y su pedagogía de sustitución de los referentes identitarios

Antes de ingresar al contexto ecuatoriano colonial, cabe decir que, tras la caída de Tenochtitlan en 1521, y del imperio Inca en 1533, la conquista se consolida y aunque quedaron reductos como el Maya Tayasal, este fue sometido en 1697. Entonces, los españoles asumieron la tarea educativa, que estuvo orientada a la evangelización por un acuerdo entre la corona española y el papado (Brito Román, 2019, pág. 31).

En 1552 el franciscano Francisco de Morales fundó el primer centro de enseñanza de Quito nombrado San Juan Evangelista y que en 1555 adquirió carácter oficial y se nombró de San Andrés. Con el tiempo se fundaron más instituciones casi absolutamente para mestizos (Brito Román, 2019). Además, el alcance de la educación fue limitado y respondía a parámetros racistas y clasistas, lo que cultivó un amplio analfabetismo en la población indígena y pobre. En este periodo, quienes accedían a la educación aprendían lectura y escritura, operaciones aritméticas y religión.

En esta época hubo maestros privados que cobraban muy poco por enseñanza a grupos, pero alrededor del 90 por ciento de la población general y 98 por ciento de mujeres eran analfabetos (Brito Román, 2019). Otro tipo de formación propia de la época fueron las doctrinas que estaban dirigidas a indígenas para la enseñanza de mandamientos y rezos (Brito Román, 2019). La realizaban sacerdotes en lengua kichwa lo que contribuyó a que otras lenguas originarias se fueran invisibilizando e incluso desapareciendo, perdiendo así cosmovisiones, saberes y culturas. En la actualidad el kichwa es la lengua oficial intercultural en el Ecuador, mientras que sólo tres personas vivas hablan el Zápara.

La iglesia católica fue mediadora de dos culturas antagonistas en el continente americano: españoles y originarios como lo fue en su momento entre románicos y germánicos y logró esta mediación a través de la enseñanza en la escuela. En ese sentido, ocurre algo similar en el periodo colonial de Mesoamérica, y por ello cabe recuperar a Durkheim para intentar comprender el efecto de sumisión que tuvo el cristianismo en la población indígena y ver como este se ha sincretizado con otro tipo de creencias y se materializa en algunas formas de docencia que defienden la igualdad, la resistencia, pero

también diseñan y defienden un tipo de moral, disciplina y autoridad concordante con los valores cristianos, en las aulas.

En el presente, dentro del Ecuador, el cuerpo docente mantiene una fuerte religiosidad principalmente afiliada a la iglesia católica. Los pueblos indígenas de la Sierra y Amazonía están ampliamente adheridos a iglesias protestantes. Esto ha formado un sincretismo en algunas escuelas y comunidades donde se lucha por preservar la lengua, la identidad indígena y también se defienden los valores cristianos³⁵ protestantes.

2.2.3. Construir una república: la educación como territorio en liza de ideologías.

En 1822, Ecuador se establece como república³⁶ y con ello la educación adquiere un papel fundamental como formadora de ciudadanos que sean capaces de organizarse y administrar el poder público, con las comillas pertinentes a la permanente condición clasista y racista. Mientras los ilustrados quiteños se proponían reformar a través de la educación escolar a la que criticaban por no dar atención a los problemas prácticos que ayudarían a mejorar la vida de los quiteños ya que toda su atención se concentraba casi exclusivamente en los viejos dogmas y buscaba reformar la retórica barroca (Brito Román, 2019, pág. 32), los hermanos cristianos de La Salle se encargaron por decreto gubernamental a la educación primaria, así también los jesuitas fueron encomendados a la educación secundaria, esta misma orden, pero en su cohorte alemana tuvo la dirección de la Escuela Politécnica.

Este periodo se cerró con una de las disputas más recordadas en la historia del Ecuador, en la que los bandos conservadores y liberales pugnaron por imponer el modelo social e ideológico al conjunto de la nación. Esta pugna culminó en 1895 con el triunfo de la revolución liberal presidida por Eloy Alfaro³⁷ (Brito Román, 2019). Este triunfo representará un giro fundamental en la historia del país, por la introducción de valores cívicos liberales y la importancia que se le atribuye a la educación en la formación de sujetos que correspondan a dichos postulados. Dicha pretensión se asienta en un

³⁵ La doctrina cristiana, dice Emile Durkheim (2020), es la religión de los pequeños, humildes, pobres de bienes y de espíritu; exulta las virtudes de la humildad, de la mediocridad intelectual y material. Este era el sistema de creencias con que estaba formando a los hombres del territorio mesoamericano. Formar un hombre es crear en él una disposición general del espíritu y de voluntad. El cristianismo consiste esencialmente en una cierta actitud del alma, en un cierto hábitus del ser moral (Durkheim, 2020).

³⁶ La República surge en Roma y su concepción moderna gira en torno al poder público organizado. Ecuador no es una República federalista, es decir que su legislación está orientada por una Constitución y leyes nacionales. Además, se caracteriza por no nutrirse únicamente de las leyes sino por una civilidad generalizada, que estaría basada en la educación.

³⁷ Eloy Alfaro (1842-1912) fue ministro de educación y dos veces presidente de la República del Ecuador. Fue líder de la revolución liberal y siendo primer mandatario instauró la separación entre Estado e Iglesia, además del laicismo su legado dejó la defensa de los valores democráticos, la unidad nacional, la integridad territorial del Ecuador, la modernización, la educación, y los sistemas de transporte y comunicación. Su radicalismo le costó la vida.

territorio absolutamente racializado, con un amplio analfabetismo, injusticia y desigualdad, es decir, donde todos los efectos de época colonial estaban vivos. Por otro lado, es un momento muy rico para la constitución de lo público y lo político.

Núñez señala que el poder republicano se constituyó entre frecuentes conflictos entre gobierno e iglesia. El campo donde esta disputa se agudizó, de acuerdo al autor es la educación, donde la liza estaba entre las ideologías reformistas-liberales y las conservadoras (Núñez 2000, 194). En todo caso, a partir de la ley de educación de 1821 se asoman las primeras materializaciones del ideal bolivariano, con la promulgación de una educación pública, masiva, gratuita, innovadora. Están también escritos los primeros intereses por la educación de los pueblos indígenas.

Verónica Puruncajas menciona que la iglesia tuvo una presencia constante y la educación no dejó de ser su terreno ideológico, con periodos intermitentes de menor o mayor participación y visibilidad. En la presidencia de García Moreno la iglesia cumplió el rol de enlazadora de lo rural y lo urbano, y al Estado, a los indígenas y a los campesinos desde el aparato educativo (Puruncajas, 2010, pág. 8)

En este periodo los docentes eran principalmente españoles y sobre todo religiosos, ya que la Iglesia era la encargada de la educación para, a través de ella, evangelizar. Quienes accedían a la educación eran pocos como siempre, los españoles, sus hijos legítimos; más adelante los criollos, y un bajo porcentaje de indígenas. El analfabetismo se mantenía con una tasa muy elevada hasta entrados los años 2000. Por ende, en la época republicana, la educación era sobre todo privilegio que celosamente abría una plaza para quienes no provenían de las élites.

2.2.4. Normalismo: la formación de los docentes republicanos para el proyecto laico y liberal.

El siglo inicia con Eloy Alfaro como presidente instituyendo en 1901 las primeras escuelas normales para formar a los maestros del estado liberal que se había propuesto construir, las pedagogías oficiales para estas casas de formación fueron la de Fröebel, Herbart y Pestalozzi, también la lancasteriana, simultánea y mixta que fueron corrientes de alcance mundial en el campo educativo,

En ese momento, en el que rige un liberalismo clásico academicista, que plegó a un positivismo fuertemente empirista, el normalismo planteó, entre sus objetivos, la formación de un maestro laico, de amplia cultura general y, en términos pedagógicos, profundamente especializado. Se trata de un discurso de

replanteamiento de la identidad del maestro que debe abandonar su papel de hacedor de pupilos morales en términos cristianos y convertirse en formador de ciudadanos amantes del progreso y comprometidos con los intereses nacionales (Fernández Rueda, 2013, pág. 58).

Cuando se fundó el Normal para varones Juan Montalvo, más allá de la serie de dificultades que la tarea entrañó, se delineó un nuevo tipo de currículo que dio cierta preeminencia a la enseñanza de las ciencias y de la técnica, aunque paradójicamente al mismo tiempo, se acogieron varios textos de los Hermanos Cristianos. En principio el lema de las normales era “Dios y Libertad”, cuando el liberalismo se fue radicalizando se cambió por “Libertad y Orden”. Es ese horizonte, el herbartismo reemplazó rápidamente al pestalozzianismo convirtiéndose en el modelo pedagógico a través del cual, dado su sustento psicopedagógico y filosófico, el liberalismo pretendía embarcarse definitivamente en el tren de la modernidad educativa y del laicismo (Fernández Rueda, 2013, pág. 63).

Desde la perspectiva de la formación del docente es posible decir que se intentó modelar un maestro laico, moderno, dotado de herramientas científicas y técnicas. Uno de sus grandes objetivos estuvo vinculado a la construcción de sujetos ciudadanos en el marco del Estado Nación que se buscaba consolidar. En este marco se preparó también al normalista para desarrollar desde su docencia una función política e ideológica que consistía en transformar el imaginario tradicional de los ecuatorianos por uno nuevo sustentado en los principios liberales (Fernández Rueda, 2013, pág. 63). Así pues, el liberalismo, influido de las pedagogías europeas, no solo interpeló la constitución de un verdadero “cuerpo docente”, poseedor de los nuevos rasgos de identidad y de los otros registros, sino que interpeló abiertamente por una educación al servicio del moderno modelo político-ideológico laico.

El normal femenino Manuela Cañizares tuvo en inicio presencia de pedagogos estadounidenses y también recibió intervención en las dos misiones alemanas que llegaron al país. La primera de 1914 cuando se asentó la pedagogía herbartiana y la segunda en 1922, momento en que se implementó la metodología de escuela de trabajo. Puruncajas señala que con la sistematización que alcanzó la educación pública comandada por las misiones alemanas y por los cuadros recién formados el normalismo alcanzó una reputación positiva basada en la confiabilidad (Puruncajas, 2010, pág. 14).

Para 1935, en la Escuela Normal Manuela Cañizares las futuras maestras estudiaban pedagogía, psicología, educación física (que incluía gimnasia rítmica y prácticas deportivas); trabajo manual; música; ciencias físico-naturales y ciencias biológicas; economía doméstica, higiene, costura, puericultura, materias estas tres últimas tendientes a dar a las alumnas “provechosos conocimientos acerca de las necesidades del hogar y la familia”, y también historia, geografía, moral y cívica y educación para “anormales”. En cambio, en el Normal Juan Montalvo, en ese mismo año, a más de conocimientos en cultura general, los alumnos se formaban en higiene teórica y práctica; biología pedagógica; agricultura en todos los cursos; agronomía y “dialecto vernáculo”, entre otras (Fernández Rueda, 2013, pág. 88)

Sobre los normales rurales, señala María Salgado, en un texto de 1954, que eran establecimientos de segunda educación con la función encomendada de "formar Profesores primarios capacitados para elevar el nivel moral, intelectual, higiénico, económico y social de la vida campesina, y especialmente para la racionalización de las actividades agrícolas y la vinculación del hombre a la tierra" (1954).

Añade que la preparación científica y profesional era inferior a la de los Normales Urbanos, pero que,

Afrontan la realidad de la escuela ecuatoriana que, con todas sus deficiencias y sus necesidades, es más clamorosa en el medio rural. Allí, por lo menos, tienen oportunidad de palpar diversas situaciones con diverso tipo de escuelas y recogen experiencias valiosas para su futuro profesional. Así es como pueden ayudar a la Comunidad con sus conocimientos, experiencias e iniciativas. En este sentido han realizado ya una serie de intervenciones de gran beneficio colectivo, como la ayuda en construcciones de lavanderías, apertura y arreglo de caminos, edificios públicos, campañas sanitarias, formación de bibliotecas, construcción de canchas de deportes, mejoramiento de sembríos, etc. (Salgado 1954).

Fernández afirma que en estos años se constituyó un docente interventor, caracterizado, de acuerdo a la historiadora por una ética laica y el cobijo de la moderna ciencia que se

reconocía a sí misma solo en lo que es susceptible de experimentación, medición, observación y cuantificación. En tanto, el docente fue pensado como uno de los agentes sociales más aptos para viabilizar ese programa de modernización ampliado de lo social en el que el Estado se encontraba empeñado. De ello, se deduce un maestro desbordado de responsabilidades, actuando sobre espacios culturales y sociales que no le eran directamente de su competencia, pero dentro de los cuales, de todas maneras, el Estado reclamaba su intervención (Fernández Rueda, 2013, pág. 82).

En 1930 se llevó a cabo el primer Congreso Pedagógico organizado por el Ministerio de Instrucción Pública en este se señaló que la formación del maestro tenía dos partes, una ética y una técnica. De acuerdo a varios testimonios históricos de autoridades y docentes de la época, recopilados por la autora Fernández, puedo decir que algunos saberes y valores éticos y morales que se procuraban como propios de la docencia eran el amor, la voluntad, la fe, la paciencia, atención y buen oído y vista para captar todo lo que hace el niño. La cooperación y la unión en el colectivo docente,

Al amparo de éstas y de otro sinnúmero de cualidades que se le demandan, debía constituirse en una especie de mago: hábil para desempeñar responsabilidades no solo al interior de los estrechos marcos de las aulas escolares, sino fuera de ellas, en los ámbitos familiares y locales. En estos espacios se esperaba que cumpliera un rol social y cívico verdaderamente protagónico. Frente a esa quimérica idealización acerca de su figura tomó forma el planteamiento extremo de que el maestro en virtud “de su vocación, de su psicología, del proceso interno de sus creaciones, de su actitud espiritual permanente se [...] diferencia o debe diferenciarse de los demás tipos humanos”. Se vislumbra entonces que el acento cae en características asociadas a la forma de sí, en oposición y contrarrestando a la forma de los otros” M. Utreras Gómez, “Nuevos problemas de la educación, Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n°76 (marzo 1933) citado en (Fernández Rueda, 2013, pág. 85).

En el caso de las primeras maestras formadas en los normales de Quito, la historiadora que explora la construcción del género en el ámbito educativo Ana María Goetschel

(2007), estudia como el propio cuerpo y las actitudes de las alumnas dan cuenta de que se buscaba formar a las maestras ejemplares, y que lo fueran desde en sus actitudes corporales. Cabe recordar que esta especie de puesta en escena que hace los docentes es también un saber espacial, kinésico, un saber de manejo de grupo. Las maestras laicas que estudió Goetschel se mostraron a sí mismas como mujeres modernas, solventes, formales y dotadas de un sello de autoridad. Su vestido -menciona la autora- era traje sastre oscuro, con el pelo recogido en moño o corto. Según Gómez, la Segunda Misión Alemana tuvo mucho que ver con la formación del carácter del profesor ecuatoriano en lo que respecta a la enseñanza de hábitos, costumbres y amor al trabajo (1993).

Una de las paradojas con las que nace el normalismo es el carácter laico que se buscaba tenga la educación y para ello sus docentes, lograrlo representa un dilema (presente hasta hoy) entre una nueva propuesta ideológica y la tradición de las familias y de la escuela que estuvo orientada por hermandades por varios años. Por otro lado, los hermanos de las diferentes misiones religiosas seguían a cargo o participando de la tarea educativa en el país, lo que implicaba una dificultad adicional que inclusive significó desprestigio para los docentes, ya que de acuerdo a Puruncajas los religiosos contribuyeron al construir esta mala fama (Puruncajas, 2010, pág. 11).

Algo similar sucedió en relación a la formación académica y la moral, ya que se procuraba la primera, pero se daba un peso significativo a la segunda, sobre todo, de acuerdo a Fernández ocurrió en el sector rural, donde la autoridad moral compensaba la falta de instrucción académica. Los docentes normalistas eran escasos frente a los docentes de otras categorías,

En 1924 había solo 109 normalistas a nivel nacional. Debido a que se podía ingresar a la carrera docente sin mayor formación y permanecer en los estratos inferiores al normalista, los maestros compensaron su escasa preparación científica con la posesión de un tipo de virtudes éticas ambivalentes, entre principios liberales cívicos, laicos y seculares y el rigor de una disciplina preñada de los principios normativos religiosos como la humildad, la abnegación, el sufrimiento o la paciencia (Fernández Rueda, 2013).

A partir de la caída del liberalismo y Alfaro, se consolidó lo que Fernández denomina el “campo de lo social”, una preocupación por expandir la justicia, los derechos a las

personas en situación de pobreza, esto estuvo movilizado por fuertes intencionalidades políticas y por la demanda popular de atención. A partir de las políticas implementadas en esta línea permeó en la educación escolar un carácter modernizador de los gobiernos para con las urbes; de aquí surge un fuerte higienismo, asentado en el racismo, a través de una serie de medidas sociales que el Estado implementó y que no solo estuvieron dirigidas a la población mestiza pobre de las urbes, sino a los diversos grupos de indígenas de la sierra quienes “constituían el más importante ‘otro’ en la construcción ideológica de la identidad de la sociedad dominante (entre 1920 a 1940)” (Fernández Rueda, 2013, pág. 73).

Los Normales una vez más fueron experimentando un proceso creciente de incorporación de los saberes pedagógicos modernos, de tal manera que el normalismo fue en su momento “reconocido como el equipo de vanguardia técnica, metodológica y filosófica de la educación nacional” de acuerdo con Fernández (2013),

Se pensó en estos años que la función del maestro debía estar encaminada, sobre todo a formar ciudadanos sanos y vigorosos; es decir individuos biológica y psíquicamente bien desarrollados en armonía con el ideal positivista, ya debatido años atrás, que había puesto como bien supremo fundamental ‘la salud moral y física de la República’ (...) En ese orden de cosas, de por medio estaba el interés manifiesto de convertir al maestro en una especie de agente de prevención de los males físicos y psíquicos a los que los más pobres, y sobre todo los indígenas, se consideraban estaban más expuestos (Fernández Rueda, 2013, pág. 73).

Entre 1925 y 1948 el Ecuador tuvo 23 gobiernos, lo que significó una discontinuidad paulatina en los procesos de política pública y entre este último año y 1960 se experimentó mucha estabilidad política y con ella se consolidó un proceso de formación de un nuevo individuo pedagógico que se estuvo gestando a partir de 1925, con la llamada Escuela Nueva (Fernández Rueda, 2013, pág. 64).

La Escuela Nueva llegó al Ecuador, en cierta medida porque el gobierno contrató a pedagogos españoles y colombianos que traían en su bagaje el pensamiento del filósofo de la educación Simón Rodríguez. Con ellos este movimiento se fue permeando, pero la adhesión oficial del magisterio ecuatoriano tuvo lugar en el mes de mayo de 1930,

durante el Congreso de Educación Primaria y Normal, celebrado en Quito. (Brito Román, 2019).

A partir del surgimiento de la Nueva Escuela, las normales buscaban ofrecer el novedoso concepto de formación integral, entendida en este caso para atender no solo los aspectos físicos (cuerpo) e intelectuales (mente consciente) de los normalistas, sino los concernientes a la sensibilidad estética y habilidad manual. Sin embargo, la formación integral no sólo se orientó en ese sentido, sino que puso a prueba la “adquisición de modales civilizados y de hábitos refinados (Fernández Rueda, 2013, pág. 87). La formación docente en Normales estuvo constantemente afectada por los proyectos modernizadores, la precarización de los profesores otro factor permanente hasta el cierre de estas instituciones.

2.2.5. La noción de la calidad educativa y su desdén por los saberes docentes (1980-2008)

A partir de 1980 se instauró oficialmente la noción de calidad educativa como un discurso en las agendas políticas que contenía los siguientes indicativos: la eficiencia en el uso de recursos y condiciones materiales de la enseñanza y en los resultados educativos; el involucramiento de diversos actores y la participación de la sociedad civil y secular en el financiamiento e inversión para la mejora de la educación. También se señalaba que los ministerios de educación debían establecer políticas generales de unicidad del sistema como regímenes de evaluación de logros académicos, de capacitación docente y de rendición de cuentas (Minteguiaga, 2014, pág. 36).

Las condiciones que permitieron introducir y sostener la política de mejoramiento de la calidad educativa fueron los antecedentes de políticas, planes y programas de mejoramiento de la calidad educativa que se habían ensayado, pero no en el marco de una política regional y una organización del sistema para promover el alcance de esto nombrado como “calidad educativa”.

La segunda circunstancia que impulsó esta serie de gestiones fue la decidida intervención de organismos internacionales como financiadores, con un presupuesto que alcanzó una cifra aproximada de 300 millones de dólares provenientes del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Unicef. La tercera cuestión está alrededor de la política internacional, la región a partir de la Unesco se había comprometido a la universalización de la escuela primaria, combatir el analfabetismo y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos (Minteguiaga, 2014, pág. 30).

Hasta antes de los ochenta, las políticas públicas estaban orientadas a los docentes y al magisterio, al parecer al momento de construir los programas, planes y proyectos para el mejoramiento de la calidad se consideró que lo importante era centrarse en la escuela

y sus otros actores (padres de familia, estudiantes) porque esta época desdeña a los maestros como gestores centrales de los procesos educativos. Por otra parte, la política pública promovió la participación de las comunidades en las decisiones de la escuela, así es la sociedad civil la que se instituyó como demandante y garante de la calidad educativa y no el Estado.

En los noventa se consolida por completo la política pública y algunos de los proyectos que se ejecutaron en esta década y que incluso en sus nombres expresan el enfoque orientado a la calidad son el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica; el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad; el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza y el Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales Amigas.

Analía Minteguiaga señala que entre 1950 y 1990 existió en la política educativa la orientación al acceso, donde “la creación de oportunidades para el ingreso a la educación fue el aspecto central de la política educativa” (Minteguiaga, 2014, pág. 28). La autora explica a través de algunas razones porque se mantuvo por cuatro décadas este enfoque, entre ellas menciona que dicha acción educativa estuvo atada al proyecto de construcción de un Estado nacional frente a la crisis del Estado oligárquico y la emergencia del populismo; también señala que esta política resultó ser una estrategia de democratización y de oportunidades de movilización social ascendente, lo que permite ver, de acuerdo a Minteguiaga que fue una orientación sobre todo social, en segundo lugar política y no económica (Minteguiaga, 2014, pág. 28). A partir de los años 80 el enfoque del acceso es paulatinamente sustituido por el ideal de la calidad,

La calidad educativa va a estar cada vez más asociada a las condiciones materiales y cuestiones “cuantitativamente medibles”, como, por ejemplo, la inversión en equipamiento, infraestructura, dotación de libros, capacitación docente, producción de textos didácticos y guías (...) La administración de los recursos de acuerdo con estos planteamientos debe darse de forma desconcentrada y descentralizada, con participación de padres de familia y de las organizaciones comunitarias locales, en especial en aquellos lugares donde no sea posible desarrollar la oferta de carácter privado (...). En ese contexto la calidad educativa podrá estar igualmente asociada entre otros sentidos, a una nueva forma de

gestión de lo educativo-escolar, operada fundamentalmente mediante una novel manera de organizar el trabajo de las escuelas: las redes y también aquí la relación Estado-sociedad civil será nuevamente el eje de cambio (Minteguiaga, 2014, pág. 37).

De los proyectos de mejoramiento de calidad, hay tres iniciativas que se retomarían en el futuro con diferentes formas, como las Redes Amigas que fueron la semilla de los siguientes proyectos de redes de escuelas y docentes. Así también, el proyecto de nuclearización dejó rezagos, como en la actualidad que ante la falta de recursos se decidió tener un Departamento de Consejería Estudiantil por cada cinco escuelas pequeñas. Por otro lado, están la experimentación educativa y la Educación Intercultural Bilingüe que se sostienen hasta la actualidad con las reservas pertinentes en cada caso, principalmente el primero que se desvanece con rapidez, el segundo por mandato constitucional no puede desatenderse, pero no hay políticas continuas sino cambios de perspectiva constantes.

En 1999, el Ecuador sufre un colapso financiero que derivó en la pérdida de la moneda nacional que fue reemplazada por el dólar estadounidense. El congelamiento de las cuentas bancarias de los ciudadanos, la devaluación de la moneda, el desempleo y con esto el recrudecimiento de la pobreza llevó a tres de los doce millones de habitantes de ese tiempo a migrar a Europa y Estados Unidos. Generaciones de niños se educaron en medio de la fractura familiar ocasionada por el exilio. A esto le seguirá un periodo de inestabilidad política de casi una década, en la que gobernaron cuatro presidentes.

En 2007, asume la presidencia Rafael Correa, quién en una estrategia política que le permita tener gobernanza, disuelve el congreso y llama a Asamblea Constituyente. Desde 2008 se legisla con una nueva Constitución resultante de ese proceso y que significó una reestructuración estatal caracterizada por relevancia dada a la educación. En esta Constitución y los Planes Nacionales de Desarrollo que de ella se derivaron instituyeron normativamente los preceptos de la interculturalidad y los postulados de la cosmovisión indígena del Buen Vivir³⁸.

El histórico muestra que el promedio de inversión en educación previo a 2008 fue del tres por ciento del PIB anual, una cantidad absolutamente insuficiente que es la clara expresión de la poca importancia que tenía la escolarización, entre el 2009 y 2016 se

³⁸ La Constitución del Ecuador (2008) dedica un capítulo al Buen Vivir o *Sumak Kawsay* en Kichwa.

registró un promedio de 5 por ciento de inversión destinada a la educación. 2012 fue el único año en que se cumplió el mandato constitucional de otorgar el 6 por ciento a la educación. Esto en el contexto del alza al precio del barril del petróleo que permitió sostener muchas políticas de impulso a la educación y a la formación docente como se verá más adelante en el apartado que aborda la política de revalorización docente.

2.2.6. Educación indígena en Ecuador.

Sostengo que los saberes de las escuelas indígenas campesinas construidos con base en la identidad étnica, la resistencia social, en las escuelas clandestinas, quemadas, vueltas a construir, en los espacios defendidos, en los derechos ganados, en las batallas perdidas, en la agricultura, están presentes en la escuela ecuatoriana mestiza e indígena. En algunos casos están en las prácticas, otras veces en los discursos o también se presentan como aquello que se quiere negar, aquella huella que se quisiera borrar.

La historia de la educación indígena en Ecuador está erigida por las luchas de mujeres indígenas y más tarde del cuerpo político del movimiento indígena³⁹, en su recorrido hay una fuerte presencia de instituciones y personajes religiosos de diversa índole, destacando aquellos adheridos a la Teología de la liberación que se constituyeron en fuertes aliados del movimiento en la batalla por conseguir el derecho de la educación para los niños indígenas y la alfabetización de los adultos.

Desde la Constitución de 1906 se contemplaba la formación indígena⁴⁰, pero como una responsabilidad de la Iglesia y después del dueño de las haciendas⁴¹, esto en la realidad significaba un despojo de la responsabilidad estatal para que no se cumpla el derecho a ser educado ya que los hacendatarios no cumplieron el mandato. La puja constante de la lucha social logró que con el tiempo se reconozca como una obligación del Estado y con necesidades específicas.

Dentro del movimiento del normalismo para la formación docente en 1937 se fundó la Escuela Normal Rural de *Uyumbicho*⁴² para la preparación de maestros indígenas inspirada en el modelo de la Escuela Normal *Warisata*⁴³ de Bolivia, y fue el primero en

³⁹ La organización indígena es en toda la historia republicana del Ecuador un importante contingente de resistencia y acción popular.

⁴⁰ Cabe mencionar que la Constitución de la época establecía, en su artículo 13, que para ser ciudadano se requería saber leer y escribir (Constitución 1906).

⁴¹ La situación educativa de niños indígenas en la hacienda estaba contemplada en la Constitución de 1906 como responsabilidad de la Iglesia; sin embargo, al declarar el carácter laico del mismo, se dejó la responsabilidad de la enseñanza a los dueños de las haciendas: “el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente, a la escuela más inmediata, [...] Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo” (Ossenbach 1988, 60).

⁴² En el Normal de Uyumbicho colaboró el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, con un grupo de sus profesores, elaborando materiales de enseñanza, orientando la práctica docente y de proveer de libros, instrumentos y materiales, de evaluar el rendimiento y de otros aspectos relacionados con la enseñanza rural y ayuda a la Comunidad.

⁴³ La Escuela-Ayllu de Warisata fue un proyecto pedagógico (1931-1940) que se divulgó en diversas naciones en América Latina durante la primera parte del siglo XX. México fue el principal país que se interesó por el

preparar textos bilingües para la escuela rural, entre los que destaca la recordada revista *Yachay Wasi*. La práctica de los estudiantes y la cercanía con la tierra fueron muy importantes dentro del modelo pedagógico del Normal de *Uyumbicho*: Cada estudiante tenía que cultivar un lote de 1000 metros cuadrados de tierra, cuyo producto le ayudaba a subsistir. El modelo de escuela que se trató de implantar era la “escuela granja”, donde los niños también disponían de pequeños terrenos y hacían con el maestro prácticas de cultivos y experimentos agrícolas (Abram, 1992, p. 56).

En la década de los 60 el movimiento indígena gana una batalla con la Reforma Agraria. A partir de allí, cambia su bandera de lucha hacia la Educación Indígena o Educación Intercultural Bilingüe, las comunidades de la zona se encontraban empeñadas en la implementación de un proyecto de desarrollo endógeno, cuyos tres principales ejes fueron la recuperación de la tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios y el acceso a los espacios de poder local (Guerrero 1992). La educación era el pilar que permitiría el crecimiento de estos ejes, a partir del cultivo de un pensamiento propio y la formación en saberes necesarios para la defensa de sus derechos. Con estos antecedentes, el movimiento indígena deviene en una lucha eminentemente étnica,

En 1982, el gobierno ecuatoriano oficializó la educación Intercultural Bilingüe mediante acuerdo ministerial del 12 de enero y dos años más tarde se firma convenio bilateral con Alemania para la implementación de un programa de asesoramiento para la instauración de las escuelas rurales interculturales bilingües. En 1998, el Estado ecuatoriano se reconoce como pluricultural y multiétnico, por reforma constitucional. En ese mismo año se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y en 1993 se escribió el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moeib).

En 2007 en Ecuador se llevó a cabo una Asamblea Constituyente que derivó en la Carta Magna de 2008 que rige a la nación hasta la actualidad, y que da el reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad e interculturalidad del Estado ecuatoriano reconociendo catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas, y que plantea como orientación para la administración pública los principios y postulados del Buen Vivir,

proyecto educativo (Vilchis Cedillo, 2014). Esta escuela y otros proyectos similares no fueron sólo espacios de alfabetización y difusión educativa y cultural, sino que estuvieron ligadas con distintos movimientos y levantamientos indígenas (Vilchis Cedillo, 2014). De acuerdo con Ohlinda Mamani (2011) La escuela fue una experiencia educativa comunitaria y además una respuesta valerosa en beneficio de las comunidades indígenas y al modelo de lucha contra la omisión, abuso y opresión, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza, y además donde la comunidad educativa estaba conformada por maestros, amautas, niños(as), jóvenes, abuelos(as) y las actividades educativas realizadas estaban concatenados al trabajo, la producción y la vida. “En el entorno de Warisata rescatamos los principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad como componentes que logran la articulación o fusión de la comunidad a la vida social, la escuela ayllu poseía una mentalidad de cohabitar armónicamente con la naturaleza, sin preocupación de ninguna clase y donde la enseñanza no sólo se quedaba en las aulas sino esencialmente fuera de ellas” (La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad 2011).

que es un sistema de valores de los pueblos indígenas de América del Sur. El país es multilingüe y diverso en cosmovisiones, modos de hacer, formas de atender la vida, relaciones con el entorno y la economía, así como de construir saberes, educar, hacer docencia.

Lo primero que señala el apartado de Buen vivir sobre educación en la Constitución 2008 es que: “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Asamblea Constituyente 2008). A partir de esta Constitución se diseñó un primer Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2007 -2011),

El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores (Constitución del Ecuador, 2008, Art.280)

El PND estuvo centrado en cambiar la matriz productiva, de una base en la exportación de petróleo y productos primarios al soporte en actividades ligadas al talento humano, a la tecnología y el conocimiento. Esto reforzó el papel central de la educación como pilar del desarrollo socioeconómico. Aunado a esto, en el año 2006 se había firmado el Plan Decenal de Educación, las premisas de este instrumento orientaron la gestión en educación desde 2008.

En 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Los fines que esta ley para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son el desarrollo y fortalecimiento de esta, la potencialización de las capacidades productivas del país conforme a las diversidades geográficas mediante la diversificación curricular, el fortalecimiento de los idiomas de los pueblos y nacionalidades; garantizar la interculturalidad y la plurinacionalidad, la identidad nacional, la promoción de la educación cívica y ciudadana (artículo 3).

En relación a la carrera docente, la Constitución señala que es deber del Estado garantizar su dignidad (artículo 57), en concordancia, la LOEI establece entre los derechos de los docentes, el de acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación; gozar de estabilidad y del pleno reconocimiento y satisfacción de sus derechos laborales; recibir una remuneración acorde con su experiencia, solvencia académica y evaluación de desempeño sin discriminación de ninguna naturaleza (art. 10). Así también, la LOEI enuncia la articulación de programas educativos como objetivo de la Autoridad Educativa Nacional, entidad que sostiene seis planes de atención: alimentación, textos escolares, infraestructura, uniformes, mobiliario y gestión de riesgos.

El Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB) era una dirección educativa en la que el Ministerio de Educación no tenía injerencia. Como obligación estatal entrega presupuesto, pero el currículum, la contratación docente, la gestión de las escuelas estaba a cargo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas (CONAIE). Esto se mantuvo así desde su creación en la década de los 80 hasta el 2010 cuando el ex presidente Rafael Correa retiró la autonomía e integró la SEIB al Ministerio de Educación en un intento por regular arbitrariedades en la contratación de docentes, estandarizar algunos parámetros del concepto de calidad educativa que manejaba el Estado en un momento en que la educación estaba colocada como área de interés público y también en una estrategia política de concentración de poder.

En esos años se implementó el calendario ecuatorial andino como un eje del currículum del SEIB para la educación general básica y bachillerato. Incluir el calendario andino que es relativo a la siembra y sus ciclos y procesos es un reconocimiento a los saberes territoriales de profesores y estudiantes. Al inicio del año escolar la comunidad educativa elabora el calendario en función de los tiempos del cultivo del producto que se da en ese lugar, en donde está asentada la escuela. Y en función del mismo se aprenden las diversas áreas del currículum como historia, convivencia, espacio, identidad.

2.3. Saberes docentes: visiones de gobierno y articulación internacional en la actualidad (2008-2021)

La docencia en tanto trabajo y labor está ligada a las condiciones materiales, locales, paradigmáticas de su existencia, por ende, responde a territorio, tiempo, historia y las narrativas, temporalidades, territorialidades, cosmovisiones que allí se producen. Cuando se habla desde generalidades como hablar de los docentes latinoamericanos es

posible encontrar problemas comunes y al mismo tiempo señalar diferencias y especificidades.

En las siguientes páginas expondré los aspectos de la política que han demarcado la docencia y la educación escolar en el Ecuador y en la región a partir de la revisión de países que han sido referentes en la construcción de la política pública educativa nacional, lo cual permite encontrar las pautas geopolíticas alrededor de los saberes, la formación y el trabajo docente.

La temporalidad de este estudio está delimitada por la política pública que representa el eje de la docencia desde la visión estatal en este momento. Esta política ecuatoriana se implementa en el 2010 pero su antecedente es la Constitución 2008. En ese sentido cabe revisar el panorama latinoamericano teniendo en cuenta que estos últimos 15 años en la región sudamericana se posesionaron mandatarios de izquierda y promovieron la corriente del llamado Socialismo del siglo XXI⁴⁴ por más de una década, posteriormente fueron reemplazados por líderes conservadores. A nivel global enfrentamos una crisis social-económica y humanitaria desde 2020, a partir de la Covid-19 y aunada por la guerra en Ucrania, factores inéditos en la historia que han agudizado la desigualdad, la pobreza, la injusticia y la violencia.

En relación a la educación, durante el 2007 y 2017, Ecuador experimentó una expansión de su sistema educativo, permitido por un incremento sustancial de la inversión en este rubro. Este dinero se dirigió a formar docentes, crear escuelas, revisar y cambiar currículos, impulsar la educación indígena desde el Estado, lo que implicó pérdida de autonomía y estandarización, pero también dignificación. Así también se construyeron políticas que fortalecieran la formación y la carrera docente; construcción de escuelas, desayuno escolar, libros de texto en las diferentes lenguas, sistema de acreditación de las instituciones de educación superior, etc.

⁴⁴ A partir del año 2000 empiezan a triunfar en las naciones latinas presidenciables que se posicionan públicamente en el espectro político de izquierda, en Ecuador en 2006 Rafael Correa gana las elecciones. Este presidente que gobernó hasta el 2017, fue parte del denominado Socialismo del siglo XXI, una corriente política ideológica que junto con otros mandatarios de la región proponía el refuerzo de la democracia a partir de la soberanía popular posicionada por encima del poder económico. Para alcanzar esto, la agenda fue la expansión y fortalecimiento de las instituciones, educación a los ciudadanos, redistribución de la riqueza, respeto de la identidad y diversidad, reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos. Es posible decir que esta propuesta política no jugó fuera del campo del capitalismo, pero proponía un manejo de la economía orientado al bienestar social, al refuerzo de la estructura estatal, la inversión en educación; una relación distinta con los Estados Unidos, restándole poder a esta potencia dentro de los Estados nacionales latinoamericanos. Los movimientos que permitieron el posicionamiento de estos perfiles, de acuerdo con Marta Harnecker (2010) “surgen en el marco de la crisis de legitimidad del modelo neoliberal y de sus instituciones políticas y parten de dinámicas de resistencia presentes en su comunidad o espacio local.” Se trata de movimientos muy pluralistas donde coexisten componentes de la teología de la liberación, del nacionalismo revolucionario, del marxismo, del indigenismo y del anarquismo, además se producen coaliciones entre viejos y nuevos movimiento produciéndose una nueva correlación de fuerzas (Harnecker, 2010, pág. 8).

En Ecuador se realizó una reforma curricular que demuestra pluralidad de voces y pensamientos, reposiciona la formación en Arte y Cultura y el contenido científico y disciplinar en general, sin embargo, es un currículo que habla de “Destrezas” de estas, de acuerdo a las instrucciones a seguir, se derivan los “criterios de evaluación”. En ese lenguaje se devela la primera inclinación a colocar la formación escolar en términos de competencias a alcanzar. Es posible decir que este currículo dejó un terreno abonado para que en la actualidad se camine con pasos sólidos a las tan de moda metodologías: inversa, STEAM, ABP, cuyo enfoque es antipedagógico al estar orientado en construir desde las aulas a los trabajadores del mañana.

A nivel regional, desde el 2020 la escuela ha estado cerrada, con breves e interrumpidos periodos de retorno a la presencialidad hasta marzo de 2022 momento en que las aulas se abrieron definitivamente. La inversión en educación ha disminuido y las condiciones de desigualdad previas a la pandemia y las generadas por esta (falta de infraestructura tecnológica y digital, necesidades específicas) no han sido atendidas. Existe una tendencia al impulso al sector privado que es el que puede ofrecer una educación híbrida o en línea. Ante esto, se presencia también una deserción estudiantil. Los docentes en Ecuador han visto reducidos sus salarios ante la declaratoria de estado de emergencia.

2.3.1. Tensiones entre la centralidad de los saberes convencionales y las fuerzas del mercado en la región latinoamericana: las experiencias de México, Ecuador y Uruguay

La educación vive el auge del aprendizaje en línea, personalizado, internacional, flexible, alternativo. Antes de la pandemia, la virtualidad quería mostrar la permeabilidad de los límites de los edificios escolares (Reimers & Chung, 2016, pág. 13). Lo fundamental para este trabajo es que hay una marcada tendencia a que los intereses del mercado pauten la educación, por ejemplo el síntoma de la psicologización del lenguaje educativo con fines de marketing, es decir que se han traslapado los fines pedagógicos bajo los criterios de la psicología priorizando las necesidades emocionales, o el cumplimiento de metas del mercado, provocándose así un desplazamiento de los fines educativos en pro de la emancipación, de la educación basada en contenidos y aunada a la formación del ser humano por una tendencia a centralizar al sujeto para cumplir sus deseos (o que cree son suyos) y necesidades que realmente no son propias sino determinadas por lo que requiere el campo laboral.

El lenguaje de la retórica actual de la oferta educativa, las políticas, las campañas y las evaluaciones, sobre todo las que vienen en clave de instituciones supra-políticas está abultado de las palabras: innovación, hibridez, flexibilidad, adaptabilidad, personalizada, tutorización, competencias, proyectos, pertinencia, destrezas, resiliencia

y mentorías. Es imperativo poner en relación a los saberes docentes, la teoría pedagógica y estas palabras que encierran mandatos y ver cómo están interactuando.

Otra característica es la introducción de la noción de competencias, y la presión por la promoción a través de la certificación de estas y no por edad. Por otro lado, está la demanda por una educación pertinente para la vida de los estudiantes de acuerdo al territorio, el contexto y la empleabilidad según las expectativas de trabajo de las industrias (Reimers & Chung, 2016, pág. 13).

Los problemas de la educación en nuestras sociedades globalizadas aparecen con caracteres comunes, siguiendo grandes tendencias sociales que van apareciendo con las mismas pautas de los distintos países, conforme éstos van alcanzando los mismos escalones en el proceso de desarrollo de sistemas sociales. Es exactamente igual a lo que sucede con las tendencias económicas que se rigen por los organismos internacionales con una profunda interdependencia (Steve, 2006, pág. 22).

Seleccioné las experiencias de México y Uruguay; porque México es un referente en política educativa para toda Latinoamérica. Instituciones como la Senecyt y el Ineval se construyeron teniendo por referencia al Conacyt y al INEE, incluso con cooperación técnica y a partir de contratar a profesional mexicanos. En la construcción de la política pública en los años en los que se planteó la política de revalorización docente, las expertas entrevistadas nos supieron decir que Uruguay se constituyó como un referente importante y en la actualidad que se está posicionando una propuesta de escuela activa, aprendizaje basado en proyectos y mentoría.

2.1.1. México: reforma curricular contra las Competencias

El nombre de la sección dedicada a México fue elegido porque a pesar de que aquí el afán es más bien descriptivo del sistema educativo, la carrera docente y los aspectos curriculares y de evaluación de los maestros, no quiero dejar de exponer que mientras escribía esta tesis se publicó una versión preliminar de la propuesta educativa nombrada “La Nueva Escuela Mexicana”⁴⁵ que pone énfasis en comprender las realidades situadas de las escuelas y las infancias y juventudes del territorio mexicano; también es central para este plan respetar la autonomía de los contextos y formas particulares de organización de cada proyecto educativo, presentando a la escuela como una compleja red de relaciones.

⁴⁵ https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Aun cuando en México han existido históricamente propuestas disruptivas como las de tradición latinoamericana desde los años sesenta y más reciente el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) que han tenido una visión comunitaria, anticapitalista, me parece importante resaltar que desde el Estado se esté promoviendo una perspectiva que hoy más que nunca es rebelde y valiente por estar frontalmente en contra de educar en función de formar capital humano y teniendo por perfil de salida el mercado laboral, esto es visible también al no encontrar en la propuesta que se hable de las tan nombradas competencias.

2.1.1.1. Sistema educativo

El Sistema Educativo Nacional de México (SEN) está normado por un marco jurídico nacional relativo a la educación, conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos tercero y cuarto y por la Ley General de Educación (LGE). La LGE establece que el SEN está compuesto por alumnos, profesores, autoridades educativas, planes, programas, métodos y materiales educativos, así como por las instituciones educativas del Estado, de sus organismos descentralizados y por instituciones particulares que cuentan con autorización para impartir estudios.

Para ofrecer instrucción, el SEN se estructura en dos subsistemas: el escolarizado y el no escolarizado. El primero lo constituyen tres niveles educativos: básico, medio superior y superior. Los estudiantes se educan de manera presencial en escuelas públicas en todo el territorio y de todos los niveles. Otra alternativa que desarrolló el SEN es la educación abierta y a distancia. La educación abierta, reconocida como tal, tiene sus inicios con las telesecundarias en 1968.

El propósito principal de las telesecundarias era atender la demanda en localidades donde no hubiera escuela. Desde entonces las transmisiones se envían a locales especiales denominados tele-aulas, en las cuales un maestro guía las transmisiones hechas a distancia por maestros especializados en cada una de las asignaturas del plan de estudios, que es el mismo que en la escuela convencional.

Dentro del Sistema existen también escuelas multigrado para los niveles de preescolar y primaria. También está la educación indígena que se imparte en las lenguas de cada pueblo y la educación comunitaria. Dentro del nivel medio superior, hay formación profesional técnica, bachillerato o preparatoria general y bachillerato técnico. Los profesionales técnicos se forman en instituciones como el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). Las preparatorias generales están adscritas a las universidades públicas o pertenecen a instituciones privadas registradas ante la SEP. Los servicios de bachillerato técnico los que ofrecen los CECyT (Centros de Estudios

Científicos y Tecnológicos) o bien aquellas vertientes como el CETMar (Centro de Estudios Tecnológicos del Mar).

Por su parte, la educación superior contempla los servicios de educación normal para formar a los docentes de la nación, educación superior universitaria con una amplia oferta de carreras en diferentes áreas del conocimiento en tercer nivel y posgrados (maestrías, doctorados, posdoctorados, especialidades, diplomados) y educación superior tecnológica.

También existe educación para adultos a partir de los quince años, quienes no hayan cursado la escuela en las edades determinadas pueden asistir a alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo. La educación no escolarizada está dirigida a orientar a los padres en la formación de niños menores de cuatro años. La educación especial “está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social” (LGE).

La tendencia internacional de la educación virtual previa a la pandemia, se hacía visible a través de programas de licenciatura, especialidad, maestría o doctorado; cursos; talleres o diplomados bajo el esquema de *e-learning* o *b-learning*. Los cursos MOOC tienen mucha vigencia y las universidades han posicionado una forma de encuentro y divulgación a través de *webinars*. El organismo regulador de la educación es la Secretaría de Educación Pública.

2.1.1.2. Formación docente

En México los docentes de educación básica se forman en Instituciones de Educación Superior públicas y privadas como Institutos Tecnológicos, Universidades, Colegios; en Universidades Pedagógicas Nacionales y en Escuelas Normales públicas y privadas. Sobre la normales, cabe decir que los planes de estudio de las licenciaturas que se impartían en las escuelas normales, en el ciclo escolar 2017-2018, correspondían exclusivamente a la formación para la docencia en los tipos y niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como para la enseñanza de las artes, la educación física y la docencia tecnológica. En el nivel de secundaria se incluían las especializaciones en español, matemáticas, inglés, biología, cívica y ética, historia, química, geografía, física y telesecundaria, además de las de educación especial en las áreas intelectual, auditiva y de lenguaje, motriz, visual e integral (INEE; Medrano Camacho, Verónica; Ramos Ibarra, Elba, 2019).

En la Universidad Pedagógica Nacional se ofrecen las carreras de pedagogía, psicología de la educación, sociología de la educación, administración educativa y educación indígena. Las escuelas normales ofrecen formación de licenciaturas en: educación básica, preescolar, especialidades en las diversas disciplinas del currículum de educación media, educación especial, inclusión educativa y educación física. Así también se ofertan posgrados y formación continua, por ejemplo, en didáctica.

De acuerdo a la página web de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros el plan de estudios de educación primaria incluye las áreas de planeación educativa, teoría educativa, investigación educativa, psicología, diversidad, intervención socioeducativa, historia de la educación, didáctica, educación en disciplinas como la geografía, aritmética, artística. También tecnologías de la información y comunicación para la educación y trabajo docente e innovación.

2.1.1.3. Carrera y servicio profesional docente

La Nueva Ley de Carrera de las Maestras y los Maestros publicada el 30 de septiembre de 2019 tiene por primer título: De la revalorización de las maestras y los maestros. El propósito señalado es sentar las bases para reconocer la contribución a la transformación social (pág. Art.1). En el artículo 3 señala, que busca reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo (IV) y priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa (V) y otorgar un salario profesional digno (VII).

Dentro del sistema para la carrera de las maestras y los maestros, la Nueva Ley señala que tiene entre sus objetivos “Mejorar la práctica profesional del personal al que se refiere esta Ley, a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas, el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo” (pág. Art.8.III).

Es importante señalar que se colocó a la docencia como carrera de Estado lo que de acuerdo a voces expertas como el pedagogo Ángel Díaz Barriga tiene perjuicios para la actividad docente. En Ecuador la docencia se declaró como carrera de interés público y aunque en los dos países el tema de la evaluación como mecanismo de refrendación está ligado este tipo de denominaciones en el apartado dedicado al país del sur explico los efectos específicos en dicho contexto. En este trabajo académico sostengo que los docentes más que trabajadores del Estado, son trabajadores de la cultura.

Para ingresar a la carrera docente es necesario haber egresado de las Instituciones Educativas públicas y particulares, con reconocimiento de validez oficial, que cuente con los estudios formales de licenciatura, maestría o doctorado afines al área pedagógica o de conocimiento relacionada con el nivel, servicio o materia educativa a la que aspira impartir, de acuerdo a la última convocatoria emitida por la Autoridad Educativa Federal⁴⁶ Desde hace unos años se liberó del mercado docente a profesionales de pedagogía y psicología.

En cuanto a la admisión de un docente al sistema de carrera de docencia pública, aspectos que se toman en cuenta son la formación pedagógica, licenciatura concluida, el promedio general de la carrera, el dominio de una lengua distinta a la materna, los programas extracurriculares, la movilidad estudiantil, la experiencia docente (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019) y un concurso de oposición. La Ley señala que después de seis meses ocupando la plaza, el docente, si no ha recibido ninguna nota desfavorable puede acceder al nombramiento definitivo (Art.40). Así también El personal docente que cuente con nombramiento definitivo, podrá participar en los procesos de admisión para niveles educativos diferentes, siempre y cuando cumplan con los criterios de compatibilidad.

Hay un déficit de docentes, debido al menor ingreso per cápita los últimos años se han abierto menos plazas docentes, esto en relación con la jubilación y deceso abre una brecha entre los maestros existentes y los necesarios, así también, es importante contemplar que no se forman tantos profesores como se requiere. (INEE; Medrano Camacho, Verónica; Ramos Ibarra, Elba, 2019, pág. 24). Sin embargo, el número de aceptados en plazas magisteriales versus la cantidad de sustentantes es muy baja, lo que de acuerdo a expertos del INEE puede haber incidido en la regulación de la matrícula de las escuelas normales.

En un acuerdo publicado en junio de 2015 en el diario oficial de la federación se habla de ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente⁴⁷ y se señala que se presenta el Programa de promoción a la función que de acuerdo a evidencia nacional e internacional, establecen cuatro aspectos fundamentales:

1. Procesos de evaluación, mediante los cuales se asegura que únicamente quienes destaquen en su Desempeño y obtengan resultados sobresalientes en la Evaluación Adicional que determine el INEE⁴⁸, accedan al primer nivel del incentivo, confirmen y

⁴⁶ <https://www.aefcm.gob.mx/gbm/convocatorias/archivos-2021/2021-03-01/COA-EB-21-Admisionv2.pdf>

⁴⁷ https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396954&fecha=17/06/2015

⁴⁸ El Instituto de Evaluación Educativa fue cesado en el 2020, por lo que la evaluación actualmente está a cargo de la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (Usicamm).

asciendan a los siguientes. 2. Monto del incentivo, que motive la participación de los trabajadores y estimule la mejora continua de su desempeño y, consecuentemente, contribuya a incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos. 3. Niveles de incentivo, con porcentajes de despegue para cada uno de ellos; abarcan la vida laboral de los participantes, a efecto que durante toda su trayectoria profesional estén motivados para superarse. 4. Opciones claras de desarrollo profesional, que impulsen las fortalezas del personal, indispensables para la mejora de la práctica educativa.

2.1.1.4. La evaluación docente

El sistema de promoción docente establece que la Evaluación del Desempeño tiene por propósito asegurar un nivel suficiente de desempeño para el personal que realiza funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica; estimular el reconocimiento de la labor magisterial mediante opciones de desarrollo profesional; garantizar la formación continua y el desarrollo profesional del personal; otorgar los apoyos para que el personal desarrolle sus fortalezas y supere sus debilidades e identificar las características básicas de la Evaluación del Desempeño, en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje.

La Evaluación del Desempeño de acuerdo a lo que señala la LGSPD es obligatoria y constituye un aspecto fundamental en el programa de Promoción en la Función por Incentivos. Así quienes obtengan resultados insuficientes en la misma, deberán incorporarse a los programas de regularización que la autoridad educativa determine. Dichos programas, incluirán la formación continua y el apoyo de tutoría correspondientes.

Los profesores que alcancen resultados suficientes en este tipo de Evaluación, asegurarán su permanencia en el servicio al menos durante los siguientes cuatro años; después de ese periodo, deberán sujetarse nuevamente a dicha evaluación. Participarán de los procesos de desarrollo profesional que determine la AEL. Se establece que quienes realicen funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión o asesoría técnica pedagógica, logren un buen nivel de desempeño y presten sus servicios en las escuelas ubicadas en zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas, podrán acceder a la Promoción en la Función por Incentivos, en virtud de que su desempeño responde a las características sociales y culturales en que desarrollan su práctica educativa y quienes logren resultados destacados en el proceso de la Evaluación del Desempeño, podrán acceder al primer nivel del Programa.

En el 2015 se realizó un proceso de evaluación docente (todavía organizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE) que implicó un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, la entrega de expediente de evidencias

de enseñanza; un examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, la presentación de una planeación didáctica argumentada y un examen complementario para los docentes de inglés.

Para enero de 2022, momento en el que estoy desarrollando estas líneas, la Unidad para Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros tiene abierta la convocatoria para evaluación docente, mecanismo que permite promoción vertical y horizontal, que implican una mejora salarial, y en el caso de la segunda un cambio de funciones. La convocatoria es específica para cada Estado del país y en el caso de promoción vertical en Chiapas los criterios son: Estudios de posgrado; antigüedad, experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social, reconocimiento al buen desempeño, con una ponderación máxima de 10 sobre un esquema de 100 puntos, y apreciación de conocimientos y aptitudes, con una ponderación máxima de 30 sobre un esquema de 100 puntos.

Estos conocimientos, así como los de la evaluación para promoción horizontal están disponibles en simuladores de iniciativa privada, aparentemente diseñados con base en los anteriores bancos de reactivos del INEE. Revisando un par de ellos, que adjunto en los anexos, encuentro que es posible ver que se trata de preguntas con base estructurada con cuatro opciones y se pueden clasificar las destrezas o conocimientos que allí se examinan en dos tipos: normativos, ejemplo: ¿Cuántos niveles tiene la educación básica de acuerdo al artículo 3º constitucional? Y de principios pedagógicos, en esta noción se engloban conocimientos didácticos, psicosociales, pedagógicos y éticos.

En México existe un movimiento de docentes de varios estados del sur del país que conforman una disidencia al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que responde a intereses muy particulares. Esta organización es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la CNTE que se define como una organización de masas conformada por los trabajadores de la educación que busca hacer frente al sindicato.⁴⁹ En este momento los docentes de la CNTE no apoyan el proceso de evaluación a cargo de la Usicamm, y es importante seguir los procesos de este sector por representar una organización sólida con trayectoria de docencia en resistencia.

2.1.2. Uruguay: reconocimiento salarial, humano y agencial de los docentes

2.1.2.1. Sistema educativo

La ley de Educación de Uruguay establece que la educación es un derecho humano fundamental, un bien público y es obligatoria en los niveles de la educación inicial para

⁴⁹ <http://somoscnte.blogspot.com/>

los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. (2009, págs. Art. 1,2,3,4) “A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje” (pág. Art 3).

Sobre la libertad de enseñanza, la ley señala que estará garantizada en todo el territorio nacional y “tal como lo establece el artículo 68 de la Constitución de la República, la intervención del Estado únicamente al mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos. Asimismo, promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas” (2009, pág. Art. 10). También señala que el docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos seleccionando de forma responsable, crítica y fundamentada los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio (2009, pág. Art. 11).

La Ley de Educación define a la escuela como aquel centro educativo de cualquier nivel o modalidad que será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. “Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes” (2009, pág. Art. 46).

El organismo rector de la educación en Uruguay es el Ministerio de Educación y Cultura⁵⁰ con una Dirección nacional de Educación encargada de la gestión de políticas públicas. Además, está el Instituto Nacional de Evaluación Educativa⁵¹ que tiene por misión evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas.

Por otro lado, existe la Administración nacional de Educación Pública⁵² que es ente autónomo con personería jurídica y es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y

⁵⁰ <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/estructura-del-organismo/direccion-educacion>

⁵¹ <https://www.ineed.edu.uy/>

⁵² <https://www.anep.edu.uy/>

Formación en Educación en todo el territorio uruguayo. y el Consejo de Formación en Educación encargada de la formación de profesionales de la educación.

Otros órganos son la Comisión Nacional de Educación (COMINE) integrada por miembros de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública; directores Generales de los Consejos de Educación integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública; la máxima autoridad del Instituto Universitario de Educación; el Presidente del Directorio del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay; dos representantes de la educación privada inicial, primaria, media y técnico profesional; un representante de la educación universitaria privada; un representante de los trabajadores; un representante de los trabajadores de la educación; dos representantes de los estudiantes un representante de los empresarios; un representante de las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación (Art. 42).

La Comisión Nacional de Educación (COMINE) constituirá un ámbito nacional de deliberación sobre políticas educativas del Sistema Nacional de Educación y tendrá carácter de asesoramiento y de consulta en los siguientes cometidos: Procurar la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas. Integrar comisiones de asesoramiento o de coordinación en temas vinculados a la presente ley y a otras normas de la materia educativa. Propiciar foros, congresos y conferencias referidos a temas educativos. La COMINE dictará su propio reglamento de funcionamiento y el Ministerio de Educación y Cultura asegurará el apoyo presupuestal, administrativo, organizativo y técnico que requiera la Comisión para cumplir con sus cometidos (Senado; Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2009, pág. Art. 42).

La estructura de la educación formal uruguayana está compuesta por nivel inicial, educación primaria, media básica, media superior. Esta última en tres modalidades: general, tecnológica y técnica profesional. Está la educación terciaria que abarca: universitaria, no universitaria y formación en educación con carácter universitario. Y por último el nivel de posgrado. Existen también liceos comunes, nocturnos, de tiempo completo y extendido, rural y centros educativos integrados. Se contempla educación no formal, virtual y a distancia.

Las líneas transversales que se ha planteado la educación uruguaya y que están presentes en los currículos como en la práctica en el aula son: la educación en derechos humanos; la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; educación artística, científica, lingüística; la educación a través del trabajo; la educación para la salud; la educación sexual.

2.1.2.1.1. Formación docente

Los docentes uruguayos se forman en Institutos de Formación Docente (IFD) que pertenecen al Concejo de Formación en Educación que se creó en el 2010 y que reestructuró las Escuelas e Institutos Normales, cambiando el nombre de la mayoría por el de Institutos de Formación, sin embargo, aun operan en el país tres Normales con planes de formación que no difieren a los nuevos centros de educación para docentes.

El IFD "María Orticochea" tiene un plan de formación para el título de Maestro de Educación Común que contempla pedagogía, psicología, sociología, didáctica y enseñanza de las diferentes disciplinas, educación sexual, epistemología, educación artística, higiene y educación para la salud. Por su parte, el Instituto Normal oferta el mismo plan de estudios para la acreditación como Maestro de Educación Primaria.

Encontré información sobre la planificación de apertura de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) que aún no ha iniciado actividades, y sobre la que recaerá la responsabilidad de formará a los maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera. En la construcción de esta institución está participando la Universidad de la República del Uruguay. Esta casa de estudios tiene su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que ofrece una Licenciatura en Ciencias de la Educación⁵³ cuyo plan de estudios está conformado por Filosofía de la educación, economía y educación, historia de la educación, teorías del aprendizaje e investigación educativa⁵⁴.

2.1.2.1.2. Carrera y Evaluación docente

El ingreso, promoción y aval de la plaza magisterial se hace a través de procesos de evaluación docente. La evaluación docente en el caso uruguayo se realiza a partir de un informe del docente de sus actividades en aula, un examen y es evaluado por las autoridades, los padres de familia y los estudiantes. Un elemento distintivo y que considero de mucha pertinencia y valor es que se solicita al profesor presentar un proyecto para los próximos años en la institución en la que se encuentra enseñando.

⁵³ <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-ciencias-de-la-educacion>

⁵⁴ <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-ciencias-de-la-educacion/plan-de-estudios>

Los criterios de evaluación son: actividades de enseñanza y de investigación; producción científica y publicaciones, labor de extensión y vinculación con el medio; desempeño de su responsabilidad en la gestión, en comisiones del CFE y en instancias interinstitucionales nacional o local, de acuerdo al Consejo de Formación en Educación de la Autoridad Educativa Nacional). Uruguay es el país en América Latina que ofrece la remuneración más alta a los docentes del magisterio.

2.1.3. Ecuador

2.1.3.1. Organización del sistema educativo ecuatoriano

El sistema educativo ecuatoriano está a cargo del Ministerio de Educación. Esta cartera de Estado se organiza a través de cuatro coordinaciones: de asesoría jurídica; administrativo-financiera; de planificación y de gestión estratégica. Cada coordinación cuenta con tres direcciones referentes a su área. En el siguiente nivel del organigrama están los viceministerios de educación y de gestión educativa. El primero abarca las siguientes subsecretarías: de fundamentos educativos, de innovación educativa para el buen vivir; de desarrollo profesional educativo y de educación intercultural bilingüe. El segundo contiene la subsecretaría de educación especializada e inclusiva; la de administración escolar y la de apoyo, seguimiento y regulación de la educación.

Estas siete subsecretarías abarcan 22 direcciones, algunas de ellas son: de investigación educativa, de mejoramiento pedagógico, de formación continua, de educación intercultural bilingüe, de educación para la democracia y el buen vivir, de carrera profesional educativa, de infraestructura física, de formación inicial e inducción profesional del docente y de formación continua del docente.

Para la gestión en territorio, este se divide en coordinaciones zonales con direcciones de educación especializada e inclusiva, desarrollo profesional educativo, de apoyo, seguimiento y regulación de la educación, de administración escolar y de educación intercultural bilingüe. Esta última tiene direcciones distritales para la gestión y administración. Quito está en el distrito número 9, en todo el territorio hay 140 distribuidos en nueve zonas. Cada dirección distrital además de director tiene dos unidades distritales, una jurídica y otra de Tecnologías de la Información y Comunicación.

Las escuelas en Ecuador son, en relación al Estado, públicas o fiscales; fiscomisionales, municipales y particulares. Pueden ser nacionales, es decir que se enseña en español y se ofrecen otras lenguas como parte del currículum, principalmente inglés o Interculturales Bilingües donde se enseña en las lenguas de los habitantes del territorio. En Ecuador hay catorce lenguas indígenas y la lengua intercultural oficial es el Kichwa. Hay libros de texto educativos en la mayoría de lenguas.

Los niveles educativos son Educación General Básica (EGB), Bachillerato y Superior. La EGB va desde los tres hasta los quince años y se divide en: Preparatoria, que corresponde a 1^{er} grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco años de edad. Básica Elemental, que corresponde a 2^{do} 3^{er} y 4^{to} grados de Educación General Básica. Básica Media, que corresponde a 5^{to}, 6^{to} y 7^{mo} grados de Educación General Básica y Básica Superior, que corresponde a 8^{vo}, 9^{no} y 10^{mo} grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad (Ministerio de Educación del Ecuador, s.f.).

Culminada la EGB el estudiante puede acceder a Bachilleratos Generales, donde aprende sobre todas las áreas de conocimiento como Ciencias Sociales, Física y Química; o puede optar por un bachillerato técnico donde se prepara para una profesionalización en un área específica. También hay oferta educativa e instituciones para necesidades específicas de aprendizaje y para adultos.

Los docentes se forman en universidades públicas o privadas y acceden al magisterio a través de un concurso de méritos y oposición denominado “Ser Maestro”. En la actualidad hay un 80 por ciento de docentes con nombramiento permanente y 20 por ciento con contrato. Al ingresar en la carrera docente pueden ascender o recategorizarse de acuerdo a la ley. Esto se amplía en el siguiente apartado.

2.1.3.2. Saberes docentes y política de revalorización: qué significó colocar a la docencia como carrera de interés público

Después de aprobada la nueva Constitución (2008) en Ecuador, el Estado en ese momento, gobernado por Rafael Correa, declara a la educación como carrera de interés social. Esta denominación se materializa en las leyes Orgánica de Educación Superior (LOES) y Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta última rige la educación básica y media. La LOEI se construyó fundamentada en la primera línea base que se realizó en el país, es decir la primera investigación para conocer el estado de la docencia en el Ecuador, los resultados orientaron tanto la construcción del Plan Nacional de Desarrollo 2010 (PND) como las legislaciones mencionadas.

Los derechos ganados a partir de declarar a la educación como carrera de interés público y materializarla en la política de revalorización docente son realmente significativos. Un alza del salario en un 400 por ciento; la homologación de este con el de la carrera de servicio público; la estabilidad laboral a partir de los nombramientos, invirtiendo el panorama previo en el que el 80 por ciento de profesores trabajaban bajo contrato. Así también se promovieron diversos programas de formación de cuarto nivel como el denominado “Maestrías Internacionales” y programas de formación continua.

La maestra Ana Cano⁵⁵, asesora actual del Viceministro de Educación, pero con trayectoria en el servicio público desde el 2008, incluyendo un periodo como Subsecretaria de Desarrollo Profesional, en una entrevista que sostuvimos para fines de esta investigación supo explicar que históricamente (antes de 2008) la educación como profesión en Ecuador sufría un proceso de desvalorización, con una ley de carrera que establecía un salario básico de 234 dólares con la posibilidad de incrementarse hasta un máximo de 780 dólares. Un aproximado del 80 por ciento de los docentes no tenían una plaza fija; la formación docente estaba descuidada y el Estado desconocía inclusive cuántos docentes existían en el territorio y que títulos acreditaban (Cano, 2021).

La poca relevancia que tenía la educación puede verse en el presupuesto que se determinaba a la misma. El Ecuador destinaba menos del dos por ciento de su PIB al rubro educativo hasta el 2009, año en el que se invierte 4,3 por ciento. En el 2012, se registra el valor más elevado, de 6,6 por ciento. En 2012 desciende, a 5 por ciento del PIB. Al final del tercer periodo presidencial de Rafael Correa (2016) y después de la caída del precio del barril de petróleo la inversión en educación fue de 4,3 por ciento. En 2018, segundo año de la presidencia de Lenín Moreno fue de 3,5 y el último año (2020) de 4,1 por ciento. En el 2021, primer año de la presidencia de Guillermo Lasso se destinó 4,3 por ciento a la educación⁵⁶.

En este panorama, la categorización de la docencia como carrera de interés social se canalizó a través de la política de revalorización de la carrera docente que contempló, primer lugar, la regularización laboral y el dar estabilidad a los maestros porque una amplia mayoría trabajaba bajo la modalidad de contrato lo que se traducía en una gran diferencia salarial, estos docentes recibían aproximadamente 90 dólares mensuales. Posterior a ello se estableció la homologación de los salarios docentes con los sueldos de los servidores públicos. Es decir, un servidor público del rango más inferior (SP1) y un docente novel ingresan con el mismo salario, 817 dólares y en la categoría más alta su salario es de 1876 (Cano, 2021). Esta alza salarial, sumada a la formación ofertada para los docentes buscó y en una amplia medida logró cambiar esa realidad a la que el maestro Wilmer, en una de las entrevistas sostenidas para esta investigación, denominó “la vida de los *pobresores*, donde se junta el hambre con la necesidad”.⁵⁷

⁵⁵ Ana Isabel Cano es servidora pública del Ministerio de Educación del Ecuador desde el 2008. Es docente de formación y con experiencia en diversos niveles del sistema de educación. Acredita una maestría en Infancia y adolescencia y actualmente cursa un posgrado en Educación en la Universidad Iberoamericana de México. Entre los cargos en los que se ha desempeñado están: Subsecretaria de Desarrollo Profesional Docente; Coordinadora técnica de evaluación en el INEVAL, Asesora del Viceministerio de Educación. Actualmente es Analista en la misma cartera de Estado, y es profesora universitaria.

⁵⁶ Datos del Banco Mundial.

⁵⁷ Fragmento de Entrevista: “Yo empecé en la educación hace varios años, cuando aún yo recuerdo que, a nosotros bueno, a los profesores en tiempo les decían los pobresores. Me acuerdo que cuando llegué a la

En segundo lugar, como parte de la política que tuvo una clara orientación modernizadora se eliminaron los institutos pedagógicos que fueron los herederos de las escuelas normales y se colocó la tarea de la formación docente en las facultades de educación de las diferentes universidades públicas y además se creó una universidad destinada específicamente a formar profesores, la Universidad Nacional de Educación que además se ubicó en una zona rural del sur del país, lo cual tuvo implicaciones de diversa índole.

De forma paralela, se había iniciado un proceso de evaluación de las universidades y se instauró un proceso meritocrático para acceder a la educación superior. Cano señala que “los criterios basados en el mérito eran la mejor opción ante la accesibilidad únicamente pautada por el poder económico o capital social que primaba en el país, y que colocaba a muchas familias en una pauperización que implicaba hacer filas de semanas en tiendas de campaña para obtener un cupo” (Cano, 2021). La modalidad que se estableció fue un examen estandarizado que incluía competencias en las áreas de inteligencia numérica, verbal, espacial. Esto se mantiene hasta la actualidad con modificaciones en el método de evaluación y en el nombre del instrumento que en principio se denominó Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y que se rinde el último año del bachillerato. La calificación es sobre 1000 puntos.

La tercera arista de la política se estableció que al haber sido declarada la docencia como carrera de interés público al igual que la medicina, solo los “mejores cuadros” debían acceder a estas carreras (meritocracia). Es decir que solo quienes obtenían un mínimo de 800 puntos sobre mil en el ENES (Examen Nacional de Educación Superior)– que se aplica para acceder a todas las áreas de formación en el tercer nivel– podían tener un cupo en la carrera de educación.

Antes de revisar los resultados que se obtuvieron con la implementación de esta política y sus diferentes aristas de acción, es importante analizar qué significa y en qué se traduce que la docencia sea carrera de interés público. El pedagogo Ángel Díaz Barriga señala, en una conferencia impartida en 2018, que uno de los problemas críticos de la docencia en México fue haber sido declarada profesión de Estado, el académico coloca esta categorización como aberrante, porque la analiza en términos de la obediencia en una estructura vertical que requiere una profesión de Estado, que para su entender es la carrera militar (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Docencia , 2018).

universidad nos decían ustedes de gana vienen acá, acá es unir el hambre y la necesidad. El sueldo de los profesores es muy malo, nos decían” (Pinanjota, 2021)

Díaz Barriga (2018) considera que calificar a la docencia como profesión de estado sirve para quitar derechos a los docentes, eliminar derechos laborales, porque en la historia de México, dice el académico, sería la primera vez que los docentes no tienen derecho a la estabilidad laboral porque cada cuatro años tiene que refrendar esa estabilidad a través de un examen y en caso de no aprobarla tendrían dos oportunidades más. Cosa que a ningún otro profesionista se le ha hecho, incluidos médicos, militares y policías que son profesionales de Estado.

Además, considera que esta denominación de profesión de Estado, niega el carácter profesional de la docencia, es decir anula el hecho de que para ser docente se requiere poseer una serie de conocimientos y habilidades específicas que le permitan al docente presentarse frente a grupo. Díaz Barriga habla de desprecio a la profesión y saberes docentes (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Docencia , 2018).

Conviene volver a la docencia en tanto trabajo. En el capítulo precedente se escribió sobre porqué esta investigación considera imperativo nombrar a la docencia como tal, aunque considere que no se reduce a la definición de trabajo en tanto relación social que expresa determinadas relaciones de poder, que es asalariada en tanto intercambia tiempo y conocimiento por una remuneración.

Considero que la definición de trabajo que en un sentido filosófico expresaría a la docencia es aquella que expuso Karl Marx para construir la noción de individuo. El trabajo de acuerdo a Marx es la actividad a través de la cual el individuo se crea a sí mismo; es esta actividad auto creadora la que le permite al hombre proyectar su esencia. Marx dice que el trabajo es una actividad específica del individuo donde puede expresar su humanidad.

Además, Marx señala que esta materialización del “ser humano” cobra vida en un producto que es externo al individuo. Un producto que es creado por él en un proceso en que al mismo tiempo el propio hombre sufre modificaciones en su constitución. Este proceso es denominado ‘objetivación’. Aquí cabe aclarar que la educación no fabrica al educando ni hace al otro, por lo que no debe confundirse. Por otro lado, además del valor que tiene el trabajo como actividad donde el hombre proyecta su esencia, está el potencial que se encuentra en el mismo en tanto proyecto común, y ahí sí que la docencia se engarza como aquella profesión, aquel trabajo que de manera directa asume la responsabilidad de la vieja generación con la nueva.

En términos concretos, la docencia es un trabajo asalariado, donde el contratante, así como el responsable de la formación de los profesionales de la docencia es el Estado. El Estado educador que tiene la obligación de destinar recursos para la educación de sus

ciudadanos y de la educación de quienes la tutelan en las aulas, así como de remunerarlos y actualmente de evaluarlos.

El docente trabaja con un conjunto de saberes y conocimientos que le permiten presentarse frente al grupo, su relación directa es con los educandos y muchas veces con sus familias, su espacio de trabajo es la escuela, en sus diferentes formas. Uno de los saberes que mencionan todos los docentes que participaron en la investigación es el saber territorial, tomo este ejemplo que me resulta muy revelador de la complejidad y especificidad de su trabajo.

El reglamento de la LOEI define en su artículo 260 que la carrera educativa “es la carrera profesional que ampara el ejercicio docente, considera su desempeño, profesionalización y actualización, valida sus méritos y potencia el acceso de este a nuevas funciones a través de mecanismos de promoción y estímulo” (Ministerio de educación, 2011) y la carrera educativa pública incluye al personal docente con nombramiento fiscal que labore en los establecimientos educativos fiscales o fiscomisionales, en cualquiera de sus funciones, modalidades o niveles. Se inicia cuando una persona ingresa como docente al sistema educativo fiscal y termina cuando cesa en sus funciones; el ascenso en la carrera se produce al pasar de una categoría a la inmediata superior como consecuencia del cumplimiento de los requisitos establecidos en este reglamento y en la normativa que expida la Autoridad Educativa Nacional (artículo 261). “Coincide aquí lo señalado por el doctor Díaz Barriga, no se habla de permanencia del profesional docente en su trabajo.

La política de revalorización docente tuvo un efecto negativo que ha tenido varias aristas que se han intentado remediar con parches que funcionan en la lógica contraria de la valoración y respeto de los saberes docentes. La primera es que al restringir el acceso a la formación en docencia con los parámetros de excelencia que se emplean para carreras de medicina e ingeniería, pero no tener la misma prospectiva salarial de estas dos profesiones en comparación con la docencia, además de un desprestigio de la labor docente cimentado en viejos procesos históricos y las dificultades para promoverse dentro del magisterio⁵⁸, los jóvenes ecuatorianos que eran considerados dentro del Grupo de Alto Rendimiento (GAR) prefirieron todas las carreras menos la docencia.

Esto provocó que la UNAE y carreras de educación en todo el país encuentren sus aulas vacías. Junto con el programa de incentivo a la jubilación que había permitido tener 1,8 partidas por docente jubilado (Cano, 2021) lo que permitió un refrescamiento generacional del magisterio pero que ya dejaba ver un déficit docente, porque había más

⁵⁸ A un docente le toma 24 años llegar de la menor a la mayor categoría dentro del escalafón docente, mientras que a los otros servidores públicos un promedio de 12 años.

estudiantes por docente de los recomendados. La proyección que se realizó en su momento dejaba ver que los docentes que se estaban formando no serían suficientes en número para cubrir la demanda al cabo de su carrera. Esto fue “solucionado” con la liberación de la carrera docente en todos los niveles de EBG y Bachillerato a todas las disciplinas de formación.

Esta decisión se traduce en una minusvaloración de lo que significa y requiere el ejercicio de la docencia, los conocimientos y saberes que se adquieren en la formación, la trayectoria y la experiencia. Lo que expresa una decisión de este talante es que todos – sin formación– podemos tener a cargo un grupo de niños para formarlos. A esto no se implementó ningún programa de formación o mentoría para profesionalizar a estos expertos en otras áreas quienes se hacen acreedores de un nombramiento a través del concurso de méritos y oposición “Ser Maestro”⁵⁹.

Ante la omisión del Ministerio de Educación de responsabilizarse por la formación de estos docentes provenientes de otras disciplinas, entidades privadas vieron una oportunidad de negocio a través de un programa denominado “Enseña Ecuador”⁶⁰ del que yo planteo una orientación hacia la privatización de la docencia, esto lo fundamento en que este programa se caracterizó por trabajar con comunidades religiosas y está financiado por supermercados y bancos. El sistema consistía en que los docentes nóveles se formen con un programa guiado de clases y prácticas en un centro educativo de alguna hermandad. El proceso duraba dos años, y en algún momento se enlazó con el MinEduc de acuerdo a Monteros (2021). Sin embargo, no ha sido posible triangular esta información.

Lo que aquí sostengo es que, en la omisión del Estado de responsabilizarse por la formación de los docentes provenientes de carreras distintas a las relacionadas con la educación, pero si facilitar el acceso a la carrera magisterial y delegar esta tarea al ámbito privado, sin ninguna normativa, currículo, plan de estudio, la formación docente podría quedar bajo el criterio de quienes están orquestándola y del mercado. Los saberes y conocimientos docentes aquí pueden ser descontextualizados, pero sobre todo nos deja con la pregunta sobre quiénes son los traductores de saberes y de qué formas están siendo traducidos.

⁵⁹ El Ser maestro es competencia del INEVAL y de acuerdo a la Subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo Gabriela Monteros está construido con base en el perfil docente que busca el Ecuador y que se construye a través del currículo de formación, los estándares educativos de calidad y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Los componentes del perfil son: gestión pedagógica, personal, de convivencia y participación, de seguridad escolar y de pensamiento ocupacional (Monteros, 2021)

⁶⁰ <http://ensenaecuador.org/>

2.1.3.3. Desplazamientos en la formación docente ecuatoriana.

A partir de la LOEI los Institutos Pedagógicos (antiguos normales) dejaron de funcionar como tales para convertirse en bachilleratos. Existió aquí, desde el Estado y después en la propia producción y transmisión de conocimientos y saberes una movilización orientada por un interés modernizador. La propuesta gubernamental estuvo en la lógica de la búsqueda de la calidad, que dice que los estudiantes de educación básica que se forman con profesores que acreditan posgrados tienen mejores resultados en las pruebas de aptitudes.

A nivel regional, en los últimos doce años previos a la pandemia, la retórica de la profesionalización de la docencia ha cobrado un nuevo impulso no sólo para los profesores sino para los trabajadores de todo el sistema educativo (Dussel, 2006, pág. 160). Ecuador no ha sido la excepción y a pesar de que abarca un amplio territorio rural no conservó ninguna escuela Normal, y ha orientado esfuerzos a la apertura de carreras docentes en diferentes universidades, y sobre todo en la Universidad Nacional de Educación

A partir de informes elaborados por el Carnegie Forum y el Holmes Group que reúnen especialistas en educación y a decanos de las facultades de educación, respectivamente, tomó fuerza la idea de reformar la docencia para que se asemeje a otras profesiones liberales se creó un Consejo Nacional para los estándares docentes que estableció pautas mínimas para la formación docente, entre ellas el requisito de cuatro años de formación universitaria. Bachelor in Arts y la recomendación de una maestría en docencia, requisito que es exigido en la mayoría de los Estados, aunque no en todos (Dussel, 2006, pág. 160)

La oferta disponible actualmente es de licenciaturas en pedagogía, educación básica y educación Intercultural Bilingüe. En la UNAE la carrera de Educación Básica organiza el plan de estudios y currículo a partir de ejes con núcleos problemáticos. En los semestres 1^{ro} y 2^{do} el núcleo es ¿qué caracteriza a los sujetos, contextos y sistemas socio-educativos? En los dos semestres siguientes es ¿Qué y cómo educar? Del 5^{to} al 7^{mo} el eje es ¿Qué ambientes, procesos sistemas de aprendizaje? Y el último eje, para el segmento final de la carrera es ¿Qué funciones y perfil docente? En esta misma casa de estudios la carrera de Educación Intercultural Bilingüe inserta el núcleo problemático: ¿Qué valores, y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?

En todas las carreras de educación del país se encuentran las siguientes áreas de formación: psicología, pedagogía, didáctica, currículum, investigación, política, gestión, interculturalidad, tecnología, contexto, ruralidad, diversidad e inclusión. La tendencia actual en cuanto a la psicología son las neurociencias. Solo en la Universidad de Cuenca encontré la asignatura de Ética como parte del programa de estudios.

2.1.3.4. Evaluación de desempeño docente: simplificación de la docencia y la reducción de sus saberes

Sobre la evaluación, la LOEI reformada señala que esta es “integral como un proceso permanente y participativo de todos los actores, instituciones, programas y procesos; niveles y modalidades, para aportar en transformaciones y mejoramientos del Sistema Nacional de Educación”, en el apartado “f” del artículo 2.4 de los principios de la gestión educativa (Ley Orgánica de Educación Intercultural (Reformatoria), 2021).

Al docente por ley le corresponde el proceso de evaluación de su desempeño cada cuatro años, para refrendar su cargo. Si el docente no aprueba su evaluación por dos ocasiones consecutivas será destituido, es decir perdería su nombramiento (Cano, 2021). El único proceso de evaluación que se ha realizado hasta el momento es el de 2016, no ha hecho públicos sus resultados, por lo que ningún docente ha recibido retroalimentación (Cano, 2021).

La evaluación de desempeño docente y el concurso de méritos y oposición para ingresar al magisterio son competencias del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval). En la página web del Ministerio de Educación se describe la intención y proceso de evaluación aplicado en 2016, que fue el primero desde la implementación de la política de revalorización y se ha retrasado el segundo proceso que debía ser en 2020.

De acuerdo a la información que se expone en los documentos disponibles en la página web del Ineval, el examen consta de dos fases: una interna y otra externa. La primera etapa emplea cinco instrumentos y la segunda dos, todos los de la fase interna se presentan en formato de escala de valoración del uno al cinco, siendo uno igual a nunca, tres igual a algunas veces y cinco igual a siempre.

Los instrumentos de la segunda fase son, uno de preguntas de base estructurada para evaluar conocimientos disciplinares y un cuestionario de respuesta cerrada (si/no). Para esta investigación se analizaron dichos instrumentos con eje en la pregunta de qué lugar tienen los saberes docentes en la evaluación de desempeño. Encontré que en la fase de evaluación interna existen cinco sujetos evaluadores: el mismo docente (autoevaluación), sus colegas (coevaluación), sus estudiantes, sus directivos y los padres de familia. Para cada actor se diseñó un instrumento.

Las dimensiones que se evalúan son:

- Habilidades de sociabilidad pedagógica, que son autoevaluadas y evaluadas por directivos, estudiantes y padres.
- Habilidades pedagógicas y didácticas, autoevaluadas, coevaluadas y evaluadas por directivos, estudiantes y colegas.
- Desarrollo emocional, autoevaluado y coevaluado.

- Atención a necesidades educativas específicas, evaluada por todos los actores contemplados.
- Relación con la comunidad, evaluada por directivos, padres y coevaluada.
- Disposición al cambio, coevaluada y autoevaluada a partir de preguntas incluidas en otras dimensiones.
- Relación con estudiantes, evaluada por estos y autoevaluada a partir de preguntas incluidas en otras dimensiones.

Si bien los instrumentos de evaluación contruidos tienen una contemplación de los diversos actores de la educación en Ecuador y contemplan varios saberes, estos quedan reducidos, desconocidos o no re-conocidos y que el tener un instrumento y proceso homologado no es coherente al reconocimiento de la diversidad cultural, y es un no reconocimiento de la amplia diferencia de condiciones en que se educa en Ecuador.

A partir de las entrevistas realizadas a doce profesores de EGB y el taller desarrollado en cuatro encuentros, puedo señalar que esos saberes que no están presentes y que al estarlo muestran una comprensión reduccionista y simplista de la docencia son de orden vital, territorial, temporal, ciudadano, afectivo-emocional, son saberes también disciplinadores, intergeneracionales, espaciales. Sobre estos saberes, sus procesos de construcción y su relación con las trayectorias vitales, institucionales y alternativas se expondrán en el tercer capítulo de esta tesis.

Algunos rasgos de la tendencia geopolítica en relación a la docencia y los saberes docentes son, la liberación de la carrera docente en Ecuador y Uruguay a todas las carreras y en México a las carreras de Pedagogía y Psicología, debido a la falta de destino de presupuesto para formar más profesores y sobre todo de ofrecerles mejores condiciones laborales,

Cuando falta dinero para un sector, pero no falta para otro la razón está en la política de gastos. La consecuencia de la deficiencia de las dotaciones era que el magisterio no atraía a nadie sólo iba a esto Enviar para maestro quien no servía para otra cosa esa era la sentencia repetida por muchos presidentes de provincias si era urgente valorizar la instrucción entre los habitantes de Brasil difícilmente se podría descubrir un proceso menos conducente con esa finalidad que la magra remuneración de los maestros (Freire 2015, 72).

La lógica de la evaluación docente está sobre todo encaminada a refrendar la plaza, es posible decir esto principalmente porque no se invierte en generar un sistema forme al docente en aquello que se identificó como necesario a partir de la evaluación. Esto no ocurre porque requiere destinar tiempo, docentes, dinero y asegurar una permanencia de los docentes y no su rotación o su descenso en el escalafón.

En Uruguay hay un elemento interesante y pertinente que considero debería ser referente en otros países y es que como parte de la evaluación el docente debe plantear un proyecto para la institución escolar en la que labora. En Ecuador la prueba contempla a todos los actores de la educación al igual que en Uruguay y en México responde a más especificidades territoriales y contextuales.

México tiene una historia de impulso a la educación y la docencia. Al contrario, Ecuador tenía pauperizada la docencia, previo a la política pública (que además fue política de Gobierno que no se elevó a Estado) de declarar a la educación como carrera de interés público, que no es igual a declararla como carrera de Estado, aunque tiene alguna similitud principalmente en el asunto de la evaluación como mecanismo para refrendar el trabajo y asegurarlo por un nuevo periodo de cuatro años. Sobre esto, en Ecuador durante los primeros años de la política, la evaluación docente fue voluntaria como una estrategia política del gobierno de turno para evitar conflictos con el magisterio (Cano 2021).

Los tres procesos podrían ser complementarios, pero sobre todo se requiere integrar a los docentes en el diseño de estos instrumentos para poder contemplar sus saberes. Es necesario elevar la discusión de si evaluar o no a cómo hacerlo, sobre todo porque somos países pobres. Lo importante es cómo y qué hacer con las evaluaciones: imaginación, pertinencia, no solo llenar la evaluación con los criterios de calidad.

2.2. Elementos históricos de la educación y la docencia permanecen en la identidad y en los saberes actuales

La Yachay Wasi constituida por la civilización inca: expansiva, colonizadora, guerrera fue un lugar para la transmisión de saberes especializados a la joven élite masculina; la versión dirigida a las mujeres, la *Aklla Wasi* cumplía una función similar, con la división de saberes y trabajo de acuerdo al género, varones gobierno y mujeres textiles. Esta primera forma de escolaridad encontrada en el *Tahuantinsuyo* tuvo una ruptura dramática a partir de la conquista española, una de las cuatro áreas que se enseñaba en

estas *Yachay Wasi* fue la cosmovisión religiosa, y la educación en el periodo colonial a cargo del papado tuvo por eje la evangelización, negando, castigando y destruyendo los símbolos, la identidad y la cosmovisión que se resistió y tejió un sincretismo que está presente en el cuerpo docente, como en la escuela y que se continúa resignificando en cada periodo histórico al ser también parte de unas tecnologías de gobierno o de aquello que constituye un “otro” y que debe ser borrado, separado.

El periodo de institución de la República Liberal educó docentes normalistas urbanos y rurales para la formación de sujetos ciudadanos de esta ideología política. El cuerpo docente se caracterizó por una serie de valores éticos de la religión cristiana y del liberalismo. En ese entramado paradójico y a partir de la formación con franca influencia europea de las misiones cristianas y de la nueva escuela más bien latinoamericana los docentes tejieron saberes docentes, algunos de ellos continúan presentes, unos que parecerían ahistóricos por constituir parte de lo que implica hacer docencia en cualquier época y lugar como algunos referentes al disciplinamiento, la espacialidad y el uso de los sentidos para atender y captar lo que sucede con los alumnos. Y otros que se han resistido a reconfigurarse a la luz de la renovación y avance de la cultura como los referentes al control de la estética y formas de disciplinamiento caducas.

A partir de los años ochenta la docencia resiente mucho las políticas orientadas a alcanzar la calidad educativa que se volvió paradigmática en la geopolítica regional golpeada por el neoliberalismo. Muchos de estos planes, programas, políticas no contemplaban al docente como actor fundamental en el proceso educativo. La pauperización de las condiciones de trabajo transformó al cuerpo docente y su valor social, que pasó de estar constituido por clases medias, sobre todo en el caso de las mujeres, a las clases populares, lo cual es relevante al mirar esto entendiendo que la formación docente se abarató, se descuidó, eso que Hernández denomina educación pobre para pobres. El siguiente apartado trata sobre la política de revalorización docente que, a partir del 2008, buscó revertir esta realidad, y en muchos sentidos acertó. Lo que interesa aquí es el entramado de saberes que se han construido, revalorizado, resignificado en este proceso.

El propósito de esta revisión histórica fue que en el diálogo con el trabajo de campo se pueda identificar aquello que de la historia ha fijado sentidos, también aquello que arrastramos como lastre por estar formando parte de las identidades docentes, escolares, institucionales y aquello que se resignifica. El carácter excluyente y elitista de la educación escolar se mantiene en Ecuador hasta los años setenta y ochenta cuando la matrícula se expande a partir del financiamiento de entidades supra-políticas que, a cambio de pautar políticas desde el neoliberalismo, investigar con fines similar, o los

intereses que se cobran tras los préstamos inyectó un flujo de capital a la educación ecuatoriana. Por esos años también se pone en agenda el asunto de la alfabetización y el número de personas que se inscriben en los programas de este tipo da cuenta de lo excluyente del sistema educativo.

El laicismo es un asunto controversial ya que el Estado y por ende la escuela lo promulgan, pero la gran mayoría de docentes del magisterio profesan su religión sea explícitamente o como parte de un currículo oculto que hace mella en la construcción de identidades. Características como esta se interrelacionan con el racismo, la desigualdad y la discriminación por estas y otras cuestiones como la estética y el género.

Sobre la formación en escuelas normales, cabe decir que nacieron como instituciones en las que las marcas identitarias y su operación interseccional son evidentes, ya que aquellas que estaban en la urbe quiteña, donde ingresaban jóvenes de clase media eran considerados espacios de excelencia donde además formaban españoles y alemanes. Las normales rurales fueron consideradas como espacios de profesionalización de segundo orden, así entonces se las contempló para la distribución de recursos económicos, formadores y de reconocimiento a dichos docentes que atendían las necesidades del territorio.

Además del carácter globalizador, la apertura a otras formas de pensar y el aprovechamiento de intercambio cultural, parece que se repite el colonialismo, los maestros religiosos y extranjeros, el intento de blanqueamiento de la identidad que allí se procura. Es algo presente ahora, cuando las universidades españolas a partir de su amplia capacidad de atender maestrías masivas virtuales son quizás las mayores formadoras de docentes en Ecuador tras titulación como licenciados, aquí jugó un papel importante el Estado cuando en el 2016 abrió el programa de maestrías internacionales formando tres mil docentes en estas escuelas y dejando muy bien posicionado el negocio para estas universidades, buenas intenciones de las que no se cuidó los efectos a largo plazo.

Otra característica que nació con las Normales fue la feminización de la docencia, para las mujeres ecuatorianas que pudieron acceder a la carrera, esto habilitó una posibilidad de emancipación económica a partir de este trabajo, pero detrás estuvo la diferencia de actividades docentes para los dos géneros, como se mostró en el capítulo segundo cuando se aborda el contenido curricular disgregado para los hombres y las mujeres. Esta división sexual de la docencia repercute en una mayor carga de actividades o responsabilidades sobre las mujeres.

En ambos casos, poco tiempo, la formación destinada a resolver los caprichos metodológicos de moda impuestos por los organismos internacionales, la falta de una plataforma de investigación, la negación a incluir a los docentes en procesos de construcción de políticas, planes, programas, evaluaciones, en general un abstencionismo estatal que solo se ha visto mermado en momentos específicos de la historia se ve materializada en varios aspectos, algunos de ellos son la confiabilidad en los referentes europeos y estándares impuestos por organismos, una educación sobre todo puesta al servicio de construir ciudadanos que respondan a los modelos políticos y la falta de desarrollo del pensamiento pedagógico en Ecuador, lo que implica una pérdida de teorización desde un territorio específico, desde una docencia con características particulares y compartidas con su región.

2.3. Derechos y reverses en el tejido de saberes

Los tres contextos nacionales tienen problemas de déficit docente, disminución del presupuesto, y por ende menos plazas disponibles. Así también hay un desplazamiento de las normales en los países del sur, mientras que representan un fuerte referente de formación, lucha, resistencia y propuesta alternativa docente en México. Parece que los planes de estudio desplazan la didáctica y posicionan la psicología y las tecnologías.

También es posible decir que el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos, de tal forma que el sentido de los problemas actuales de la función docente no puede valorarse con exactitud más que situándolos en el proceso de cambio registrado en los sistemas educativos durante los últimos años. Meirieu, 1989 (Steve, 2006, pág. 21).

Desde esta perspectiva de la formación de profesores adopta un enfoque situacional que constituye la base de la preparación del docente para enfrentar y profesionalizar el cambio social. En el que se considera prioritaria la capacidad para analizar distintas situaciones de interacción. Y la adquisición de destrezas sociales relevantes para encauzar las complejas dinámicas sociales en diferentes grupos humanos (Steve, 2006, pág. 56).

Más allá de la formación en las carreras en normales o universidades, donde los currículos, pero sobre todo la formación a través de profesores que son o han sido docentes en EGB y las prácticas y observaciones permiten una ebullición de saberes académicos, vivenciales, experienciales. Es en las políticas públicas, en la falta de mentoría y acompañamiento o en los procesos precarios de formación continua, así como en la construcción de perfiles docentes y los instrumentos de evaluación donde se

visualiza falta de re-conocimiento del cúmulo y diversidad de lo que sabe un profesor para atender a un grupo, a un estudiante y a sus procesos.

En relación a los instrumentos de evaluación cabe decir que incluye varios saberes docentes, pero deja por fuera muchos que son invisibilizados. Y si bien el modelo de evaluación presenta una propuesta coherente al proponer un examen en el que participan los cinco actores principales de la escuela, incluyendo el mismo docente que se autoevalúa, un formato homologado no es suficiente en un contexto nacional de amplia diversidad cultural, territorial y por ello escolar y docente.

Finalmente, cabe advertir que aun cuando solo se ha realizado una evaluación nacional, en el 2016, de esta no se presentaron los resultados, ni se dio continuidad, lo que implica un conjunto de recursos desperdiciados, y cuyo impacto es que aquello que se hubiese podido fortalecer en los docentes, a partir de identificar las áreas que requieren mayor impulso no se ha hecho en cinco años.

Cuando se aplique una nueva evaluación es importante que se realice en perspectiva de un sistema de formación docente que descargue horas laborales para que el maestro pueda fortalecer lo que requiere, además es importante que se indague con mayor profundidad sobre los aspectos relacionados con las condiciones emocionales que están asentadas en condiciones materiales (infraestructura escolar, transporte, salario, carga horaria) para colocarlos en la agenda pública. De lo contrario la evaluación si se convierte en un mecanismo punitivo que no busca la permanencia del docente sino su destitución.

Para concluir este capítulo puedo decir que el análisis referencial y de contraste entre tres países, el escenario de estudio, uno vecino del sur del continente y otro ubicado en Norteamérica –detalle que permite visualizar el alcance geopolítico en la región– permite afirmar que los docentes de Quito y Ecuador viven un proceso de precarización formativa y política en contraste con mejores condiciones salariales y todo esto se da en un discurso de modernización con una clara radicalización del neoliberalismo. Esto se visualiza, por ejemplo, en la creciente oferta de cursos privados sin ninguna regulación estatal dirigidos a docentes, con contenido basado en competencias y que tiene una mirada absolutamente reducida y reductiva de los saberes docentes.

Sostengo que existe una orientación de la docencia como carrera de interés pública pero dirigida y configurada por un carácter de modernización y orientada a la privatización y en ese horizonte las políticas públicas para el desarrollo profesional docente, los instrumentos de evaluación de desempeño y los programas de formación docente de Ecuador desconocen y no re-conocen varios saberes docentes que son valiosos e

indispensables para educar. Esto se traduce en una simplificación y desvalorización de la docencia a un conjunto de conocimientos y saberes didácticos, psicológicos, normativo-institucionales y territoriales que no dan cuenta de la complejidad del trabajo, sentir y labor del profesor.

Algunos de nuestros problemas más graves son la fragmentación y la falta de continuidad de las políticas educativas, aquel síndrome adánico del que habla Pablo Cevallos Estarellas. Esa misma fragmentación se produce al entender que la docencia es como sostienen Puiggrós y Marengo un saber en acto, pero no reconocerlo en la construcción de las políticas, instrumentos, planes de estudio, condiciones de trabajo. Allí se vive con el cuerpo en el aula ese sistema DECE⁶¹ del que habla la maestra de tercero de básica Amparo Parra. Entre la historia, lo que se intenta borrar y pervive, las orientaciones diseñadas en función de lógicas contra-docentes y la práctica en aula, donde las relaciones entre conocimiento y sujeto, docente y estudiante, docente/estudiante y territorio revelan que en el proceso de confección de saberes docentes existen tensiones y contradicciones.

El capítulo que sigue da cuenta de los sujetos docentes, de su polifonía, quiénes son y cuáles son sus itinerarios y trayectorias en medio de esta realidad local y regional. En ese entramado se dejan ver sus procesos de teorización, resolución de problemas, su concepción de la docencia y su relación con estos elementos que tensionan la educación y la pedagogía como la presencia imperativa de las competencias en el currículo.

⁶¹ DECE: Departamento de Consejería Estudiantil. El juego de palabras es de autoría de la docente Amparo Parra y surgió en el contexto de una de las sesiones de taller.

CAPÍTULO III: Trayectorias y trayectos como semilleros de saberes

“Yo tengo que levantarme a las cuatro de la mañana. (Antes de la pandemia) A esa hora estaba haciendo el desayuno para mis muchachos, desayunaba. Salía cinco en punto de la mañana. La escuela queda a dos horas de mi casa. **Yo no vivo en el centro de Yaruquí. Me compré un terreno en la parte de más arriba, en una montaña.** A las **cinco en punto salgo** de aquí. Tenía que salir, **bajar caminando** un cuarto de hora a **tomar el bus.** Para llegar a mi trabajo **necesito tres buses.** Uno conecta con la ruta viva del aeropuerto que nos conecta, con un redondel y de ahí otro carro hacia el pueblo hasta la comunidad. **Llegaba seis y media a la escuela porque ya hay papitos que desde esa hora ya les sueltan a los niños.** Esa parte, eso es lo que **me decían mis compañeras, que mezclo mucho la parte materna con la parte profesional.** Es que los papás deben ahí todas las mañanas a las seis y por eso ya pues ya los comienzan a mandar a la escuela siempre. Pero **cómo lo dejo al niño fuera, entiendes que le puede pasar algo.** En ese tiempo yo no tenía niños pequeños, todavía estaban mis hijos y un poquito más jóvenes, entonces si me preocupa esa parte. **Desde las seis y media trabajaba hasta la una y media los lunes, miércoles y viernes, los martes y jueves nos quedábamos en la escuelita hasta las tres de la tarde porque en un día atendíamos a padres y otro para reuniones de años.** Y la jornada laboral empezaba desde las siete hasta las doce. En ese tiempo se trabajaba con los niños. Luego **hasta la una dejábamos ordenada el aula y se ya nos retirábamos a la casa. No te puedes llevar nada. Imagínate cargar cuadernos o el computador de la escuela.** Los **martes y jueves yo también daba refuerzo académico.** Un problema que nosotros tenemos es que **no tenemos profesores especializados.** Estoy **yo que soy experta en Lengua y Literatura,** está mi compañera de inglés dando a tercero de básica, la compañera que es Química **dando a tercero de básica.**

La maestra Cruz Arteaga narra cómo su día siendo docente.

2.4. Introducción

En el camino a buscar respuestas sobre cómo construyen saberes los docentes de Quito, este apartado va sobre las trayectorias y los trayectos de los profesores que participaron en este estudio, es un acercamiento a sus historias de vida y a sus itinerarios diarios como maestros de escuela que se justifica como necesario y fundamental porque presenta esos itinerarios vitales que dialogan con los procesos de construcción de sus saberes. En esa interacción en la que los dos elementos se afectan mutuamente, los saberes se constituyen en trayectorias contextualizadas y habitadas por producción de sentido, orientan las decisiones de los itinerarios vitales y estas a su vez son un semillero de experiencias que los docentes tejen como saberes.

Las trayectorias son inmanentes al proceso de construcción y entramado de conocimientos y saberes propios de la labor del educador. En este departir hay tensiones, disputas, sentires, que se materializan en decisiones, formas de hacer y de organizar e inclusive se incrustan en los itinerarios y por ende se constituyen en saberes (saber hacer, saber organizar, saber decir, saber...).

La palabra itinerario proviene del latín *iter, itineris* que alude a viaje de un día, mientras que trayectoria alude a dos puntos de salida y llegada, a estar arrojado al camino, pero también pertenecer a él. Puede decirse que las trayectorias abarcan a los itinerarios. He tomado estos vocablos en tanto categorías empleadas para hacer referencia a las sendas de vida, de profesión, de afectos que construyen y transitan los sujetos y en este particular, los docentes de EGB.

Aquí planteo que la trayectoria es esa ruta que inicia el docente antes de ingresar a la carrera y cuyo cierre está probablemente aunado con el final de su propia existencia, porque como dice la maestra Elizabeth, *“una nunca deja de ser docente, ni siquiera cuando se jubila, ahí una es docente jubilada”*. Así también, tomo la noción de itinerario para aludir a esos caminos diarios, cotidianos que componen también las trayectorias pero que son más temporales por estar delimitados a la temporalidad del momento que se vive o se recuerda porque cambian en la medida en que los sujetos transitan de una institución a otra, o de una fase de su vida docente a otra, un ejemplo de itinerario es el fragmento con el que inicia este capítulo.

Así argumento también que la docencia desborda al concepto de trabajo asalariado ampliando su sentido, debido a los sentidos otorgados por quienes ejercen la actividad

educadora, en donde se coloca el reconocimiento en relación a la experiencia sensible de su actividad. La noción de trabajo se considera imprescindible de ser empleada para nombrar a la carrera magisterial en pro de alcanzar condiciones materiales apropiadas para el profesorado y por ser sobre todo en términos de Karl Marx: una participación de un proyecto común, gratificante para el sujeto; y sobre esto quizás la docencia sea de los pocos trabajos que preserva ese sentido de pertenencia, de contribución y de relación estrecha entre humanos.

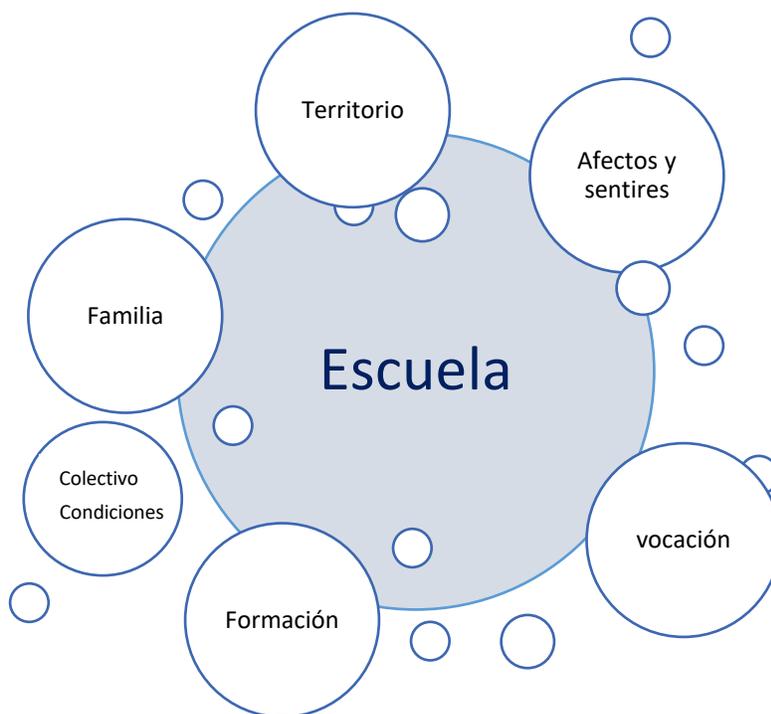
Para sostener las tesis señaladas, este apartado presenta un entramado sustentando principalmente en la narrativa de diez profesores de educación general básica de Quito urbano y rural sobre su experiencia, sentir, trayectoria y saberes que se compartieron en el marco de unas entrevistas y talleres que constituyen una polifonía de voces que este capítulo quiere recuperar y resaltar.

De las conversaciones sostenidas se derivaron narraciones que fueron analizadas con metodología cualitativa de análisis categorial. De dicho análisis decantaron las dimensiones: familiar, vocacional, formativa, territorial, económica y afectiva que estructuran y ordenan los subapartados de este y el capítulo IV.

2.5. Análisis

Ilustración 1

Las dimensiones de análisis



Este sencillo gráfico intenta condensar el planteamiento de que la escuela es el escenario, el territorio donde se construyen los saberes docentes. La familia, la formación, la vocación, el territorio más amplio, la economía, los afectos y sentires son las dimensiones con las que dialoga el sujeto (docente) desde el espacio escolar en diversas condiciones y que están en juego en su práctica docente.

En la siguiente sección se analizarán las entrevistas teniendo en cuenta todas las dimensiones de manera transversal y dialógica, pero se presentan resaltando cada una de ellas en el siguiente orden:

a. Dimensión formativa

La dimensión formativa me permitió comprender la multiplicidad de caminos de aproximación a la docencia, sea desde la tradición familiar, o bien una decisión más o menos

temprana, que llevó a los sujetos a estudiar docencia y una tercera vía que es cada vez más frecuente, debido a la apertura de la carrera a todas las profesiones y la falta de oportunidades laborales generalizada, y que es el acercamiento a la labor a partir de otras áreas de formación y posterior profesionalización.

b. Dimensión Territorial

Como se ha mencionado en los capítulos previos, los saberes son situados y territorializados, son en buena medida posibles por la interrelación entre el sujeto que los construye y el territorio donde él está siendo (padre, docente, hijo, vecino, humano), donde se está permeando del entorno, y donde está enseñando a otros seres humanos que también tienen una relación particular y colectiva con la geografía y la cartografía social. En este apartado analizo la experiencia sensible de quienes hacen docencia en el campo y la ciudad. En el capítulo IV se dedica un apartado específico a la noción de territorio, como eje articulador y vinculante de sujetos, sentires y saberes y a la territorialidad como noción organizadora de la vida.

c. Dimensión vocacional

Las experiencias compartidas por los docentes están ligadas a lo que puede nombrarse como compromiso social o vocación docente que, si bien es un llamado, pensando en la etimología del vocablo que viene del latín *vocare*. Lo que expresan las narrativas de los docentes es que es este “llamado” se construye bien en la casa familiar, viendo y aprendiendo de la madre, del padre o bien como una forma de hacer frente a un camino no elegido y ante el cual el sujeto se resignifica para no sentirse arrojado al mismo sino experimentarse parte de él, con un sentido de estar. Aquí se despoja por completo a la vocación de cualquier carácter teológico-religioso y no se piensa como una característica indeleble, al contrario, considero que la vocación ante condiciones adversas para el ser humano y su ejercicio docente puede ser aniquilada, por ejemplo, si el trabajo docente abarca cada vez más tareas administrativas, de aseo, de colaboración en otros ámbitos y esto resta el tiempo de preparación y ejercicio de clase aunado a un salario injusto la persona docente podría perder el deseo por lo que hace. Al analizar desde la dimensión vocacional me pliego a lo que afirma Larrosa, “la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral” (Larrosa Martínez, 2010, pág. 7)

d. Dimensión Afectiva

Los afectos que el sujeto hilvana a las experiencias de su trayectoria son fundamentales en el tejido del sentido que tienen en su docencia. Lo que significó, lo que sintieron algunas

maestras en su paso por la escuela definió una relación particular con el conocimiento. Así también, el trabajar en zonas rurales donde hay pocos profesores o con niños vulnerados ha constituido una experiencia sensible docente que se traduce en saber *dónde me necesitan más* y eso a su vez se convierte en decisión, en responsabilidad. La dimensión afectiva es habilitadora y ampliadora de una idea que reduce al conocimiento al intelecto, que no incluye al cuerpo, los afectos, la afección su atraviesa lo corpóreo y al ser parte de la urdimbre de saberes dejan ver que los saberes docentes no provienen solo de la formación académica o de un razonamiento lógico sino de la significación e incorporación de la vida social cotidiana de los profesores en diferentes instancias colectivas que dejan ver que están inmersos en una cultura.

e. Dimensión Familiar

La familia es una arista fundamental en la trayectoria de un ser humano, siguiendo a Hernández Flores es la primera institución educadora (Hernández Flores G. E., 2019) y como tal no se desprende de la vida del sujeto, una vez que este ingresa al sistema escolarizado, la familia se convierte en esa otra entidad dialogante que interactúa. La familia es para todo sujeto el primer espacio de acogida que le permite sostener su vida, son los padres o quienes cumplan la función, los representantes, los que introducen a los hijos, a los niños en el mundo de los adultos, en el mundo viejo. Así pues, la familia para los docentes de este estudio, como para todo ser humano es un referente, sea para seguirlo, para imitarlo o para contradecirlo, confrontarlo. Es limitante y es impulso, es una construcción de simbologías, de significantes de juicios, pre-juicios, creencias, tradiciones, formas de percibir, vivir el mundo, de convivir con los otros, es, en fin, el primer núcleo cultural y, por ende, identitario de un sujeto y de un docente.

f. Dimensión Económico-material

El territorio y la familia en que nacemos determina los recursos económicos materiales con los que tendremos que interactuar, que nos limitaran más o menos, que habilitaran unas u otras formas de acceder a otros capitales como el cultural o social. En el capítulo II cuando se realiza el análisis histórico, político y territorial se ve como la composición social del cuerpo docente cambia en diferentes momentos, la docencia como una vía de autonomía económica para las mujeres de clase media, que en la medida en que se desvirtúa se va convirtiendo en una opción para *quien no le alcanzó* el dinero para otra carrera, el reconocimiento o apoyo social o familiar, el género para ser ingeniera, el tiempo para

estudios que requieran toda la dedicación, el trabajo en su propia disciplina de estudios. Pero también hay quienes reivindican la docencia en una tradición familiar que conserva un acervo de saberes docentes, en una forma de ganarse la vida con dignidad y construyendo un mundo mejor. En todo caso, el aspecto económico siempre está presente, en los docentes de este estudio ha determinado la elección de la carrera en muchos casos, pero en sus trayectorias como docentes la elección de qué hay que hacer como educadores ante la escasez y dónde son más necesitados. Esta dimensión opera mucho en la construcción de vocación.

2.6. Familias que acunan la docencia

Las entrevistas dejaron ver como la familia es un elemento sustancial que interactúa con el ejercicio de la docencia y la construcción de saberes, en algunos casos el provenir de una familia de docentes, en otros el optar por la docencia tras hacer una familia y ayudar a los hijos con las tareas. La maternidad, la paternidad se dejaron ver también como parte de aquellas piezas que entran en juego en la formación de una identidad y de conocimientos docentes.

Existen experiencias que me permiten pensar que hay una inmersión en el quehacer docente desde la infancia o la juventud, debido al desarrollo de la persona en una familia de docentes o con uno de los progenitores como profesor. La docente Cristina, lo tiene muy claro cuando dice:

Mi mamá es docente, entonces sí pienso que mucho tiene que ver esto en cuanto a la vocación, a la formación y al iniciarse las actitudes y aptitudes docentes que todo profesional que se dedica a esto debería tener. Ella (madre) siempre me llevaba a su a su lugar de trabajo, y a veces cuando tenía reunión de la directora me dejaba a cargo de sus grupos yo con 8, 9 años, 15, 17. Entonces es algo que ya llevo haciendo toda la vida prácticamente. A los 18 años inicié mi primer trabajo justamente en el lugar donde trabajaba mi mamá y empecé con grupos de niños de educación inicial. Con estos grupos desarrollando temas de motricidad, vocabulario y no tenía experiencia en cuanto a estudios, a formalidad, después estudié docencia, pero en inicio no (Velásquez, 2021).

La maestra Elizabeth nunca quiso ser algo diferente a lo que es, y mucho de ello, se lo adjudica a haber crecido con una madre docente y con las amigas de ella. Sobre todo, recuerda que cuando se graduó sintió que no estaba lista para enfrentarse al grupo de niños y fueron ellas quienes le compartieron varias herramientas, “Mi madre era docente entonces ella me dijo no pues si no te sientes capacitada vamos a hacer lo que haya que hacer y ella me ayudó con compañeras docentes que me aconsejaron, pero todavía me faltaba. Me daban ejemplos, dibujitos, canciones, entonces tenía todo” (Falconí, 2021).

La educadora Pavlova vivió una relación distinta con la docencia de su padre ya que ella alude a la imagen de él en tanto pedagogo/docente militante de izquierda la decisión de no haber estudiado para ser maestra, no sabemos ninguna de las dos si finalmente algo de lo que es su padre incidió en que hoy en día ella sea una profesora con una sólida vocación,

 Mi papá nunca se quejó de ser profesor, a él le gusta mucho, pero lo de mi papá, yo siempre lo asocié, a su condición política y a que él es un político, un militante político bastante fuerte, entonces también yo fui asociando eso la educación y por ese lado no me gustaba. Yo no quería que me asocien esas cosas que tal vez yo no había hecho o con las que yo no estaba de acuerdo. Por ese lado, como que solo hubo un descarte automático de la carrera de docencia. Aunque si lo pensé, luego dije, no ¿para qué? Pero bueno, las cosas cambiaron (Carrera, 2021).

Los saberes en estas trayectorias se comparten de una generación a otra, se dialogan, se nutren y resignifican, como cuando la maestra Christina comparte que en una mirada retrospectiva se da cuenta de que ella exigía en algún momento mucho a los niños y que su madre le comentó con humor que las peticiones estaban desmesuradas. Así también las generaciones más jóvenes son críticas o replantean algunos entendimientos como el docente Vinicio que como ampliaré más adelante propone constantemente reformular una idea autoritaria que ha encontrado en algunos profesores.

Ocho de los docentes de este estudio son soportes de sus familias, son padres y madres y criaron a sus hijos mientras estudiaban la universidad o ejercían sus primeros años de docencia, muchos de ellos haciendo el servicio social rural. La profesora Alina tenía una hija de tres años que cuidaban sus padres mientras ella ejercía la docencia en una comunidad donde no había agua potable. Las maestras Elizabeth y Amparo maternaron junto a sus parejas mientras estudiaban las carreras (Parra, 2021; Falconí, 2021). Los profesores Vinicio y Wilmer (Facilitador(docente EGB), 2021; Pinanjota, 2021)⁶² fueron padres en los primeros años de su ejercicio en aula, y los dos piensan en su docencia como algo que quisieran sembrar para la generación de sus niños. La docente Cruz descubrió la docencia de la mano de su hijo, haciendo tareas juntos. Diego de alguna forma llegó a la docencia porque entre otras cosas necesitaba generar el sustento económico para su *wawa*, y su práctica la vive muy cercana al proceso escolar y la relación de su hija con sus maestros (Oscullo, 2020).

En todos los casos la familia ha sido un elemento importante, como espacio de llegada donde hay todo un lenguaje docente para revelarse contra él o absorberlo; la familia está atravesada por el factor económico y en ese sentido se constituye en un límite para cumplir los deseos, un trampolín para alcanzarlos, un soporte, en tanto red que permite abarcar el estudio, el trabajo, la crianza de los hijos, un motivo para continuar trabajando, para construir la docencia que se desea para los hijos, un origen de la vocación, una proyección.

2.7. Varios caminos para formarse como docente

La dimensión formativa me permitió comprender la multiplicidad de caminos de llegada a la docencia, sea desde la tradición familiar, o bien una decisión más o menos temprana, que llevó a los sujetos a estudiar docencia y una tercera vía que es cada vez más frecuente, y que es el acercamiento a la labor a partir de otras áreas de formación y posterior profesionalización.

En este apartado se piensa la institución de formación (Facultad, Normal, Instituto pedagógico) y de labor educativa (las escuelas) de los docentes como espacios que constituyen parte fundamental de las trayectorias docentes y donde se están tejiendo permanentemente saberes por la práctica, la relación entre el educador y sus estudiantes y

⁶² La persona citada como “Facilitador” enseña en Educación General Básica en una institución del centro de Quito y prefiere identificarse como facilitador desde una perspectiva de constitución de una docencia no autoritaria.

de todos con el territorio donde se ubica la institución escolar. Así como donde los profesores constituyen un cuerpo en formación académica o profesional.

Entre los docentes entrevistados hay quienes se formaron en la normal, en los institutos pedagógicos o en la facultad, -de acuerdo a la temporalidad-. La decisión de estudiar para ser maestro pudo ser por vocación o por una alternativa ante las condiciones. Por otro lado están los docentes que pudieron seguir su deseo inicial y se formaron en las escuelas de docencia, como profesoras de educación básica con menciones en parvularia, o en la didáctica de alguna de las variadas disciplinas. Algunas maestras como Amparo recuerdan con mucho afecto su época universitaria,

En nuestra carrera éramos las más ocurridas, las más locas a mí me veías puesta una tina en la cabeza en un aguacero como paraguas, por ejemplo. ¿Cómo para qué llevaba la tina a clases? porque tenía que hacer estimulación temprana y aprender cómo bañar en agua al *wawa*, me entiendes. Había los que hacíamos payasería; el otro profesor que te daba la materia de títeres y el títere era como tu hijo. Cuidado vaya a ser un muñeco, un títere, ese era tu hijo y le tenías que crear y cuidar como tal... era una carrera de hacer cosas bien chéveres (Parra, 2021).

También hay quienes son críticas con la formación en la Normal, como la maestra Elizabeth,

(...) me di cuenta de que yo no estaba formada, no me habían formado para eso. Yo sabía de geografía, de historia, de matemática, yo sabía de Piaget, pero no sabía cómo hacerlo. Esa fue una falencia de esa época en formarnos con mucha teoría y claro como parte de la formación eran las prácticas profesionales pero una vez terminado ese ciclo te quedas indefenso sin saber por dónde empezar (...) (Falconí, 2021).

Los educadores Pavlova y Diego, de 27 y 32 años llegaron a la docencia porque allí había plazas de trabajo, ellos estudiaron Comunicación Social y las posibilidades en ese campo se

redujeron a la par que la necesidad de laborar se hacía imperiosa. Diego ya tiene plaza en el Magisterio, es parte de la generación que ingresó a partir de la apertura de la carrera docente planteada porque la falta de profesores se engrosaba, esto entre otras cosas, por los efectos no calculados de algunas medidas aplicadas como parte de la Política de Revalorización Docente, misma que se explica en el capítulo dos de esta tesis.

Una crítica pertinente y repetida que se hace desde el cuerpo de docentes con formación en enseñanza y desde la pedagogía es que la educación de los niños y jóvenes no es asunto menor como para delegarlo a profesionales de otras disciplinas. Hay en ese tipo de decisiones una desvalorización a la profesión y a sus saberes. En esta investigación se extendió la invitación a estos educadores para entender sus dinámicas de construcción de conocimientos docentes, su práctica y discurso, y porque no hacerlo es también negar una realidad ampliamente extendida.

La maestra Elizabeth, quien además es la autoridad superior en una unidad educativa⁶³ que cree que lo fundamental es prepararse para poder ser docente cuando se proviene de otras carreras. La maestra Amparo se muestra más resistente al ingreso de otros profesionales a la docencia y añade un matiz muy importante, “no es lo mismo hablar de niños, de infancia. Se requiere mucho más que saber de matemáticas y yo no sé qué tanto se puede compensar ese conocimiento en la marcha, porque no es que ingresen después de un proceso de formación, es que se van preparando mientras ya se enfrentan al grupo...” (Parra, 2021) Hace esta distinción porque hay profesionales de otras ramas enseñando en todos los niveles, no solo en la media superior o el bachillerato sino en primaria.

Considero que las dos apreciaciones permiten visualizar la necesidad de elevar a debate público en pro de la toma de decisiones de política pública para diseñar un sistema adecuado para la formación de los profesionales de otras disciplinas que se insertaron en la carrera docente; y por otro lado discutir la continuidad de esta apertura y, sobre todo, que, en estos dos procesos, los docentes formados en educación sean protagonistas. Un proceso estructurado e institucionalizado de formación donde los maestros con experiencia puedan preparar tanto a maestros noveles como a los provenientes de otras áreas, permitiría, inclusive, suavizar las tensiones, moderar las fronteras disciplinares y grupales de las que habla Pavlova, en su experiencia,

⁶³ Una unidad educativa es una institución que abarca todos los niveles de educación básica y bachillerato.

Sí me costó (ingresar al grupo de docentes de su institución). Yo creo que los profes, bueno los que he conocido sí son bastante recelosos de su campo de trabajo. Ellos como que consideran que si tú no estás formado en educación no sabes o te va a faltar tal o cual cosa. Es como que te están viendo la mínima, así como para corregirte para decir que no estás bien en tu trabajo como docente. La apertura de los docentes para compartir también ha sido muy poquita, muy, muy poquita, como te digo yo pienso que no es solo porque yo sea comunicadora también creo que es por la brecha generacional que puede existir (Carrera, 2021).

Lo que Pavlova comparte se complementa con su valoración por la formación y su interés por aportar desde su lugar a construir una docencia dialogante con los diversos actores de la educación, señala que tiene mucho respeto por los docentes y que por eso no se nombra a sí misma como tal, y que reconoce la necesidad de tener un lenguaje en común, por lo que ha encontrado estrategias en las que pueda contribuir a sus compañeros y aprender de ellos.

El educador Diego expresa una experiencia similar, en la que se posiciona distinto, él considera que puede solventar con estudio lo que requiere en la docencia y que su presencia aporta,

no sabía enseñar, pero yo aprendí en los pre-universitarios, después de años trabajando en eso, ingresé a trabajar en colegios y gané la plaza a través de un concurso de méritos y oposición, donde se me evaluó también a partir de una clase demostrativa (...) actualmente estoy estudiando una maestría de enseñanza de la literatura, porque me gusta y considero que es importante que me forme, sin embargo también como joven y como proveniente de otra carrera también apporto, propongo (Oscullo, 2020)

La diversidad, incluida la de las carreras de origen de los docentes que componen el magisterio, tensiona constantemente las prácticas en las que se asienta la escuela desde la teoría pedagógica que plantea cierta igualdad, homogeneización (Masschelein & Simons, 2014). Los saberes previos de los educadores Pavlova y Diego y los conocimientos adquiridos desde sus disciplinas de formación no son despreciados por ellos ni despreciables en el aula y el intercambio con sus compañeros docentes; y los jóvenes profesores les otorgan un lugar, Pavlova dice, “con el teletrabajo es como que me pude sacar todo lo que yo sabía en cuanto a herramientas de comunicación, tics todas estas cosas. Pude ayudar bastante a los otros profesores, entonces les mandaba como mini tutoriales, igual en el colegio me pedían cositas.” (Carrera, 2021). Diego hilvana su gusto por la literatura con su conocimiento sobre la comunicación y las múltiples herramientas tecnológicas y audiovisuales que maneja, siempre para ofrecer a sus estudiantes una experiencia al estilo de proyecto colectivo y creativo.

En estos diálogos y tensiones algo se remueve, y en todo ese movimiento, algo que puedo distinguir es que la docencia se re-coloca como asunto de vital importancia, nos preguntamos nuevamente ¿Quién está autorizado para ser docente? Y es una respuesta que ante los elementos vistos tiene que revisarse a la luz de los fines pedagógicos y no de las emergencias a resolver.

2.8. Cartografías y geografías de los saberes

Como se ha mencionado en los capítulos previos, los saberes son situados y territorializados, son en buena medida posibles por la interrelación entre el sujeto que los construye y el lugar donde él está siendo (padre, docente, hijo, vecino, humano), donde se está permeando del entorno, y donde está enseñando a otros seres humanos que también tienen una relación particular y colectiva con la geografía y la cartografía social.

En la investigación quedó develado como se tejen afectos en el territorio, como este puede ser abono para la vocación e incluso orientar decisiones de permanencia o movilidad, así deja ver el siguiente fragmento,

Comencé a dar clases igual en Pedro Vicente Maldonado (zona rural), me recomendó un profesor de danza para que diera clases allí, en el núcleo de la casa de la cultura.

Estuve yendo allá como unos dos meses, los fines de semana dormía allá, me acompañaron mis papas. Y después, como que consideré la docencia como carrera, porque sentí que espacios así se necesita intervención cultural (Carrera, 2021).

Otra docente dice:

Comencé a enseñar en territorios vulnerados y vulnerables después de haber trabajado en escuelas particulares montón de años, con cierto nivel económico, me fui a trabajar en una escuela con niños de alto riesgo, hijos de privados de libertad, de prostitutas. Ganarte el respeto no es cosa fácil en escenarios así. Yo me quedé a trabajar ahí después de analizar dónde se me necesitaba más (Parra, 2021).

Siguiendo a Freire para entender el territorio como elemento fundamental en el ejercicio de la docencia, es posible decir que así como esta exige corporificar las palabras en el ejemplo y la reflexión crítica y constante sobre la propia práctica, implica también, el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural para “posibilitar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia de asumirse como seres históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños” (P. Freire 2008, 41).

La mayoría de los docentes después de su primera formación viven la experiencia de enseñar en comunidades rurales o en lugares marginados donde los niños viven vulnerabilidad y violencia. En el caso de los primeros escenarios, lo que se experimenta es la limitación de recursos y un fuerte arraigo cultural y territorial, donde la mayoría de los docentes expresan una gran satisfacción por haber servido a la sociedad al enseñar donde no hay muchos profesores, Elizabeth y Alina comparten el hecho de haber, incluso construido parte de las

escuelas en mingas⁶⁴ con la comunidad y de haber decidido permanecer allí incluso después de cumplir el tiempo de trabajo rural requerido para obtener el título.

Entre el significado de autoridad mucho más relevante que tiene un docente en el campo que en la ciudad, la red que teje la comunidad para acogerlo y el sentido de contribución, identifico que estas experiencias de docencia rural son fundamentales para los profesores, tanto en lo que significa para ellos su docencia como en los siguientes espacios de trabajo que se ven enriquecidos por sus saberes.

Sobre la aspereza de enfrentarse día con día a la vulneración y la escasez, cabe decir que la docencia es una profesión valiente. Freire dice que “solo a costa de mucha testarudez se consigue tejer la vida con su casi-ausencia o negación, con carencia, con amenazas, con desesperación, con ofensa y con dolor” (Freire P. , 2008). Se reafirma un común sostenido por estos docentes, hay que educar en todas las condiciones, es decir que, en palabras de Freire, hacer docencia exige compromiso (2008, 91) y el testimonio docente tiene que ser ético (2008, 94). El tejido de estos elementos pasa ineludiblemente por la experiencia sensible, la emotividad, el amor y la convicción de que “desde la docencia se puede hacer mucho para vivir y vivir bien” citando a la docente Elizabeth.

2.9. La vocación se recibe, construye o acuerpa

Hay historias en las que las maestras eligieron la docencia como segunda carrera, a partir del descubrimiento de la vocación por su maternidad o por un compromiso con el servicio. Nancy y Cruz, comparten este andar, la una desde la enfermería y la otra desde el apoyo a los hijos con las tareas (Arteaga, 2021). Las dos se formaron como docentes, aun cuando ya habían estudiado otras carreras, inclusive más rentables como lo es la programación.

El maestro Wilmer quien quería estudiar ingeniería, pero tuvo que optar por educación porque los horarios le permitían trabajar dice "Terminé la carrera y fue lo más hermoso cuando me gradué ingresé a trabajar en una escuelita con niños de preescolar, con niños de *nursery*, los parvulitos". Entonces, continúa, “los niños venían, y era para uno también el respeto pues a los niños y los padres de familia. Venían ‘*Chicher chicher* (Teacher) límpieme la nariz, lléveme al baño’. Yo me empecé ahí a fomentar el amor por los niños. Dije algún momento yo voy a ser padre y, me gustaría que les traten a mis hijas, a mis hijos como yo les voy a tratar yo, con amor y con respeto” (Pinanjota, 2021). El testimonio de Wilmer muestra como

⁶⁴ Equivalente a tequio, es palabra derivada del vocablo kichwa *minka*.

la vocación no es innata o necesariamente aprendida de forma temprana, es posible desarrollarla, y él lo hizo en la práctica docente.

Su testimonio es parte de ser esa presencia consciente en el mundo, que dice Freire, no puede evitar la responsabilidad ética en su moverse en el mundo, aun si el sujeto fuera, dice el autor brasileño, un mero producto de la genética, cultura, clase o raza se es responsable de lo que hace en su movimiento propio en el mundo y así puede hablar de ética y esperanza (Freire P. , pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto, 2012, pág. 147). En el momento que se realizó la entrevista, el profesor me hizo sentir a gusto, fue colaborativo, en el primer encuentro recuerdo que, para no posponerlo, estuvo dispuesto a reunirse muy temprano en la mañana, antes de ir a hacer riego de árboles de aguacate comunitarios. Wilmer en ese momento estaba iniciando la maestría en tecnologías de la educación en la Universidad Católica y es padre de dos niños pequeños.

Las experiencias de las docentes reflejan un crisol de realidades, que en buena medida están determinadas por trayectos de vida marcados por su vocación como profesoras, por un lado, existe un vínculo estrecho entre la presencia de familiares, principalmente padres/madres en la labor docente que les encamina en su formación profesional, y este a su vez permite apoyarse en una red de educadores. Existe una triada que compone la experiencia formativa compuesta por la familia, la red de solidaridad que se establece con otras profesoras y profesores y desde luego una vocación. Esta última puede ser generada por el contacto temprano con el ejercicio educador de integrantes de su familia o también tejido ya en el ejercicio áulico, como parte de la construcción de identidad ligada al territorio o acuerpada ante la necesidad de dotar de un sentido a una decisión que no fue la predilecta.

2.10. No se puede verter de un vaso vacío: afectos en la trama de saberes

Los afectos que el sujeto hilvana a las experiencias de su trayectoria son fundamentales en el tejido del sentido que tienen en su docencia Y por tanto con la construcción de saberes docentes. Tiene que ver con la afección, es decir lo que afecta y cómo lo hace. Lo que significó, lo que sintieron algunas maestras en su paso por la escuela definió una relación particular con el conocimiento. Así también, el trabajar en zonas rurales donde hay pocos profesores o con niños vulnerados ha constituido una experiencia sensible docente que se traduce en saber *dónde me necesitan más* y eso a su vez se convierte en decisión.

Yo era una niña un poco retraída, por la que creo que nadie apostaba nada. Y es que en ese tiempo había problemas familiares y económicos y yo no sobresalía ni en las relaciones con los otros niños ni en ninguna habilidad en la escuela **y una maestra me vio**. Y vio que tenía aptitudes para la danza, y les dijo a mis papás: ‘esta niña es buena para la danza’ y les habló de un lugar donde podía tomar clases y a partir de allí las cosas fueron mejores para mí en muchos aspectos, y me hice bailarina de ballet profesional” (Carrera, 2021).

“A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor” dice Freire (2008, 42). Y por eso también, enseñar, continúa, no es transferir conocimiento, pero es cauteloso y aclara que sin rigor metódico no existe el pensamiento acertado. Algo que diferencia a la socialización o la transmisión de conocimientos, es que la educación tiene conciencia del inacabamiento, de la posibilidad de conocer más y transformar y del reconocimiento de la condición humana de estar condicionados lo que implica tener consciencia de que la construcción de mi presencia en el mundo es una tensión entre factores externos a mí y mi posibilidad de participar, de intervenir, de devenirme en sujeto histórico. “Me gusta ser persona porque aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en las que nos encontramos generan casi siempre pre-barreras difíciles de superar para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.” (P. Freire 2008, 53).

Tenía que ir descubriendo en el camino cómo manejar los dos grupos. Mis acelerados que hacían millón cosas y los niños autistas que sólo con que les miren ya no les gusta. Esa experiencia me hizo muy feliz, me conmovió como **me ha llegado a emocionar** que un estudiante me diga que quiere ser poeta, que una niña me lea un cuento que escribió (llora), **por esas cosas soy docente y seré docente siempre** (Falconí, 2021).

La vivencia compartida hace eco de las palabras de Freire, cuando dice que la experiencia que posibilita el mundo nuevo es social (2008, 79). Por ello ser docente, a luz de Freire es también tener la convicción de que el cambio es posible, porque es posible intervenir en la realidad (2008, 74). Cambiar es difícil, pero es posible (2008, 75), requiere la superación de ciertos saberes (2008, 78). Para lograr esa operación pedagógica que abre una posibilidad a la transformación se requiere alegría. Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza, dice Freire (2008, 69). En ese saber, es que los docentes buscan el bienestar, la alegría de los niños porque saben la potencia de ella en el proceso de formación, al identificar el potencial de una niña para la danza, la maestra la conectó con un canal artístico de expresión, un lugar para ser y sentir que le abrió la posibilidad de estudiar mejor, de tener mejores relaciones sociales y sentirse esperanzada

La conciencia, el contemplar la posibilidad de cambiar el mundo, el deseo de transformar y el reconocimiento de la condición humana son entramados del saber y el sentir que, en la docencia se constituyen a partir de la relación con el otro, una relación que es, por qué no decirlo, de amor; así también se forjan en el arraigo territorial que esas relaciones fecundan, en el compromiso social con los nuevos, y en las experiencias significativas con aquellos que realmente miran y abren una rendija por la que los niños puedan asomarse a ver el mundo.

Los sentires como un elemento fundamental en la construcción de saberes y la dotación de sentido a la trayectoria docente. A partir de recuperar unos cuantos fragmentos se entretrejen aquí las dimensiones: afectiva, territorial y experiencial para indagar desde la memoria de los maestros algunos peldaños cargados de emotividad que ellos contaron al hablar sobre su docencia, y que por ende son muy significativos y forman parte del crisol de elementos que se juegan en la práctica

Por otro lado, el descuido social, estatal hacia los docentes se evidencia también a nivel emocional, casi como las labores de cuidado, la docencia tiene una fuerte carga anímica: “no se puede verter de un vaso que está vacío, por eso los docentes requerimos cuidar nuestras emociones para poder trabajar con nuestros estudiantes. Creo que nos compete cuidarnos a nosotros mismos” expresó la educadora Pavlova en una sesión del taller (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021). Al mismo tiempo, aprovechó para contar la experiencia de una docente de parvularia, compañera suya, que padeció problemas de salud en un año escolar que estuvo a cargo de un grupo de niños que Pavlova

definió como “complicado” y recaló que lo hizo con muy poco apoyo de la institución, de pares pedagógicos, psicólogos educativos y de los mismos padres de familia.

Ante esto, la respuesta de una compañera del taller con amplia trayectoria docente fue que “es importante saber sobrellevar los problemas personales, dejar las dificultades aceptando que existen pero no hacerlas parte del trabajo y que como adultos y profesionales de la educación debemos separar los espacios personales de los laborales.” (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021) Además le sugirió que cuando exista algún problema lo comunique a la institución.

Algunos docentes se inclinaron a favor de esta postura señalando que si bien se debe realizar procesos terapéuticos para estar bien con uno mismo es mejor hacer las cosas con alegría y que eso ayuda a sobrellevar la carga, sin embargo, la maestra Amparito cerró este breve debate con la siguiente acotación:

Yo no me río al planificar porque estoy bien metida en eso unos cuatro días en eso, porque tengo dos estudiantes con necesidad educativa especial (NEE) grado dos, dos estudiantes grado tres y un estudiante con dislexia, por tanto son varias planificaciones, hasta ahí cuatro, y además tengo que planificar refuerzo académico. A dios gracias los docentes tenemos esa capacidad de inventar, de crear de reinventar, pero si requerimos los docentes de apoyo psico-pedagógico, debería haber en las escuelas DECEs para que se atienda la parte psicológica y emocional, pero no solo a los estudiantes sino también a los profesores. En mi escuela no hay DECE hay un DECE que se llama enlazado es decir que está enlazado con otras escuelas, es el “*decenlazado*” (risas) (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021)

El docente está en el cruce de todas estas demandas a la escuela que mencionábamos antes. Se corporizan y a veces hasta se incorporan como enfermedades. Es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que

aprenden, también preservar su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos de intelectuales, sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas proveyendo alimentos, anteojos. Calzados y ropas a sus estudiantes. ¿O participando en campañas de vacunación y salud de la población? Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre los que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden y vigilar la disciplina en los recreos (Dussel, 2006, pág. 153). Mientras realizamos el taller en la última de las sesiones, el docente diegos, cuyo se conectó a la sesión mientras viajaba en el autobús regresando de una larga jornada colaborando con la campaña de vacunación contra la COVID-19 para su institución, estuvo alrededor de 2 semanas en ese proceso.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? En este punto nos parece importante revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio, como señalan Antelo y Aliaos 2005. Es muchas veces este ideal de grandeza, el que hay que revisar porque hoy cuando es ideal, debe asumirse individualmente genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea (Dussel, 2006, pág. 156).

2.11. Condiciones que posibilitan e imposibilitan construir saberes

Las condiciones económicas definen en buena medida las trayectorias de los sujetos, en los docentes en como todos, esto orienta en buena medida las decisiones familiares, la elección de una carrera, la forma y el escenario en que se estudia. Es conveniente tener en cuenta también que en algunos países, Ecuador incluido, con la homologación de tabla de salarios de los docentes en relación a las carreras del servicio público, sumado a la apertura de la carrera docente a otras formaciones debido a la falta de profesores la docencia se convirtió en una opción laboral mejor remunerada y más estable que otras, sobre todo las relacionadas a las ciencias sociales y humanidades. Ya dentro del ejercicio docente el tema económico y las condiciones laborales son un asunto de primer orden.

El maestro Wilmer ante la imposibilidad de pagar la colegiatura de la carrera de ingeniería en una universidad privada que tenía horarios que le permitían trabajar, cuestión que no era opcional por la necesidad de aportar en su casa, optó por la carrera docente en la universidad pública, esta carrera tenía horarios que le dieron posibilidad de laborar mientras se formaba.

Así el educador Diego dice que el optó por la carrera docente a pesar de haberse formado como comunicador y tener interés en la literatura porque necesitaba un ingreso estable.

En un debate que sostuvieron los docentes en el taller, una controversia que era sobre todo interna y que se manifestaba también en cómo se iba bordando el diálogo, y que tenía que ver con el saber docente de que “los docentes no podemos estar bien todo el tiempo ni tener días ideales todos los días, lo que nosotros también hacemos es como parte de nuestra profesión es aprender a dejar de lado, a separar”; “hay que educar en todas las condiciones que se presenten” que “lo profesional es mantener siempre una actitud buena y amarrar los problemas a la pata de la cama” y que “los niños y jóvenes la pasan peor y necesitan a sus docentes” y el asomo de los problemas: “todas las aulas tienen estudiantes con necesidades especiales y la escuela no tiene psicólogos”; “las autoridades no hacen más que dar instructivos; no nos dan formación y si nos la dan no nos dan tiempo...” (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021).

Los docentes acordaron que el ser creativos, el romper estereotipos y el ser recursivos les permite construir saberes docentes y que para poder cultivar esas características necesitan formación y también tiempo que les permita indagar en el territorio, investigar para su propia docencia y así afianzar continuamente un pensamiento crítico, reflexivo sobre la práctica, derivar prejuicios, cuestionar verdades establecidas y crear nuevas formas y saberes.

La maestra Elizabeth añadió que “la disposición personal es la primera barrera para crear. La actitud del maestro debe ser abierta para poder construir de manera colectiva” pero reconoció también que “los docentes debemos estar en constante capacitación y aprendizaje. Depende de nuestra preparación personal para continuar con la investigación frente a los diversos contextos.” (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021).

Cabe decir que todos estuvieron de acuerdo en que independientemente de las condiciones los docentes “deben tratar bien a todas y todos sin discriminar a nadie. Los estudiantes son seres humanos y debemos respetarlos (...) y que como profesores “debemos esforzarnos por comprender las realidades distintas que no están en afinidad con nosotros y así ser empático con nuestros estudiantes” (Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito?, 2021).

Sin embargo, como ya se mencionó, no es una cuestión volitiva en su totalidad, la maestra Amparo hace un fuerte señalamiento sobre el descuido de los docentes por parte de sus instituciones:

También necesitamos alguien que se haga cargo del trabajo social y necesitamos apoyo pedagógico, porque en todos los grados de una escuela, sin excepción existen problemas de aprendizaje. Yo me fui a las casas de mis estudiantes con necesidades especiales, hice acuerdos con sus padres, pero me fui por mi propia voluntad y con mis propios recursos, como astronauta para cuidarnos del Covid, me voy en mi carro y llego a las casas de ellos. Los docentes hemos puesto voluntad, ánimo, carisma, todo para sacar adelante a nuestros estudiantes, pero en estas condiciones estamos trabajando (Parra, Taller 2021)

Es pertinente recuperar al académico Faustino Larrosa cuando afirma que no se puede utilizar la vocación para solicitar servicios que no corresponden al profesorado, declinar determinadas responsabilidades en los docentes ni acusarlos de falta de vocación si no se consiguen los fines perseguidos (Larrosa Martínez, 2010, pág. 49). Hay un proceso de movilidad social descendente que tienen un alto impacto no sólo en las condiciones materiales de existencia, sino y quizás particularmente sobre sus aspectos emocionales y afectivos, y sobre la identidad docente que se construye el peso de vivir cuesta abajo, como dice el tango (Dussel, 2006, pág. 154).

Como se escribió en el segundo capítulo el sueldo de un profesor de EGB y Bachillerato en Ecuador era competitivo antes de la pandemia, siendo el segundo mejor en América Latina, sólo después de Uruguay, la Covid alteró esta situación con la reducción de sueldos que se aplicó al sector público en el país. Sobre el aspecto emocional considero importante también, recordar que la humanidad y sobre todo los trabajadores que están en contacto con el aspecto subjetivo y emocional en mayor medida como médicos, enfermeras, docentes, trabajadores sociales, han experimentado una sensación de agudización de la precariedad de las condiciones, porque a lo monetario, se sumó la reducción del espacio de vivienda

invadido por estaciones improvisadas de trabajo y estudio, la imperativa necesidad de una buena conexión y en los casos menos favorecidos de adquirir un teléfono inteligente. Todo en medio de un contacto profundo con la inestabilidad, la incertidumbre, la enfermedad, la ruptura de los rituales y la muerte.

Además, experimentamos la falta de contacto, la imposibilidad del encuentro físico y como dice Remedios Zafra en su libro *Frágiles*, nos han ido cubriendo unas sábanas que no cobijan pero que asfixian, quinientas sábanas que son pantallas múltiples desde las que compramos, vendemos, hablamos, trabajamos, estudiamos sin salir de casa y sin ver a nadie a los ojos. Sin embargo, las condiciones materiales no fueron consideradas, al menos inicialmente por los docentes, cuestión que a mí me hizo preguntarme si se debía a la incomodidad de hablar de las dificultades, o si como docentes habían incorporado los sacrificios como parte de su carrera, o si genuinamente gana la experiencia sensible.

En inicio, los docentes avocaron sus respuestas a aspectos individuales como la buena actitud y la creatividad, entonces propuse desarmar uno por uno los factores que ellos compartían, y la pregunta se convirtió en ¿qué nos permite ser creativos? ¿Qué no nos ayuda a desarrollar la creatividad? Y de allí surgió un entramado narrativo que dejó ver en dos ejes: el colectivo docente y el tiempo y formación para ser creativos y algo se logró dinamizar el diálogo que fluyó hacia la necesidad de política pública y operación institucional que posibilite el quehacer en condiciones favorables.

++++

2.12. Trayectoria, trayecto y práctica que se constituyen en experiencia

Te cuento una anécdota: les digo a mis estudiantes traigan pegado un invertebrado, y el niño me trae una mosca. ¿Qué le digo? ¿Está mal la tarea? No está mal, pero me trajo pegado el animal, era algo que no me esperaba (risas) (Arteaga, 2021).

Los trayectos y las trayectorias, así como la práctica docente, las vivencias, los experimentos en el aula se tejen como saberes cuando se convierten en experiencia. Quiero poner en diálogo la anécdota de la profesora Cruz, con lo que señala el escritor Carlos Mèlich quien dice que “la experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino *lo que nos deshace*” (Mèlich, 2011, pág. 67) . La experiencia en aula, como en lo que cuenta la profesora, diluye

algunas formas de hacer para alimentarla de nuevas posibilidades, no en la perspectiva de perfeccionamiento si no en la posibilidad de encarar como dice el mismo autor. En el caso docente, encarar al grupo con herramientas, como la de abstraer lo que se requiere comunicar,

A ver, a nosotros en la universidad nos enseñaron el proceso lector, **la primera vez que yo apliqué** tuve que investigar mucho, **porque no funcionó como a mí me indicaron, no aprendieron a leer**. Entonces yo lo que hice es seguir un curso que se llamaba escuelas lectoras, nos dio la Universidad San Francisco. Era el primer año que yo cogía segundo de básica y los niños tenían que salir leyéndose, no era que tú puedes experimentar, y decir, a veces experimentamos mal, no sé, hay compañeros que dicen echando a perder se aprende, tienen toda la vida para aprender, pero no, pero hay algo que deben saber este año, algo que tú debes conseguir ese año que deben salir aprendiendo tal cosa, por lo menos bien. Con base en la experiencia y la evidencia (Arteaga, 2021).

En lo dicho por la maestra Cruz se vislumbra otra categoría, la experimentación que vale decir, no es lo mismo que la experiencia. El experimento es un ejercicio más estructurado donde se planifica para confirmar o rectificar (Mèlich, 2011, pág. 62). En todo caso, es parte también de la experiencia, pero sobre el entendimiento de que en esta el tiempo es vital, para que el suceso, el evento adquiera sentido, se ponga en juego, se enfrente, se confronte y se constituya en saber,

Luego con el tiempo, claro yo ya me especialicé y también con la imaginación y las ganas de hacer las cosas ya hacía danza entre en amarillo y el azul y se mezclaban o se casaban o se abrazaban y se convertía en el color verde. Fue con el tiempo. O hacía magia: polvitos mágicos amarillos, polvitos mágicos azules y oh sorpresa color verde. Pero antes mi forma de explicar era: amarillo más azul, igual color verde. Entonces

luego fue surgiendo eso por la necesidad de transformar, y por la formación ahí si más específica para ese nivel el preescolar, primario, secundario, profundizando en cómo inventar cómo con los chicos (Falconí, 2021).

Así también, la experiencia puede ser recordada y renovada, en ese sentido, está anclada a un tiempo y a un espacio, dice Mèlich. Esta experiencia recuperada es una fuente de aprendizaje, de formación, de transformación, a su vez en esa recordación se vive una nueva experiencia diferente y única y en ella hay un futuro, una posibilidad de ser de otro modo (Mèlich, 2011, pág. 69),

Pasaron tres años de esa práctica (la de radio) y pude enseñar a los jóvenes que aprendían a ser docentes a montar la radio en el aula. Claro, primero hice yo, pero después dije miren se puede hacer así, tal cosa, esta otra, los micrófonos con cartón y luego es el de verdad y ellos se escuchan y es de verdad grabarse, ellos se escuchan pueden analizar cómo están construyendo las oraciones. Entonces, ya no era solo jugar a la radio, sino hacer radio y luego enseñar a hacer radio. En esa época se hablaba de TICS. Siempre hubo tecnología, había mimeógrafo, siempre hubo la misma radio, pero ahora cómo usamos con fines educativos, igual con el periódico. Entonces vamos a construir un periódico, cómo se hace el editorial, pero no sólo la teoría sino escribir, hacer cómics, todos los elementos que podían ser parte de un periódico. Y dentro de eso está construir ideas, y mostrarlas de acuerdo a los diferentes públicos y utilizar la lengua como lo que es, un instrumento de comunicación y dentro de eso está construir ideas, expresar ideas (Falconí, 2021).

La experiencia nos transforma, transforma la docencia también. Por ello, en nuestros territorios latinoamericanos, con los umbrales de pobreza, violencia y dolor que conocemos

y desconocemos, la docencia se prolonga a paternidad, hogar, alimento. En la experiencia contingente de la inercia de la vida signada por el mercado también la docencia se extiende a ofertar servicios. Por otro lado, la infinidad de experiencias docentes en los diversos escenarios donde se han construido otras formas de profesorado, otras formas de escuela son parte de este diálogo permanente situado en la escuela.

La experiencia, de acuerdo a Mèlich es inseparable de la exterioridad y por ello, también de la ética, porque, explica el autor catalán, “una experiencia que no sea fuente de respuesta ética puede convertirse peligrosamente en un artefacto del mal” (Mèlich, 2011, pág. 71). Considero que es fundamental aportar desde todos los frentes a investigar, compartir, transmitir, analizar las experiencias docentes en pro de la formación de nuevos profesores, de comprender cómo se hace docencia, y para conformar una memoria desde la narrativa, porque la experiencia tiene que ser narrada, porque cada experiencia educativa es singular, es diferente y es necesaria para repensar la ética.

Cierro este capítulo acotando que estos semilleros de saberes que son las trayectorias docentes contienen en ellos un crisol de elementos a partir de los que se solidifican sentidos y se construyen saberes de diverso tipo: saber hacer, saber decir, saber retirarse, saber permanecer, saber mirar y también saber contar-se una historia y un sentido sobre la propia docencia. Por ejemplo, alrededor de la vocación, cómo se consolidó, En torno al manejo de las emociones, qué es importante, cuál es el papel de las condiciones materiales y cómo se confecciona la práctica docente de cada uno frente a sus grupos.

Los docentes que aquí nos hablan son tan diversos entre sí respecto de sus cualidades personales, como los profesionales de cualquier otro sector. Además, por muy lógico y evidente que parezca, no hay una lista de cualidades específicas en la docencia, pero si unos saberes y unas convicciones que permiten sostener que la educación, que la formación es vital y que para ello se requiere creer, confiar en el otro, impulsarlo, tomar su deseo y sostenerlo, conducirlo al conocimiento.

Al mismo tiempo, hay unos espacios en la trayectoria docente, que este grupo consideró fundamentales para la consolidación de sus saberes, y son: la formación académica, la experiencia de la práctica en aula, las redes de diálogo con otros docentes (familiares, compañeros), el haber enseñado en el campo o en espacios de vulnerabilidad social. Los saberes docentes que se armaron a partir de la conjunción de estas experiencias son presentados en el siguiente capítulo donde se describen los mismos a partir de la narrativa

de los docentes y se profundiza en dos aspectos antes mencionados, el valor de re-conocerlos para el diseño de políticas públicas, programas y proyectos y la necesidad de mirarlos desde la teoría pedagógica para contemplar las tensiones que se dan con la misma.

Inicié esta sección con el itinerario docente de la maestra Cruz para mostrar como el trabajo docente empieza mucho antes y termina mucho después de la labor en el aula. En los tiempos de tránsito de un lugar a otro, durante las esperas, los descansos, el docente permanece en una relación cercana con su conocimiento, su tarea educativa y sus estudiantes. Esta característica de una cotidianidad colmada de actividades hace de la docencia una labor en el sentido arentiano y también un trabajo, desde el planteamiento de Marx, sobre la conexión entre el sujeto y su actividad creadora que lo une además al colectivo a partir de entender su actividad como parte de un proyecto común.

En el abultado itinerario se pueden ver dos características contrastantes de un destino en común de los docentes, unas trayectorias fértiles en su acción que posibilita el comienzo de algo nuevo, dicho sentido de proyecto colectivo que hace resistencia a la alienación y por otro las condiciones materiales insuficientes y fragilizadas que dotan un carácter de sacrificio a la docencia –dejando de lado la experiencia sensible– y que también la combaten, porque es hostil dejar sin tiempo libre o cansar al profesor en trayectos infinitos y apagar así la posibilidad de que mantenga y cultive la relación con su disciplina, su conocimiento.

Dichos itinerarios y trayectorias, al estar territorializados en el contexto latinoamericano están sujetos o relacionados con los umbrales de pobreza, proletarización de la familia, los niños y docentes, y eso implica que la escuela y la tarea educativa extiendan su función a ámbitos que desde la teoría pedagógica no les corresponden pero que en este contexto son vitales, como la alimentación, la protección e incluso el fortalecimiento de los vínculos familiares y esto genera tensiones con la teoría de la educación convencional; esto no es prescriptivo o generalizador, hay docencias que sostienen la enseñanza y el cuidado en términos equitativos y sobre todo que atienden la demanda emocional desde la pedagogía, es decir evitando la mirada excesiva sobre sí mismos para posibilitar la mirada al mundo, pero también hay tendencias –discursivas y prácticas– a colocar la contención emocional por encima los contenidos disciplinares o curriculares a transmitir.

Pavlova señaló que, desde su perspectiva, “es necesario tener un contacto estrecho con el territorio porque en la academia, en la universidad es un mundo pequeño donde todos pensamos más o menos similar, pero en la realidad las problemáticas, los obstáculos, los

prejuicios todo es distinto y ahí se aprende de la realidad social” (Carrera, taller 2021). Los docentes consideran que trabajar colectivamente entre profesores fecunda los procesos, las ideas, la resolución de problemas, en fin, el generar saberes, el reconsiderarlos, el ponerlos en duda. Al mismo tiempo, reconocen que la mayoría de las veces, no hay disposición para tal ejercicio ni condiciones que lo promuevan como espacios dentro de las escuelas, tiempos destinados para ello. Sobre esto, el educador Diego comentó,

El trabajo colectivo no siempre se da, la mayoría de las veces se complica porque no tenemos predisposición como docentes para ello, pero es importante que las autoridades trabajen en función de impulsarle, y nosotros debemos pensar en función de los chicos. Para mí se debe trabajar mucho más en la construcción de saberes en colectivo. El espacio es muy importante, ese espacio para trabajar que puede ser una sala de profesores. Yo tengo cuatro años de profe apenas, pero todo lo que he aprendido de mis compañeros es enorme. Un espacio que para mí fue vital en eso fue las planificaciones grupales donde me tocó además ser mentor de mi grupo, entonces eso me llevó a aprender mucho de los compañeros (Oscullo, Taller, 2021)

La maestra Amparo, complementó esto puntualizando en la actividad de planificación, “es importante hablar un mismo idioma, y las autoridades solo envían instructivos y eso no da un terreno para lo colectivo” (Parra, Taller 2021). Ante esto ella señala un desconocimiento de las autoridades sobre los docentes que trabajan en sus instituciones: “hay que estar empapados de la realidad de donde estamos ubicados geográficamente, la realidad económica-social y hay que capacitar a los docentes, no dar solo instructivos” (Parra, Taller 2021).

A estos señalamientos, que hicieron coro con otros pronunciamientos similares de otros profesores del grupo, la maestra Elizabeth, quien como autoridad, como rectora busca cierta conciliación respondió: “Es mejor sufrir en grupo que sufrir sola, planifiquen en grupo y así se alivianan un poquito compartiendo en estrategias para los estudiantes que no tienen la misma fortuna de los demás, pero no todos los docentes quieren, porque están bajo otra

tradición, para dictar y copiar"(Falconí, taller 2021). Este acotamiento no fue recibido con total agrado, y Elizabeth agregó,

El ejercicio y la práctica docente tiene que ser el ejemplo, pero somos los adultos los que todavía tenemos una marca de individualismo. Yo trabajaba en una institución, donde iban los profesores en formación de los Institutos pedagógicos. Ellos podían pasar a observar las aulas y entonces no encontraban en todas las etapas, sirviendo el lunch, planificando... Todos eran bienvenidos y al final de la clase, llevábamos a los niños a un proceso meta-reflexivo, donde podían incluso re-velarse ante las visitas, decían es que hoy no nos salió bien la poesía porque estábamos distraídos (...)

El ánimo marca mucho, es importante hacer lo colaborativo en términos más fraternos "(Falconí, taller 2021).

El hecho de que las prácticas colectivas para docentes se hayan diluido incluso antes de la pandemia es preocupante. Se camina incluso a una formación anti-docente con los nuevos cursos Mooc que están en pleno auge y que son empleados por el mismo Ministerio de Educación como parte de su oferta de formación continua para el profesorado ecuatoriano. En una coyuntura que agudiza este mal-estar la posibilidad de que el mismo nos empuje a constituir prácticas que enfrenten estos haceres individualizantes desde los espacios propios, pero también buscando que se propongan políticas que contemplen tiempos, espacios escolares para el trabajo grupal docente.

CAPÍTULO IV: Saberes vitales de los docentes de Quito y sus tensiones con la teoría pedagógica

La escuela es parte de la construcción de ciudadanía, es parte de la vida y nosotros, los docentes tenemos que formar esos ciudadanos y ciudadanas que ya son y serán aún más parte de la sociedad, y todo lo que el docente como yo hace y lo que hace la institución educativa es bastante, porque el niño el joven pasa en la escuela y con los profesores un tiempo largo donde se forma, es La Responsabilidad, con mayúscula (Parra, 2021).

Una vez hicimos una huelga con los niños para que no corten los árboles, entonces nos paramos. Hicimos un plantón para que no corten los árboles para para que no tape la luz del corredor o qué sé yo porque estaba muy grandes. Claro, en el fondo, de pronto tenían un poquito de razón porque las raíces estaban destruyendo las aulas o algo, pero hicimos un plantón para que no corten los árboles y no cortaron. Hasta ahora no se han cortado. Ya son 30 años, esos árboles sobreviven (Falconí, 2021).

4.1. Introducción

Nombro a los saberes como vitales porque tienen que ver con relación entre sujetos, donde prima el otro, escucharle, atenderle, mirarle y acosturar juntos lo colectivo. Los saberes vitales docentes están relacionados de forma directa con el amor, el deseo y con mantener vivo el saber. Son impulsores de la transformación, y atienden la condición humana que requiere de memoria, afecto e inteligencia histórica para asirse al mundo, esta es la idea principal que sostengo en este capítulo y lo argumentaré más ampliamente a lo largo de estas páginas.

Este apartado es significativo porque expone a los saberes docentes que fueron encontrados en la indagación que realicé con los profesores del Quito urbano y rural a través de las entrevistas y talleres y que abonan a la tesis en la medida en que esta se pregunta por la construcción de saberes docentes y deja ver cómo las dimensiones formativa, familiar, económica, afectiva, territorial y vocacional son partes vinculantes de los saberes.

Muchos de estos saberes docentes no están contemplados en los programas de formación, ni en las políticas públicas educativas o en los instrumentos con los que se evaluó a los

maestros en 2016, siendo por tanto desconocidos o no reconocidos (no es lo mismo no conocerlos que decidir prescindir de ellos, hacer cómo si no existieran). Estos saberes, tal como se dejó ver en el capítulo anterior, provienen de un entramado entre los afectos, la formación académica y la que se hace a partir del aula, la experiencia profesional y el trayecto vital; la relación familiar, la economía y el territorio, por ello, justamente, son vitales.

Como parte de la estrategia de análisis de diseño de esta investigación, desagregué los saberes entramados en los textos de los docentes (entrevistas y diálogos en talleres) y los clasifiqué de acuerdo a las premisas del análisis categorial (Lanksher & Knobel, 2005), metodología expuesta en el capítulo primero y que arroja seis dimensiones expuestas en el capítulo tres. Dicho análisis es presentado en el cuadro siguiente que es parte de esta introducción y que me permitió avanzar en un ordenamiento, observar la interacción entre unos y otros saberes y trayectorias y, volver a ellos y a los docentes para entender de manera más profunda sus sentidos y formas de materialización.

Tabla 4

Cómo explican los docentes sus saberes

SABERES VITALES DE LOS DOCENTES DE QUITO	CÓMO EXPLICAN LOS DOCENTES SUS SABERES
Territoriales	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante contemplar el territorio donde está asentada la escuela y la relación que los estudiantes tienen con el mismo, con la gente del barrio, de la calle, cómo se transportan, a qué se dedican sus padres, qué tipo de relación con la comunidad existe donde está la escuela, ¿es campo, es ciudad? Qué tradiciones hay, qué alimentos son propios del lugar. Todo eso es fundamental para tejer los contenidos curriculares con los saberes de los estudiantes y contextualizar el contenido. - Los conocimientos curriculares y didácticos no alcanzan porque la realidad de los niños es diversa y diferente. - La geografía nos permite un conocimiento de la realidad espacial, infraestructural, económica, de clase social. - Hay ritmos diversos, tempos de aprendizaje, de vivir, de hacer las cosas, está muy ligado al territorio no es igual el tiempo de la ciudad que el tiempo del campo. - Se necesita flexibilidad y adaptación a las diferentes realidades. - En la actualidad nos ponemos comunicar por varias vías y no hay que resistirnos a eso. - Es importante tener presente la edad de los estudiantes, los tiempos de cada uno de ellos, la época y las generaciones. - El contexto es fuente de conocimiento para articular con las metodologías de enseñanza. - Es importante saber hacer preguntas y saber responder a las preguntas que nos hacen. - El saber ejemplificar es difícil y hay que aprenderlo, para ello hay que tener siempre en cuenta el territorio y el contexto. - Es importante enlazar saberes y conocimientos. - Hay que mostrar la riqueza de la diversidad. - Hay que promover la interculturalidad. - Es importante tener presente la edad de los estudiantes, los tiempos de cada uno de ellos, la época y las generaciones.
Formativos	<ul style="list-style-type: none"> - La metáfora y la parábola son muy útiles para enseñar. - Enseñamos valores a través del currículum. - Hay que encantar a los niños con la voz, con el cuerpo, con las narraciones, con las actividades. - Hay que invitar a la imaginación para que se salgan de la realidad y pensemos otras posibilidades. - No se puede llegar a una clase sin preparar. - Es importante ser creativo y recursivo. - Hay que aprender a reconocer hasta donde alcanza mi labor y cuando debo acudir o solicitar la asistencia de otro profesional. - Es necesario mantenerse aprendiendo y estudiando. - El docente es fundamental en la construcción de todas las fases del proceso educativo. - En el aula los estímulos son de diversos tipos: auditivos, olfativos, táctiles, espaciales, visuales. - Es importante esforzarse en observar

<p style="text-align: center;">Afectivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes trabajamos con el deseo, despertándolo, sosteniéndolo, impulsándolo. - Los docentes sabemos escuchar. - Igualdad, ante todo. - El asunto no tiene que ver con la mejor nota nunca. - Hay que promover el compañerismo. - Se educa para preservar la vida ambiental, emocional, física y de los otros. - Se educa para el respeto del género, de la preferencia sexo-afectiva, del cuerpo propio y de los otros. - Entendemos que la escuela muchas veces es un refugio. - Se parte de que estamos trabajando entre seres humanos, eso significa trabajar entre y con afectos y emociones. Hay que preguntar ¿Cómo están? ¿Comieron? ¿Durmieron? - Es fundamental entender el paso e impacto que puede tener un docente en la vida de un niño, de una persona (El docente está presente como un fantasma en el comedor de la familia, en las conversaciones). - Los docentes aprendemos a identificar problemas.
<p style="text-align: center;">Vocacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrutar del intercambio intergeneracional. - Hay que promover el compañerismo. - Es importante retener al estudiante cuando quiere abandonar. - La prudencia es fundamental. - Hay que empoderar a los estudiantes, darles confianza. - Educamos para para vivir bien, para ser felices, para compartir, para vivir. - Los docentes no sólo enseñamos, formamos seres humanos. - Los docentes corporeizamos la palabra. - Hay que dar mucha atención a los estudiantes. - Es importante invitar a los estudiantes a asumir compromisos. Algunas formas de hacerlo son con el ejemplo, llegar puntual, estar presente, que sepan que estoy. - Hay que razonar con ellos. - Es importante socializar los problemas en la clase.
<p style="text-align: center;">Económico-material</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que aprovechar los recursos que se tiene en la escuela y si no hay recursos hay que trabajar igual, hacer todo lo posible, lo mejor posible. - Las recompensas no son sólo materiales. - Los docentes también enseñamos sobre resistencia social.
<p style="text-align: center;">Familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela es una comunidad educativa. - Es importante generar un vínculo con los padres de familia. - Cuando presentan comportamientos conflictivos hay que volverse niño para preguntarse por qué está actuando así, la mayoría de las veces es falta de amor.

Cabe recordar al lector, que las entrevistas realizadas se hicieron bajo la metodología de etnografía digital (Sarah Pink; University of Copenhagen, 2018) debido al contexto de pandemia por Covid-19, que implicó que las escuelas a nivel mundial cierran y las clases, en los casos menos desfavorables, migren a plataformas virtuales. Apuntar esto es necesario porque permitirá comprender algunos de los fragmentos citados.

Dicho esto, presento los saberes desglosados en el cuadro a partir de los extractos de las narraciones docentes organizados con referencia en las dimensiones que el análisis categorial me permitió encontrar, y que estructuran este y el anterior apartado (Dimensiones: familiar, formativa, vocacional, territorial, afectiva y económico-material) pero narrados en una urdimbre organizada a partir de la noción de Saberes Vitales.

Este capítulo tiene dos partes; la primera, muestra el entramado de saberes en dos subapartados que argumentan por qué estos conocimientos son vitales para la escuela y la sociedad a partir de mostrar cómo se educa sosteniendo el deseo; construyendo lo común, comunicando, mirando y enseñando a mirar y así erigiendo puentes que nos conecten con los contenidos curriculares y a unos con otros. El segundo segmento expone otros saberes que, aunque son los menos, inquietan por su papel tensor de la pedagogía y por ello requieren atención minuciosa para desmenuzar lo que sucede en esa interacción, y tratar de responder si hay una contracción o un ampliamiento del tratamiento pedagógico de la educación escolar en Quito.

4.2. Saberes docentes vitales: una noción vinculante

Estos saberes docentes son vitales al constituir un entramado de conocimientos, afectos, saberes y prácticas que tienen el objetivo de sostener la vida colectiva y escolar, entendiendo por escuela la versión moderna de la misma, mencionada en el capítulo primero, como institución de transmisión cultural (Dussel, 2011, pág. 22) cuya forma física cuenta con aulas que son estructuras materiales y de comunicación entre sujetos (Dussel & Carusso, 2000, pág. 33).

Retomo la explicación sobre el porqué nombrar como vitales a los saberes docentes, a partir de ampliar la noción de vital en relación al tejido social, al acogimiento del niño a través de hacerle un espacio y presentarle al mundo y a los otros y sujetar su deseo, su mano a través de la docencia para que se forme, aprenda, sea educado y pertenezca al colectivo con memoria e inteligencia histórica.

La escuela es el lugar donde los conocimientos son liberados (Masschelein & Simons, 2014) y se común(izan), es decir se hacen comunes, y por ende se construye una bisagra entre lo doméstico e individual y lo público y colectivo y se comparte. Es decir que saber

hacer escuela es saber construir lo común a partir de la enseñanza, la formación y la humanización, para ello, los docentes saben comunicar los contenidos curriculares, las pautas sociales, la autoridad, los afectos, el acumulado cultural y saben construir un escenario similar a lo público, también lo hacen al mantener a los niños interesados en el mundo más que en su individualidad, así como lo dejan ver los siguientes saberes que organicé en dos subapartados que presento después de un acercamiento cultural a la noción de territorio.

4.3. Las coordenadas de los saberes docentes: el Territorio como noción articuladora

La categoría de territorio no se puede obviar al pensar en educación, escuela y otras instituciones que educan como lo es la familia. Esto es así porque el territorio vincula memoria e inteligencia históricas, experiencias, afectos y formas de construir conocimiento y **lo común** y posibilidades con los sujetos que lo habitan y lo constituyen tanto en sus dimensiones individual como colectiva. Cada territorio (espacio y sociedad) tiene una inteligencia y una memoria que hasta cierto punto es compartida, pero también tiene sus particularidades (identidad, diferencia). Las escuelas y sus docentes educan sobre ello, generando la posibilidad de reproducir y transformar la cultura y sus pautas.

Además, siguiendo a Angélica María Serna de la Universidad de Antioquia el vínculo entre educación, cultura y territorio nos coloca frente a preguntas sobre cómo es estar y habitar un lugar, cómo hemos llegado al mismo, qué posibilidades hay a futuro sobre ese espacio y las relaciones sociales en él. Interrogantes que rondan pizarras y aulas pero que son también la base de la pedagogía, de su teoría y existencia misma, en función de qué hacer igual y que hacer distinto para un futuro bueno para el mundo y los nuevos, para la preservación de la cultura.

Alicia M. Barabas dice que el concepto territorio “se refiere a espacios geográficos culturalmente modelados, pero no solo los inmediatos a la percepción (paisaje) sino también los de mayor amplitud, que son reconocidos en términos de límites y fronteras” (Barabas, 2003, pág. 21). La autora aporta una clara distinción con la categoría de espacio a la que define como “el ámbito de mayor alcance, en el que se inscriben tradiciones, costumbres, memoria histórica, rituales y formas muy diversas de organización social, que van constituyéndolo como territorio cultural con representaciones, concepciones y creencias de profundo contenido emocional” (Barabas, 2003, pág. 24).

Para un acercamiento a los territorios contemporáneos Raquel Gurevich caracteriza a los mismos como complejos y constituidos por fragmentación, desigualdad diferencias y

procesos de des-territorialización y re-territorialización. La autora señala que son complejos por la multiplicidad de factores y elementos políticos, naturales, sociales, económicos, tecnológicos, culturales, étnicos, jurídicos, religiosos, flujos informáticos y financieros que los constituyen y la forma en que las fronteras espaciales y temporales se van ampliando (Gurevich, 2005, pág. 18), esto es mucho más evidente con la revolución tecnológica que se aceleró con la pandemia de Covid-19.

Esta multiplicidad de elementos altera, transforma las relaciones sociales y además con la velocidad con la que se generan se producen fenómenos de escalabilidad global a los que no estábamos acostumbrados, como la misma pandemia, la contaminación o los efectos socio-económicos de la guerra de Ucrania, de alguna manera como lo desarrolla Beck (2017) en su teoría sobre la sociedad de riesgo, donde se comparten sobre todo los efectos negativos, es decir no todos se benefician de la extracción minera, por poner un ejemplo, pero incluso en territorios amazónicos lejanos a la mina andina se sienten los efectos medioambientales de la misma.

Así también Raquel Gurevich define al territorio contemporáneo como una dinámica articuladora de fragmentos, roturas, trozos profundamente unidos entre sí, y además con profundas desigualdades en cuanto a las posibilidades de vida, educación y trabajo de todo el mundo. García Canclini habla de un mundo globalizado y fragmentado a la vez (García Canclini, 2005).

Considero al territorio como un escenario construido culturalmente a través del tiempo y que ejerce como aglutinador de elementos individuales y colectivos que se hacen comunes a partir de habitarlo. El concepto de territorio está compuesto de forma indisoluble por la geografía y la(s) sociedad(es) que lo habitan y las relaciones que desarrollan en él. El compartir de dichas relaciones en un lugar geográfico delimitado por fronteras físicas y simbólicas permite generar una identificación grupal que brinda un sentido de pertenencia y de diferenciación con otros grupos, a través también de la construcción de pautas culturales.

Sin embargo, cabe decir que el territorio no es algo esencial ya que los sujetos se mueven y la misma geografía se altera con el tiempo, como cuando una montaña sagrada es destruida por un terremoto y la cultura, la sociedad está o parece a punto de desaparecer sin embargo no lo hace, porque el territorio y las pautas culturales los habitan y se mueven con aquello corporalizado y eso les permite resignificar nuevos lugares, dotar de sentido y domesticar otros territorios.

En ese sentido, los procesos de desterritorialización y reterritorialización están presentes a lo largo de la historia y también de forma acelerada en la contemporaneidad, conceptos

como el de transculturación buscan explicar aquello, en donde hay momentos en que las identidades y pautas culturales de diversas sociedades se ven diluidas o desvanecidas debido a procesos de desplazamiento, sometimiento, colonización, etc. Y otros momentos en que recobran fuerza, como el caso de las etnias indígenas del Ecuador y Latinoamérica.

Siguiendo a Barabas, la consideración teórica del territorio como un proceso producto de relaciones sociales en permanente cambio es más o menos certera cuando se habla de territorios simbólicos (marcados por la cosmovisión, la mitología y las prácticas rituales) como los que se generan en los rituales sagrados, pero, de acuerdo a la autora, existen formas de territorialidad menos flexibles o móviles en términos de laxitud de fronteras como las regionalizaciones geográficas, como las fronteras de los estados nacionales, municipales, agrarias, y enfatiza que ni siquiera los territorios simbólicos están en permanente transformación ya que la mayoría de los lugares sagrados persisten a través del tiempo constituyéndose incluso en emblemas identitarios (Barabas, 2003, pág. 22)

Hablar de territorio implica hablar de geopolítica, es decir del poder sobre el territorio, por ejemplo, la cuestión de los derechos territoriales de los pueblos indígenas en América Latina y la aceptación de sus conocimientos locales, de su producción de saberes. Pero también la orientación de las políticas públicas educativas en la región, asunto abordado en el capítulo segundo.

Tanto los territorios locales como los globales tienen puntos geográficos simbólicos especialmente significativos para los usuarios, generalmente sagrados, estos son los lugares, dice Barabas (Barabas, 2003, pág. 23). Creo que la Escuela es uno de esos puntos geográficos que, si bien no es sagrado en términos religiosos, es especial, significativa y común a todos los pueblos del mundo. La Escuela es un lugar que está presente en la vida, cotidianidad e imaginario de la mayoría de la gente, al punto de que este lugar organiza los itinerarios, recursos y cronogramas de la familia y sociedad.

Identificar a la Escuela como un lugar dentro de los territorios es saberla un centro a partir del cual se trazan caminos (redes) y se establecen fronteras comunales, subregionales pero que también abre la puerta a fronteras más amplias en el conocimiento y en lo identitario, es decir opera entre lo local, lo étnico y lo nacional, entre este último y lo global.

La escuela tiene un reto enorme, porque carga con el modelo homogenizante de la república y nación, y la plantea como única. Sin embargo, no lo es. Por ello, debe preguntarse en su proyección al futuro qué enseña sobre la diversidad y las tendencias de construir nuevos territorios como el digital, porque esto es parte de la realidad los

territorios. Es decir, la certeza de la nación es importante, pero a la vez, son importantes las ambigüedades que generan otras convenciones sobre el territorio y otras invenciones ¿Qué hacer con el territorio si las plantas me hablan y los animales me gobiernan con su poder?, como sucede en Imbabura, provincia aledaña a Quito. La escuela debe enseñar la nación, pero tiene el reto de enseñar la diferencia de los otavalos⁶⁵, por ejemplo y conocer su manera de crear convenciones en el territorio.

La complejidad de las dinámicas de las territorialidades requiere pensarse de forma también compleja para entender y proponer y en ello la escuela es un escenario para la comprensión de aquello que esas relaciones entre espacio/geografía y población/sociedades articulan y cómo lo hacen. La cultura, educación, identidad, saberes, sujetos, memoria-inteligencia histórica, proyectos personales y colectivos, palabra y decisión están vinculados a partir del territorio.

4.4. Saber educar de la mano del deseo

El conjunto de saberes que defienden que para educar hay que hacerlo en estrecha relación con el deseo propio y el del otro tienen, sobre todo, dimensiones vocacionales y afectivas. Cito como en capítulo III a Larrosa, cuando señala que “la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral”, y señalo también que me pliego a la comprensión de la vocación de los maestros como acoger, acuerpar, construir un compromiso social de justicia a través de la docencia, del enseñar y formar a nuevas generaciones, con la convicción de que al hacerlo se entrega al mundo una generación nueva que sabe algo de la inteligencia, memoria y afectividad histórica que requieren para estar en el mismo y se les da a ellos un pedazo del mundo para que puedan continuar en su trayectoria con un asidero cognitivo, afectivo e identitario.

En relación a la dimensión afectiva cabe decir que los saberes no se reducen a conocimientos lógicos y positivados sino a sentidos que adquiere la docencia a partir de que se hilvana la experiencia que resulta de lo cotidiano pensado, reflexionado y sentido, con lo sensorial del cuerpo y las emociones provocadas, recuerdos, afecciones, enfermedad, alegría. En el proceso de formar y ser formado no solo el intelecto es afectado, el sujeto siente, se emociona, se vincula con el sentir del otro, genera relaciones, memorias con el entorno.

Paulo Freire sostiene que las relaciones entre la educadora y los educandos incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer, enseñar, aprender de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. (2015, pág. 91)

⁶⁵ Pueblo Kichwa de la Sierra ecuatoriana.

Y yo sostengo que tienen que ver también con el deseo, Una de las maestras que formó parte de esta investigación mencionó las siguientes palabras en el marco del tercer taller realizado,

Los maestros actuamos de la mano del deseo por conocer y por habitar la vida, un deseo que está en los niños, jóvenes o adultos, y que es necesario sacar a flote; en algunos momentos sostenerlo para que no caiga y constantemente acompañar para que adquiriera formas (Falconí, 2021).

El grupo de ocho docentes que además de la citada maestra y yo, participaba del encuentro se mostró de acuerdo y dio pistas de lo que esto significa, que iba muy de cerca a lo que expone Recalcatti, en un contexto lejano y diferente como el italiano, cuando dice que a través del encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el Eros, un educador hacer existir mundos nuevos, y añade que un buen enseñante es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida (Recalcatti, 2016, pág. 16).

Los docentes del taller son más específicos que este párrafo que cito porque habla del deseo como una fuerza propia de la condición del ser humano, que además nos iguala porque todos deseamos. Elizabeth ve al maestro como quien forma a ese deseo, es decir que lo ayuda a tomar una forma, este siempre se resiste, nunca será la forma que el docente pueda desear pero si le muestra posibilidades de ser, de expresarse de tomar forma de acción, “si hay esa capacidad de crear cosas en mí, de enlazar cosas y crear y contar historias” (Velásquez, 2021).

Ese deseo que podemos llamar curiosidad, ímpetu, alegría, ganas a veces se cae, dice la maestra y ahí están los profesores para levantarlo, a veces se deforma, entonces la escuela lo norma, a veces no halla a otro que lo contenga, que lo mire que lo forme, como dice otra maestra hablando de manera general de la situación actual que percibe ella a través de sus estudiantes y entorno de Quito,

Hacen falta motivos para querer ser alguien, hace falta soñar. Nos han coartado un poco hasta los sueños de querer ser alguien, entonces lo hacemos motivándoles a ellos. Yo lo que se hacer es preguntarles tu qué quieres hacer, qué

casa quieres tener cuando seas grande ¿Cómo te la imaginas? ¿Qué quieres ser? ¿Doctora? Entonces tienes que aprender bien las ciencias naturales doctora (Parra, 2021).

Por su parte, Freire dice que la curiosidad es un derecho (2008, pág. 81), y yo considero que la curiosidad es una expresión del deseo. El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser (2008, pág. 85). El deseo, y su expresión, en forma de curiosidad por el mundo, requiere un canal, requiere encuentro y contexto para expresarse, la educación escolar a través de docentes con saberes como los citados presentan esos recursos a los estudiantes.

Además, de acuerdo con Freire, hay que manifestar a los alumnos cuán fundamental es respetarlos. La enseñanza de contenidos implica el testimonio ético del profesor, dice el pedagogo brasileño. La belleza de la práctica docente se compone de anhelo vivo y de su sueño ético (2008, 91). Para poder atender al deseo, a la curiosidad, al ímpetu, en esta investigación sostengo que se requiere una atenta escucha y la mirada del otro, mirarse con el otro. Esto en consonancia con la vocación, dimensión que como se explicó en el capítulo tres, se fundamenta en un fuerte compromiso social.

4.4.1. La atenta escucha

En este saber interactúan las dimensiones formativa, afectiva y territorial. Sobre la primera, como escribí en el capítulo tercero hay una multiplicidad de lugares y trayectorias desde donde un docente se forma en y construye los saberes pedagógicos que le permiten afrontar su tarea con solvencia. Los docentes de este estudio aprendieron a escuchar, a hacerlo activa y atentamente en la facultad de educación, pero también en las comunidades rurales, indígenas, en los espacios artísticos y en las familias habitadas por docentes.

Sobre el territorio como componente de la escucha, cabe decir que la territorialidad es un importante organizador de la vida social ya que a la vez que permite articular la frontera entre individuo (territorio de privacidad) y colectividad (territorio público), contribuye a la construcción de la noción de pertenencia a una colectividad y de identidades estrechamente vinculadas con el medio ambiente modelado por la cultura.

El saber docente de comprender la territorialidad propia y de los otros en caso de que enseñe en un territorio que no es aquel en el que creció o en el que ha vivido varios años, es el que le permite escuchar en el sentido amplio, que es entender al otro, interpretarlo,

abrir el contenido afectivo que tienen sus palabras cuando son expuestas. El docente sabe por ejemplo que en las sociedades indígenas y también en las rurales la relación entre la identidad y la territorialidad es más estrecha y que a las personas de allí, el río les habla.

La palabra escuchar proviene del latín *auscultare* que significa aplicar la oreja, inclinarse al otro para aplicar la oreja, es decir un gesto corporal, afectivo e intelectual de atención, de respeto y consideración a la voz del otro, es hacerle un lugar y un tiempo e incorporar, analizar lo que está diciendo y lo que NO está diciendo. Escuchar implica tener la existencia porosa a la afección, decía un pensador que uno no sabe dónde se mete cuando presta la oreja y los docentes la donan constantemente, o acaso no son ellos los primeros a quienes acuden los niños cuando sufren violencia intrafamiliar, sexual o les aqueja alguna preocupación.

Los docentes además de ser los primeros en atender las demandas ante la injusticia o los reclamos por la violencia, escuchan y acogen sueños, como lo hace esta docente que escucha los deseos que tienen sus niños alrededor de la profesión y se preocupa cuando los ve difíciles de lograr,

Es excelente que se abran nuevas y diferentes carreras, porque abren nuevas posibilidades de soñar o cumplen sueños. En el cuarto de básica tengo una estudiante que quiere ser astronauta y yo digo al papá que le va a tocar mandarle a otro país porque ese sueño tal vez no se pueda cumplir, pero es un sueño que ella tienen y ya dibuja su cohete, ya se dibuja a lado del cohete. Entonces, cómo no voy a apoyar ese sueño (Arteaga, 2021).

Esta profesora actúa como dice Freire siendo humilde y abierta para encontrarse permanentemente disponible, ella busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer (Freire P. , 2015, pág. 48) Un saber docente es sostener el deseo por conocer, esa curiosidad hecha deseo para que tome la forma que el sujeto en libertad, pero con arraigo y herramientas decida, y para ello el saber escuchar es fundamental,

Por otro lado, la escucha es también a la propia palabra, teniendo la apertura de reconocer cuando se ha dicho algo mal, algo que daña o confunde. Por ejemplo, una de las docentes comentó en la entrevista que un estudiante suyo era siempre muy

participativo pero también inquieto y provocador, y hubo un día en que ella no estaba tan paciente como otros por lo que regañó la indisciplina del niño de una forma que ella misma escuchó como excesiva y pudo ver con el paso de los días que él ya no participaba más en clase, no opinaba, no levantaba la mano y ella, dice “supe que me equivoqué, que le corté la confianza porque le hice sentir deshonrado, entonces hablé con él para intentar reconstruir el vínculo” (Velásquez, 2021).

En relación a esto, otro docente me supo decir que entre los saberes que él consideraba más importantes era el temple del carácter porque los niños son niños y hacen ruidos, llaman la atención de las formas que se les ocurre y “si uno no sabe tener la conciencia toda la jornada de clases puede llamarles la atención de una forma dañina, puede ofenderles, y no es necesario” (Pinanjota, 2021). Con estas dos narraciones dialoga el siguiente extracto de un texto de Steve,

Hace falta un cierto sentido de humildad para aceptar que el propio trabajo consiste en estar a su servicio. En responder a sus preguntas sin humillarlos. En esperar algunas horas en la sala de profesores por si alguno quiere una explicación extra. En buscar materiales que les hagan asequible y esencial la información. Y recuperar lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Lo único verdaderamente importante son los alumnos. Esa enorme empresa que es la educación no tiene como fin nuestro lucimiento personal. A los profesores nos pagan para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo. Ya advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos (Steve, 2006, pág. 60).

4.4.2. La mirada

Como se mencionó en propia voz de los docentes la escuela tiene que ver con la construcción de lo común, de lo público, de lo colectivo, eso que no existe si la posibilidad de mirar al otro y ser mirado, de entre-vistarse (Vela Peón, 2008). No hay posibilidad de conocimiento, educación formación ni de auto-conocimiento sin otro que me mire, que

me reconozca y siguiendo a Meirieu: me presente, me introduzca en el colectivo (1998), cuando alguien ha hecho eso por mí, en determinado momento lo haré con la nueva generación, pero sobre todo lo hacen los profesores.

En esos sentidos, el saber mirar tiene dimensiones territorial, familiar, afectiva y vocacional. Como he venido desarrollando, la mirada, así como la escucha, los afectos y la construcción de saberes tienen un componente cultural, son resultado y se corresponden a la cultura, a sus pautas, a las identidades en diálogo y esto tiene que ver con el territorio en tanto escenario geográfico construido culturalmente a lo largo del tiempo, es decir habitado de sentidos, como el sentido de la mirada y de lo que se mira, la interpretación que se da a lo visto.

Hay que aprender a mirar y ser mirados, también receptivos de esa otra mirada y ahí está la evaluación. Aprender a intercambiar críticas, pensamientos y aprender para bien. Una como maestra y ser humano quiere que le aplaudan, que le miren que le valoren que le hablen, entonces ahí sigue aprendido (Velásquez, 2021).

El ejercicio de mirar es reconocer. El reconocimiento también necesita ser distribuido, aquí las sensibles palabras de una docente, sobre la escuela como escenario para mirar más allá del hogar sobre todo cuando este es al menos cómodo,

La escuela es el espacio para que se miren los niños como iguales, y que, si pueden hacer más por esos niños que en algún momento la sociedad les quitó derechos, pues como buenos amigos que, los compañeros del aula, les den esas oportunidades (...) Entonces la niña afro era la que declamaba el lunes en el momento cívico, no era el que tenía la mejor nota nunca, sino por turnos quien elevaba la bandera en el asta, también iba el niño inquieto, molesto que nunca iba a poder izar la bandera, él también tenía oportunidad cuando llegaba a convivir de a buenas con sus compañeros. Entonces, creo ha sido ese el referente, ejercer esa igualdad (Falconí, 2021).

En la labor docente, la mirada pasa por el reconocimiento de aquello que requiere ser nombrado, dicho e incluso normado. En la pandemia, con la educación virtual y muchos niños sin acceso a la misma, o con acceso sin cámara o cámara apagada, e incluso prendida, la posibilidad de mirar a la profesora y ser mirados por ella se redujo al mínimo, y como dice la doctora Ana María Salmerón, docente de la UNAM, uno en sus ojos puede ver si están emocionándose con la clase, si están siguiendo el hilo o si perdimos su atención. Una maestra de tercer grado, sobre su mirada en la pandemia dice,

Tuve una experiencia, hoy en la mañana, con un estudiante de cuarto grado. Estamos hablando de niños de 8 o 9 años. Pero tal el desafío de ellos de estar en clases, están acostados, todavía en la cama a media mañana con la mascota y en clases. Imagínate que importante era identificar eso, entonces estoy yo diciendo “Oye siéntate por favor. ¿Dónde está tu mesa? Es como estar en el aula, como estar en tu pupitre, a ver tu escritorio ¿cómo está? Debes estar cambiado de ropa, debes estar ya listo, porque estás en tu clase, tú no puedes estar en pijama” (Parra, 2021).

Hay en este saber algo de vital importancia: el desplazamiento del mérito para reposicionar el reconocimiento. Otra maestra habla de lo que sucede cuando no nos miramos unos a otros porque la mirada está seducida por completo por las pantallas, por ejemplo,

La gente que ya no ya no le gusta, ya no está con ese anhelo de lograr ser algo, de despertarse un día y decir yo quiero ser doctor o diseñador, yo quiero ser cantante, yo quiero esto. O sea, no hay, no hay simplemente cercenaron ese anhelo, este deseo y quiénes se encargan de eso: los medios de comunicación. Y te la ponen facilitó porque hay películas, hay vídeos, te la ponen tan simple y te dice que debes ser un *youtuber*. Un *youtuber* Gana no sé cuántos miles de dólares

haciendo vídeos de cualquier cosa y nada de estudiar. También el mal uso de las redes sociales, mira que todo mundo tiene ahorita o un celular a una laptop en la casa para poder tener clases, pero solamente el momento en que tienen las clases y el resto del tiempo juegan ¿Y a qué juegan? A las guerras. Donde enseñan a matar, a disparar, y yo veo a los míos acá en casa, desesperados acaban las clases y ya se conectan con su grupo para jugar en línea y hay que estar chequeando a cada rato qué estás jugando y uno escucha las explosiones (Parra, 2021).

4.5. **Saber construir lo común**

Siempre es una lucha porque no falta la mamá que me decía póngale a mi hijito solo, no en grupo porque él aprende más rápido y está mejor solo, los demás son vagos y mi hijo es bueno y él les da haciendo el trabajo. A ver a ver a ver aquí todos vamos a aprender y aquí nadie se mueve de este grado. Si tenemos que perder el año todos perdemos del año porque yo no he hecho mi trabajo y los chicos no han aprendido, pero todos vamos a aprender hasta donde podamos. Pero si nos esforzamos, usted me ayuda, le permite que esté su hijito compartiendo con otros y todos crecemos y ganamos el año y festejamos todos juntos, entonces, no es que unos pasan y otros no, pues aquí vamos a pasar todos o ninguno (Falconí, 2021).

Barrabas señala que queda claro en casi todas las etnografías que la gente establece una relación filial con el cerro emblemático y en las sociedades estatales se adoptan otros símbolos para reflejar la pertenencia identitaria y marcar fronteras territoriales y culturales con los estados vecinos que contribuyen a delimitar la identidad nacional. No hay forma de construir lo común sin partir de la dimensión territorial, de la territorialidad como organizadora de esa vida común.

Tampoco es posible dejar fuera a la dimensión familiar. La familia como mencioné en el capítulo tres es ese espacio y esas relaciones donde se construyen y transmiten sentidos, juicios, prejuicios, creencias, tradiciones, formas de percibir, vivir el mundo, de convivir con los otros, es en fin, es el primer núcleo cultural y, por ende, identitario de un sujeto y de un docente y al construir lo común se ponen en interacción lo particular de cada uno, lo familiar de cada niño con los otros, para ampliar los sentidos, para construir una identidad compartida.

Los docentes necesitan entonces territorializar, temporalizar y contextualizar para establecer una relación entre el contenido académico o curricular con lo que sucede en el barrio, la calle, el país, la casa. De esta forma, dice Freire nos convertimos en sujetos históricos capaces de intervenir en el mundo con aquello que aprendemos. Ser sujetos históricos implica también historizar los conocimientos, identificar su origen, los sujetos que lo construyeron y aquellos conocimientos a los que ha superado (2008, pág. 29).

Construir lo común, como se considera en este apartado, implica al menos dos cosas: hacer comunes los conocimientos y los asuntos (comunicar) y para eso hay que entablar posibilidades de diálogo entre los conocimientos curriculares y la gente, la territorialización es una de las estrategias que plantearon los docentes de este estudio para lograrlo. Ahora bien, la comunicación escolar, la comunicación entre docentes y estudiantes pasa por la autoridad de estos primeros.

4.5.1. Saber comunicar-nos

Como mencioné en líneas previas la escuela supone interacción y comunicación entre sujetos pedagógicos. Saber decir, escuchar, mediar, entender, abstraer es fundamental para formar a los seres humanos que están allí, bajo la responsabilidad de los docentes. Además de las dimensiones familiar y territorial, en la comunicación juega un papel importante el plano afectivo como un ineludible aspecto humano que opera independientemente de si es reconocido o no, pero si lo es se convierte en hilo que zurce la vida social colectiva, porque permite que nos identifiquemos unos con otros con lo más humano y cultural que son los sentimientos, las emociones, la vulnerabilidad, la finitud.

En las entrevistas pregunté qué les dirían a los jóvenes que hoy están formándose para ser profesores de educación básica, estas fueron algunas respuestas

Que tiene que saber llegar a los niños, tiene que saber comunicarse. Tiene que saber hablar, la fortaleza, es nuestra lengua. Nosotros con la lengua podemos hasta matar. Nosotros los docentes, podemos enseñar y sacar adelante a una nación, y la palabra oral y escrita es la base para eso, porque es elemental en nuestra cultura (Arteaga, 2021).

Deben tener paciencia. Debe tener fortaleza porque van a haber problemas, y debe tener amor, ser más humano, si ser más humano, porque al educar está trabajando con personas, y las personas son vulnerables (Pinanjota, 2021).

Que sepa usar el lenguaje porque con las palabras que tú les dices a los *wawas*, les alientas a seguir o les haces decaer (Parra, 2021).

Para lograr lo mencionado, los docentes requieren una plena conciencia de donde pisan sus pies, porque es ahí donde piensa la cabeza, como decía Paulo Freire, y las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos les condicionan a la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos. “Necesito volverme al menos no tan extraño de la realidad en que viven los alumnos” (2008, pág. 128), es decir es una cuestión de territorialidad, también. En las siguientes líneas una maestra de segundo grado, de la zona rural de Quito lo deja ver con un ejemplo en el que compara su localidad (Yaruquí) con Quito centro, aunque están a una hora de distancia,

Su realidad acá es muy distinta en la parte social, en Estudios Sociales, por decirte ellos, ellos, si tú les hablas de la ciudad de Quito, algunos tal vez han ido al panecillo, pero si les hablas de las de montañas les hablas de plantas, vamos a sembrar, vamos a hacer esto, entonces ellos ya automáticamente lo hacen, porque son cosas que viven (Arteaga, 2021).

Saber comunicar que es hacer algo de todos, expropiarlo de unas pocas manos, cabezas y bocas tiene diferentes dimensiones como la territorial vista en el ejemplo anterior, también está hay un componente generacional, una docente dice,

Vamos cambiando de una generación a otra debemos tener la habilidad los docentes, de aprovechar la etapa en la que se encuentran los jóvenes. Con el paso de los años yo ya aprendí a utilizar otras herramientas tecnológicas. Es importante que el docente se adapte a los cambios y aprender a cambiar y a utilizar lo nuevo que hay del entorno porque si no se desconecta y ahí se crea una barrera generacional como hoy, el docente forzado tuvo que aprender a manejar

las tecnologías, el zoom, el WhatsApp. Antes no tenía ni cuenta de WhatsApp ni sabía cómo agendar su clase en zoom (Falconí, 2021).

4.5.2. Hacer puentes entre el contenido curricular y la realidad de los niños

Sobre la construcción de caminos entre los saberes curriculares y el contexto, Freire rompió el paradigma del estudiante como *tabula rasa* al reconocer que el estudiante llega a la escuela con un conjunto de saberes y que es necesario respetar esos saberes de los educandos. El autor brasileño propone discutir la razón de ser de esos saberes en relación con los contenidos curriculares “¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos sobre vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público...? ¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia...?” (2008, pág. 31). Construir puentes tiene sobre todo una dimensión territorial, material, afectiva y formativa.

Un maestro en el segundo taller que realizamos dijo,

Los docentes somos un puente entre el currículo y los estudiantes a través del manejo de saberes territoriales. Es importante contemplar el territorio donde está asentada la escuela y la relación que los estudiantes tienen con el mismo, con la gente del barrio, de la calle, cómo se transportan, a qué se dedican sus padres, qué tipo de relación con la comunidad existe donde está la escuela, ¿es campo, es ciudad? Qué tradiciones hay, qué alimentos son propios del lugar. Todo eso es fundamental para tejer los contenidos curriculares con los saberes de los estudiantes y contextualizar el contenido (Oscullo, 2020).

Un componente importante es la diversidad sobre todo en nuestros territorios,

Se les intoxica a los chicos cuando se les enseña a rechazar o a idolatrar a otras culturas como la europea. No se trata de eso sino de aprender de todas, de sus formas de pensar y hacer las cosas, y hacer lo mismo con las culturas originarias. Hay que desintoxicarse de esa mirada y aprender a vivir dejando los conceptos

religiosos, nósticos, evitar que marquen, porque yo creo en la educación laica y todos tienen derecho a creer en el dios que quieran, pero eso en su casa. Yo maestra laica facilito el que se pueda hablar de todas las religiones, de todas las culturas. Yo maestra laica sin mostrarme en rechazo a testigos de Jehová a musulmanes, en fin. Doy la apertura para que puedan ejercer esa práctica libremente sin esconderse con respeto entre ellos, para que en su vecindario a su barrio no les lancen piedras o no les rechacen a quienes ven diferentes a ellos. La clase no se puede separar, sino que tiene que ser permanente en todo (Falconí, 2021).

También está presente la dimensión económico-material, sobre ello Freire da luces cuando dice que hay que preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural que siempre tienen un elemento de clase social de los sujetos de la educación y la práctica educativa, es algo que se nos impone, piensa el brasileño.” Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito y obviamente, con cuestiones de enseñanza y aprendizaje” (2015, pág. 113)

De acuerdo a los docentes estas dimensiones permiten hacer una escuela buena, humana, grata,

Una escuela que también sea como un refugio, porque no siempre la casa es un lugar feliz. Retener a los estudiantes que haya esa mística alrededor de lo que van a conocer alrededor del espacio de la escuela. Es más importante ser un buen ser humano, ser un buen ciudadano que la transmisión neta de conocimientos, aunque eso no estamos desmereciendo. Construir espacios y relaciones donde se ejerza la igualdad. Que la mejor nota no es lo más importante. Que el compañerismo sí lo es. Qué hay que valorar la diversidad. Que hay que construir escenarios de intercambio cultural. Que los valores de pueden y deben enseñar a

través de las actividades y el currículum, no en una clase de valores. Es importante la preservación de la vida, de la vida ambiental, la vida propia y física en caso de una emergencia o desastre natural y la vida de los otros. Que hay que cuidar el aspecto emocional. Que las recompensas no son solo materiales. Que la resistencia colectiva es una posibilidad cuando se defiende algo en lo que se cree. Y que hay que fortalecer la capacidad de organización (Velásquez, 2021) (Falconí, 2021).

4.6. Tensiones entre saberes y teoría pedagógica

En las próximas páginas se aborda como algunos saberes de los docentes contemporáneos de Quito, es decir docentes del modelo de escuela moderna contemporánea, que viven la condiciones de híper-precarización de su trabajo, como de muchos sectores sociales, y que al ser profesores de escuelas públicas conviven con las situaciones de violencia⁶⁶, maltrato, pobreza que perfila la realidad de los países latinoamericanos y que se exacerbó con la pandemia de Covid-19, generando incluso, nuevas desigualdades, y después el empeoramiento con la guerra de Ucrania.

Esto hace de los sures del mundo, de América Latina, de Quito, pero quizás del mundo territorios donde la docencia es una profesión que estira constantemente su responsabilidad, sostengo aquí, a partir de la explicación de dos aspectos que son dialogantes entre sí, que esta dilatación es a costa de la educación, sobre todo si como hasta hoy no se da un tratamiento pedagógico sino psicológico, emocional, tecnológico, mercantil. Me pliego a la tesis de la doctora Ana María Salmerón que sostiene que esto es así porque la misma pedagogía ha renunciado a hacerse cargo de lo que le corresponde como disciplina, como es el trabajo conjunto y de la mano con quienes afrontan la educación que son los docentes, dejando así, el campo abierto para que otros intereses tomen lugar bajo lenguajes edulcorados de buenas intenciones.

⁶⁶ Entre el 2015 y 2020 la escuela pública y privada ecuatoriana sufrió un duro embate a su confianza cuando se destaparon una ola de casos de abuso y violencia sexual por parte de profesores y autoridades a estudiantes. Tras la pandemia los profesores hablan de una crisis de consumo de alcohol en los estudiantes de secundaria y preparatoria, incluso dentro de los planteles. También, apenas iniciado el retorno a clases presenciales, en dos primarias en una ciudad cercana a Quito se denunciaron dos casos de violencia extrema entre niños. Considero que estos casos son parte del adelgazamiento del tejido colectivo que se produjo con la distancia y encierro obligatorios por la pandemia, pero como se dijo, esto ahondó un problema ya existente. Así también, se registra un creciente número de denuncias de delincuencia que asecha a los estudiantes a la salida de los planteles.

4.6.1. La realidad no siempre queda suspendida.

La suspensión que fue abordada en el capítulo primero, es esa atmósfera que crea la escuela y el profesor con diferentes tecnologías áulicas que ayudan a disponer cuerpo y mente al aprendizaje, aislando la carga emocional con que el estudiante puede llegar desde la casa. Es una tecnología que permite al docente aislar al estudiante momentáneamente de los problemas económicos de la familia, la situación política del país, los cotilleos del momento en la televisión, las redes sociales y el *youtuber* de moda.

Esta reclusión ficticia y temporal es fuente de críticas a la escuela, juicios que sostienen que la escuela, ese viejo aparato, no tiende puentes con la realidad, que enseña cosas innecesarias, quede ella no se sale aprendiendo nada que sirva para trabajar, que los niños viven alienados en la escuela. Pero esta es en realidad un espacio y tiempo de liberación, es el momento en que el sujeto se libera de sí mismo –de su ensimismamiento– y de lo cotidiano y pasajero, y, así puede levantar la cabeza para ver el mundo desde el acumulado cultural que ha producido a lo largo del tiempo, es el instante en que artificialmente se libra de los problemas que nublan su mente y puede aprender y sin presiones por vender nada de lo ahí se cultive.

Esto que se describió es la teoría, pero en territorio, en aula, en las clases de los profesores de esta investigación, muchas veces no se consigue. Algunas razones son, por ejemplo, la demanda por la atención emocional, que más allá de un pedido de los sujetos es una exigencia pautada por las empresas que venden productos educativos y de bienestar. No hablo del tratamiento de las emociones para conocer por qué los niños se sienten de tal o cual forma sino un abordaje exigente de estar bien, que casi siempre tiene por solución al malestar la compra de algo, en el caso de los docentes se les vende cursos de educación emocional para que apliquen técnicas en el aula.

Los docentes identifican algunas causas del malestar en los niños,

Descuido familiar hay bastante a nivel fiscal. Eh... ahorita sí te puedo decir que si hay drogas. Los niños desprotegidos, niños que necesitan tu cariño. Y por eso cuando yo veo que no se conectan, me preocupo, digo algo les pasa. En la parte emocional, a los niños la inestabilidad les lleva a llorar, a los adolescentes les lleva a las drogas o a cambiar su carácter. Explotan a veces, explota de la nada, solo porque algún compañero les molesta, entonces ya puedes ver cómo va cambiando el joven (Parra, 2021).

Falta de amor, falta de amor. En nuestro país eh bueno, yo te digo a nivel de aula por decirte diez niños están bien emocionalmente y ocho niños tienen algún problema porque el niño de 8 años le cuida al niño de cinco y el de cinco al de dos. Porque la mamá tiene que trabajar y el papá les abandona. Entonces si hay, problemas, si el papá no se hace cargo. Entonces ellos sufren porque no están con su papá, a pesar de que estuvo cuando haya sido lo más, eh. Lo más bueno, es posible, no, pero ellos quieren estar con papá. ¿Eso ya no me quiero ir a mi casa, ¿no? Me quiero ir. Con mi papá porque me trata mal mejor me quedo acá con mi abuelita y. Todo eso se ve en la ruralidad, en la ciudad no te podría decir no, porque aquí te Quito nunca (Arteaga, 2021).

Además de un tratamiento positivista cada vez más presente en las aulas, la escuela tiende a asumir los problemas familiares como parte de su campo de actuación, algo que fue común en el discurso de los profesores fue que la educación escolar era un triángulo entre el estudiante, el profesor y la familia del primero, esto se convierte en un saber, sobre todo porque todos los docentes participantes de la investigación lo sostienen, es a mi entender un saber moderno y resultante de las situaciones que se expresaron al inicio de este subtítulo. Este saber está institucionalizado desde el Ministerio de Educación porque los docentes ecuatorianos por normativa deben trabajar con el Departamento de Consejería Estudiantil en talleres para padres de familia y están de acuerdo a sus palabras presionados a motivar, divertir y a realizar algo similar a terapias en dichos talleres para padres,

La función de la escuela es educar a toda la comunidad porque es bien importante que los encaminemos, a ver cuándo hay un taller de padres, por ejemplo, hablamos de estos temas del maltrato físico a los niños, del abandono, de las peleas o infidelidades de la pareja y hay papás que lloran porque también vivieron violencia y como que ellos sienten que están cambiando (Arteaga, 2021).

Otro elemento que impide la suspensión es la delegación de la educación a los actores del espectáculo, esto se sucede en la medida en que, por un lado los docentes son desautorizados por la sociedad, por los padres de familia, por actos punitivos que dejan marcas en el cuerpo del magisterio, por otro se esparce la idea de que educación se reduce a aprendizaje y que este puede hacerse sin necesidad de escuela o profesores, que se puede aprender y que de hecho es más interesante y menos aburrido hacerlo por televisión, redes sociales, cursos de motivación, etc.

Les gusta estar más en las redes sociales que en un libro. Les gusta ver más películas de violencia que algún vídeo educativo. Antes tú como docente llegabas con videocasete educativo de lo que es la célula, por ejemplo. ¡Wow! miren cómo ha sido la célula, que ha tenido núcleo, que dónde está esto, que el citoplasma el nucléolo. Les daba cierta curiosidad, ¿no? Y el estudiante se quedaba, así como, maravillado. Tú vas ahora y les pones un video educativo y te dicen ponga una de tres equis profe, ponga YouTube (Parra, 2021).

El pensador de la educación Zvi Beckerman señala que el sistema educativo necesita apoyo de sistemas paradigmáticos y de apoyo disciplinario y, lo más importante, necesita de prácticas sin las cuales no se puede organizar al mundo y todo lo que se parezca a la escuela. En ese sentido, Bekerman identifica que la disciplina que más conquistó la educación escolar desplegando sus prácticas y discursos es la psicología en su paradigma positivista (2021, pág. 3).

Hay que tener en cuenta, que en el caso ecuatoriano como probablemente de la región, el normalismo nace psicologizado tal como dejé ver en el capítulo segundo donde se muestra que las escuelas pestalozziana y herbartiana orquestaron la formación de los maestros. El argentino Adrián Azrak señala que la psicología positivista debía enseñar a los maestros a ser más efectivos en y con su tarea (Azrak, 2020).

De acuerdo al mismo autor, la psicología también se ha arrogado el lugar de decirle a la escuela y a los maestros todo sobre el comportamiento y la personalidad del alumno, así como del aprendizaje, la inteligencia y la motivación, esta arrogancia es posible por el carácter de ciencia (positivismo) de la disciplina. El asunto es que esta colonización

psicológica de la educación escolar subordina a los docentes y a la institución a seguir las pautas de identificación y tratamiento de lo normal y lo patológico (Azrak, 2020).

Además, hay lógicas mercantiles que se escudan detrás del discurso de normalización y atención a las necesidades psicológicas y funcionales, de allí todo el lenguaje de destrezas, competencias para convocar al utilitarismo laboral formado personalidades flexibles, *multitaskers*, positivos, motivados,

Nosotros tenemos que ver cuáles son las necesidades reales y cuáles son los conocimientos y las habilidades de habilidades para la vida que los chicos van a utilizar. Eso yo le podría decir que lo más importante en este momento es saber discernir, saber, escoger qué currículo vamos a utilizar en ese momento sí realizó el currículo nacional (Pinanjota, 2021).

Los límites se han aflojado construyendo una narrativa que nos dice que podemos hacer y tener todo lo que queremos; la parte que no siempre es visible es que aquello que “queremos” es un constructo que en una actualidad suscrita a las dinámicas del mercado, es más bien lo que el “mercado quiere que deseemos”: poder trabajar en más proyectos por un capital social; poder tomar todos los cursos; poder ser productivos más horas al día y poder comprar cosas que no sabemos por qué “necesitamos”, entonces la educación es una pérdida de tiempo, hay que arrojar al mercado laboral lo antes posible,

Lastimosamente el estudiante no va a salir con el conocimiento adecuado, ya que vamos a estar solamente con temas teóricos, no haber práctica, no va a haber relación con el estudiante, entonces lo que hacía esto, también las personas que están frente del Ministerio dieron estas opciones, de que podemos priorizar las destrezas, de acuerdo a lo que creamos que los estudiantes deben aprender (Pinanjota, 2021).

El trabajo de campo deja ver que en la escuela quiteña la otra institución educadora que es la familia tiene una relevancia fundamental. Sin embargo, la falta de claridad pedagógica lleva a un tratamiento psicológico incluso del padre de familia. Así deja ver uno de los testimonios donde la docente explica la dinámica de trabajo de las denominadas escuelas para padres donde se evidencia que se busca explorar en posibles traumas de la infancia de los padres para ayudarlos a “sanar”.

Así también es el manejo de las emociones o educación emocional que es eje que ha tendido a transversalizarse en la docencia y está en búsqueda de un bienestar que significa un control de las emociones, y no se trabaja en pro de conocer y reconocer qué condiciones producen cuales emociones, y por qué reaccionamos de tal manera, y qué efectos produce esa reacción, cuestión además, que requiere una mirada más social sino colectiva, mientras que desde el enfoque psicológico se extrae al sujeto como un individuo que no pertenece a un grupo.

Quizás la superposición de las emociones y los deseos individuales a las normas, a los aspectos sociales, al aprendizaje de contenidos disciplinares es una respuesta a la ansiedad generalizada por el exceso de trabajo en medio de las condiciones económicas y sociales de alta incertidumbre, y esta respuesta a su vez es tomada –como todo– para vender. En la educación, el desplazamiento de contenidos para dar centralidad al proceso subjetivo del estudiante conduce a la oferta de cursos para diseñar proyectos en aula.

Educar exige crítica dice Freire, y esta se liga a la curiosidad epistemológica, a elevar esa virtud al nivel epistemológico, y todo este proceso, dice el educador brasileño, debe ir profundamente vinculado a una formación ética y estética (2008, pág. 36). “Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es sustancialmente formar” (2008, pág. 36). Enseñar exige ética y estética y amar el acto de educar, versa el pedagogo Freire.

Cierro este capítulo volviendo a la pregunta inicial: cómo construyen saberes docentes los profesores de EGB de Quito para decir que en ese derrotero este apartado que antecede a las conclusiones se propuso comprender y exponer la teoría docente producida por los sujetos que participaron de este estudio y el carácter multidimensional e incluso contrastante y contradictorio que tiene el pensar en educación, escuela e infancia y el hacer docencia en nuestra región Así también estas páginas buscaron derribar la idea –imperante en la política pública– de que se puede resolver la construcción y formación de saberes docentes con cursos de actualización para profesores, es más cursos pregrabados en internet, tendencia que simplifica y por tanto

empobrece el significado, las implicaciones y el sentido de la docencia. Este capítulo buscó mostrar lo rico y complejo de los saberes docentes.

CONCLUSIONES

5.1. Introducción

Este apartado tiene por finalidad cerrar este texto que se ha dedicado a comprender y explicar cómo construyen saberes docentes los profesores de Quito. Considero importante señalar cual es el concepto de conclusiones que sostenemos quien escribió y quien dirigió esta tesis, siendo este la exposición de los acercamientos abiertos a la pregunta de investigación. Siguiendo dicho derrotero el presente capítulo presentará en un primer momento dichas aproximaciones desembarazadas del objetivo de ser definitivas, en segundo lugar, expone lo que considero podrían ser aportes a la toma de decisiones de política pública y a la práctica docente en Quito; en el tercer instante se plantean algunas discusiones con la teoría pedagógica desde lo encontrado en este estudio con los docentes de Quito de manera situada y contextualizada.

Los debates que abre esta sección son alrededor del carácter vital de los saberes docentes; la relación del Estado ecuatoriano con su profesorado: el desplazamiento del mérito al reconocimiento que se da en las aulas a partir de los saberes docentes y el análisis de un posible apagón pedagógico. Por último, el capítulo expone sus aportes y límites, en diálogo con el estado del conocimiento realizado en 2020 como parte de la problematización y deja planteada una agenda de investigación.

5.2. Acercamientos abiertos a la pregunta planteada

Este estudio se preguntó por el “cómo” para tener por norte la comprensión de los procesos individuales y sociales de confección de saberes propios de los educadores. Sobre dicha pregunta presento las aproximaciones a la pregunta planteada, resultado de la indagación realizada con los docentes y en un contexto situado durante estos meses. La primera de ellas es que los saberes docentes se construyen y adquieren una dimensión vital. Esa elaboración se hace de manera contextualizada, situada (en la escuela como lugar y en el territorio en la que se asienta), y tienen un fuerte componente histórico, en diálogo con lo político y con una historicidad tanto comunitaria como individual.

Los procesos de construcción de saberes docentes son diversos, plurales y políticos, compuestos por la formación, la práctica docente, la vocación entendida como un fuerte compromiso social. Se dan a partir de un diálogo entre las trayectorias docentes, personales y vividas, a partir de la reflexión, del diálogo entre docentes y con fuertes tensiones entre la teoría y la práctica.

Además, a partir de este estudio se podría decir que los saberes son resultado de significados que se construyen, fijan y desplazan en un tiempo y en un territorio que está habitado por la historia, es decir esta se hace presente en la territorialidad, la educación

y por ello, en la construcción de cultura e identidad. Pero, además hay que considerar que en Ecuador existe una orientación estatal de la docencia como carrera de interés público, pero dirigida y configurada por un carácter de modernización y que camina a la privatización en su formación y este carácter y puja tiene incidencia en los saberes docentes que se elaboran, y hay saberes docentes que son desconocidos y no reconocidos en los programas de formación, políticas públicas, instrumentos de evaluación docente realizada en 2016 y el perfil del docente ecuatoriano

Por otro lado, las trayectorias de los sujetos son inmanentes al proceso de construcción y entramado de saberes docentes. En este departir hay tensiones, disputas, sentires, que se materializan en decisiones, formas de hacer y de organizar e inclusive se incrustan en los itinerarios en forma de saber hacer, saber organizar, saber decir. Esto tiene que ver con otro hallazgo que está en relación a que la docencia desborda al concepto de trabajo asalariado ampliándolo, debido a los sentidos otorgados por quienes ejercen la actividad educadora, en donde se coloca el reconocimiento en relación a la experiencia sensible de su actividad.

Existen saberes de la docencia contemporánea que tensionan la teoría pedagógica al evidenciar que la educación está siendo tratada o abordada desde otros lenguajes, sobre todo el de las tecnologías por su cercanía al espectáculo, y el de la psicología, y menos desde propuestas alternativas que son pedagógicas, como de la educación popular, indígena o intercultural bilingüe.

Finalmente, cabe decir que estos saberes docentes vitales son la territorialización, la educación de la mano del deseo, la mirada y la escucha, la comprensión y el tratamiento de la escuela como una comunidad educativa, el entendimiento de que la escuela es un escenario de tejido de colectividad, que el mérito debe ser desplazado por el reconocimiento; que se educa desde la igualdad; que hay que invitar a la imaginación para que los estudiantes naveguen en otras posibilidades, y que no se puede educar en Ecuador sin acudir a la riqueza de la diversidad.

5.3. Aportes a la toma de decisiones

A partir de lo estudiado con docentes en ejercicio de su profesión puedo señalar que es necesario:

- Construir espacios de diálogo e intercambio de saberes, por ejemplo, entre docentes de escuelas generales e interculturales bilingües.
- Colocar como eje la perspectiva de red en el sistema escolar para impulsar el compartir de saberes docentes vitales y valiosos que de quedarse en espacios únicos se extinguirán.

- Establecer regulaciones claras para la oferta de “formación” del sector privado que se ofrece principalmente a través de cursos de actualización docente.
- Contemplar políticas públicas para la docencia con perspectiva de género.
- Construir instrumentos de evaluación específicos para los diferentes tipos de docencia por diversidad territorial, diferencias en aula (multigrado, unidocente, etc.) y contemplar el elemento generacional porque no es igual evaluar a un docente experimentado que a uno novel.
- Consolidar los programas estatales de formación docente en los que se atienda a aquellos aspectos que se consideren necesarios a partir de lo que se encuentre en los resultados de las pruebas, para que se establezca un impulso a la permanencia en la carrera docente y no un sistema punitivo.
- Incluir a los docentes en la construcción de los instrumentos.

5.4. Aportes a la práctica docente

A partir de las reflexiones generadas colectivamente con los docentes, consideramos que nutriría la práctica docente:

- Fomentar el trabajo colectivo a través de redes, grupos de estudio, comités que analicen experiencias favorables en la docencia.
- Plegarse al objetivo de educar para formar seres humanos con las capacidades de arraigo cultural, memoria e inteligencia colectiva que les permitan ser parte de su tiempo histórico.
- Abandonar las corrientes que proponen educar para la adquisición de competencias para el mercado laboral.
- Escribir y publicar sobre sus experiencias docentes para generar una memoria docente de Quito y el Ecuador.
- Exigir la regulación de la oferta privada de formación docente.
- Incorporar más los saberes docentes de las experiencias de educación popular, indígena, intercultural y desplazar así las propuestas de la psicología.

5.5. Discusiones con la teoría pedagógica desde la docencia quiteña

5.5.1. Los saberes docentes quiteños son vitales y amplían y tensionan a la teoría pedagógica

Los diez docentes que participaron de esta investigación, como un grupo que pertenece a un cuerpo magisteriado mucho más amplio, y que educan y teorizan en un territorio, de manera contextualizada y situada, han construido un bagaje de saberes vitales que sostienen la vida y la escuela, entre estos conocimientos también están presentes los

lenguajes de otras disciplinas que interactúan/interfieren con el tratamiento pedagógico de la educación escolar.

Me refiero a términos, formas, sentidos provenientes de la psicología y de la lógica del mercado laboral (formación de capital humano). Estos, al igual que los provenientes de la tecnología y el espectáculo, que no se hicieron presentes en los espacios de diálogo con los docentes de esta investigación, son imperativos y demandados por la lógica política capitalista global de la actualidad y por la misma cultura que ellos producen, por ello los **saberes vitales de los profesores**, los que **permiten la vinculación** (de unos con otros, del grupo con el territorio, con el contenido curricular) se convierten en un nicho de resistencia, en unos **saberes de resistencia**.

Lo que los docentes de Quito saben, además de teoría pedagógica, psicología y didáctica, es un entramado de conocimientos/afectos/formas de decir y hacer que posibilitan, promueven y sostienen el vínculo colectivo, a partir del cuidado de la vida propia y ajena, de establecer vías de comunicación, de presentar el acumulado de conocimiento y la inteligencia histórica de la humanidad, de dar de saber⁶⁷, de hacer gesto de presencia, de trabajar con el deseo, de asegurar que se trata de un entre otros y no de uno.

Estos saberes amplían la teoría pedagógica porque dan cuenta de cómo la educación escolar está profundamente ligada al territorio, atiende muchas cuestiones que no son necesariamente pensadas como tarea de la escuela moderna, como la alimentación, el refugio, la educación de los padres, la contención emocional y hasta la aplicación de vacunas en la Covid-19. También comprueban que lo que acontece a un niño es de índole relacional, es decir no es el niño, el sujeto sino las relaciones que él sostiene con su entorno (Frigerio, Abril 2020). Por otro lado, las narrativas docentes dejaron ver que el concepto de trabajo en el caso de la docencia es agrandado por la dotación de sentido dada por los profesores, a partir de sus experiencias sensibles.

Así también, hay saberes que tensionan la teoría al demostrar que existen tratamientos de problemáticas sociales como la actual demanda de atención emocional o la formación misma que no se hacen desde la pedagogía sino desde lenguajes y prácticas provenientes de las ciencias psicológicas que suelen por un lado dividir, no enlazar y por otro, esconder intenciones de mercado, para vender algo y para formar capital humano.

Esto, además, de alguna forma está en un proceso de institucionalización paulatina, que se erige sobre bases que se encuentran en el currículo de educación general básica y de bachillerato del Ecuador, donde el término principal es “destrezas”, con base en las

⁶⁷ La académica argentina Graciela Frigerio dice “Dar de comer, dar de saber”

“destrezas con criterios de desempeño” se determinan los “criterios e indicadores de evaluación”, términos del lenguaje económico, psicológico y empresarial. Así define el currículo de Educación General Básica a las destrezas,

Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover (...) refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio (...) con un énfasis en el saber hacer y en la **funcionalidad de lo aprendido**. Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales). Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje. Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y **dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes** (Currículo Nacional, MinEduc).

Esta reforma curricular, basada en destrezas ha sido el pilar para que desde el Ministerio de Educación se introduzcan paulatinamente las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un enfoque del STEAM⁶⁸, el aula invertida y la tecnologización y virtualización de la educación. A su vez esto ha generado un nicho de mercado –el mercado no tiene ética, moral ni pudor– para que organizaciones privadas de diversa índole (universidades, institutos, transnacionales de la virtualización, fundaciones) vendan cursos a docentes sin ninguna regulación del contenido o de su validez, pero si construyendo el discurso publicitario en “la necesidad del docente de formarse en estas herramientas para asegurarse de no perder su trabajo frente a las destrezas que se le solicitan al profesorado para formar a los trabajadores de mañana: útiles, polifuncionales, flexibles, emocionalmente regulados, motivados”.

Cuando entrevisté a una funcionaria del Ministerio de Educación (MinEduc) del gobierno de Guillermo Lasso sobre la regulación de estos cursos supo responder que la

⁶⁸ Science, Technology, Engineering, Arts and Maths.

institución no exige a través de ningún reglamento el empleo de estas metodologías y que la visión de la cartera estatal es introducirlas poco a poco y que para ello el docente no requiere comprar ningún curso, porque el MinEduc ofrece sus propias capacitaciones, pero que no existe en miras ningún proyecto de regulación.

La realidad local, sumada a la tormenta discursiva de las competencias y habilidades que requiere el “capital humano” de hoy y el mañana, que se escucha de forma voluntaria o no a través de redes sociales, televisión, prensa, etc. Permite saber que inevitablemente este imaginario⁶⁹ es parte de la docencia y de lo que sucede en el aula, sea para resistirse a él o para caminar por sus calzadas. En los diálogos con los docentes, la mayoría no dejaron ver una adherencia a estas perspectivas, aunque si se permearon algunas reflexiones que analizadas y re-preguntadas caminan hacia allí, como el fragmento que dejo en las siguientes líneas,

Los chicos deben seguir aprendiendo para la vida. En la zona rural hay muchos chicos que no tienen aspiraciones a seguir la universidad entonces ahí conviene más un currículo operativo y se les enseña habilidades para la vida y pueden buscar una un pequeño trabajo y quizás pueden también seguir formándose como profesionales.

Lo que llama la atención es que no escuché tampoco críticas a estas exigencias, tampoco las escuché en mi inmersión a cursos privados como los mencionados y sobre lo que ampliaré en el apartado final.

Otro elemento que es parte de este discurso es la atención de lo anímico, desde la psicología o un intento de esta, que busca un bienestar humano que no existe⁷⁰, pero que al plantearlo como posible genera el deseo y hasta la angustia por tenerlo, por un lado, es una temporalidad signada por la excesiva relevancia de los sentimientos, de los deseos individuales por encima de la norma, es decir por encima de lo colectivo, de lo social. Vivimos plagados de discursos alrededor de la necesidad de cuidar lo subjetivo y las emociones por encima de muchas cosas, esto está presente en la escuela, donde se

⁷⁰ El bienestar del que hablo es aquel estado en el que la angustia o las ansias nunca se hacen presentes, en que se edulcora lo negativo y las dificultades y en la que el sentirse bien es responsabilidad individual por lo que hay que

deslizan algunos *“no importan los contenidos, lo importante es que los niños se sientan bien y se diviertan”*. No hay permeabilidad de otros lenguajes como los de las experiencias alternativas de educación popular, campesina, comunitaria, intercultural bilingüe. Por ejemplo, nadie habló del calendario andino

5.5.2. La relación del Estado con los docentes es un vaivén entre abstencionismo e intereses mercantiles

Actualmente la formación continua de los docentes se está realizando a partir de cursos virtuales ofertados por el Ministerio de Educación o las universidades nacionales y cursos Mooc. Sobre los paquetes de formación docente, Freire decía que es una comprensión errónea de la propia práctica de la teoría. “Los paquetes a los que me refería en una carta anterior son un excelente ejemplo de esta comprensión errónea de la práctica y la teoría. Un ejemplo excelente de cómo hasta los progresistas pueden actuar reaccionariamente” (Freire P. , 2015, pág. 129).

Considero que la apertura de cursos en diferentes modalidades es válida y necesaria, sin embargo, la docencia, sobre todo la docencia presencial requiere que justamente, la presencia, la organicidad y un respeto a la profesión reconociendo que la ausencia de la misma es también una forma de precarizar la educación. En ese sentido, es obligación del Estado como de las Facultades de Educación del país velar por una oferta coherente.

Tedesco y Tenti, mencionan que el principal elemento para pensar la identidad de los docentes es la historia fundacional de la docencia ligada al arranque del orden capitalista y el nacimiento de los Estados modernos. Los autores mencionan algunas imágenes históricas que permiten acercarse a la representación del magisterio actual: el maestro-sacerdote-apóstol; trabajador-militante y profesor-profesional. Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que predominan siempre por una cuestión del orden social la expectativa y exigencia de un maestro ideal (Tedesco & Tenti).

En ese sentido, cabe decir que, si bien Ecuador ha tenido mejora de salarios docentes, ubicándolo como el segundo país con mejores sueldos para el magisterio le hace falta organicidad, porque la precarización no es solamente salarial –aunque en este aspecto también se requieren mejoras: al docente le toma 24 años ganar el salario más alto, mientras que a otro Servidor Público quizás 10–. Por carácter orgánico me refiero a un sistema educativo y de carrera profesional para los docentes, donde exista formación continua, apoyo para los casos de dificultades del aprendizaje y necesidades educativas especiales, comités para la construcción de políticas públicas e instrumentos como el currículo donde participe el magisterio y finalmente donde la modernización no signifique privatización.

5.5.3. Desplazamiento de la meritocracia al reconocimiento

Pongo a discusión el que en las aulas de Educación General Básica, los docentes construyen momentos de desplazamiento de la meritocracia hacia el reconocimiento, ejemplos de esto son aquellos espacios narrados tantas veces por los docentes, en donde, “se establece que pasarán todos los niños a izar la bandera, empezando por quien es buen amigo y nunca por quien tiene la mejor nota” (Falconí, 2021). O, “pido a la niña más tímida ser la responsable del curso, me ayuda a tomar lista, por ejemplo, así le doy mi confianza y eso le ayuda a acrecentar su seguridad” (Pinanjota, 2021).

Otros ejemplos de cómo desde las aulas se construyen prácticas contrarias al sistema meritocrático imperativo son aquellas en donde los docentes reconocen y dan un valor especial a la diversidad étnica, como en las experiencias de la docente Cristina:

“el clasismo y el racismo de las familias se refleja en los niños que a veces en el aula menosprecian al compañero afroecuatoriano, indígena o al que no trae tales o cuales zapatos, cosas increíbles, entonces yo como docente pido al niño, a la niña indígena o afro que nos hable de su cultura, de sus alimentos, de su vestimenta y a partir de ahí hablamos e incluso se dan cuenta de que comen muy similar, de que habla otra lengua y ellos apenas español, eso les hace sentir bien a los niños que sienten la mirada de sus compañeros, ayuda a tejan amistad entre todos y eso incluso incide en la familia porque luego ellos van y cuentan en la comida de la casa, hoy hablamos sobre los saraguros, etc.” (Velásquez, 2021).

Estas experiencias entre tantas otras, donde además los docentes exponen otros saberes, para tratar las situaciones y no forzar a quien es más tímido, no exponer al niño que está tomando clases por zoom en el puesto de ventas de sus padres, y otras situaciones que demuestran el conocimiento de los profesores alrededor del valor de ser mirado, escuchado, reconocido, de recibir confianza. Mientras el sistema en general te pide demostrar hasta el cansancio para recibir un cupo en la escuela, el que alguien recuerde tu nombre, una beca, en casos muy afortunados, los docentes dan, dan confianza, amor, reconocimiento, paciencia para que los niños crezcan y *se paren sobre sus propios hombros*.

5.5.4. ¿Apagón pedagógico?⁷¹

El investigador venezolano Luis Bonilla Molina definió en 2015 al apagón pedagógico como “el paso abrupto a la virtualidad mientras los sistemas escolares de los distintos países del mundo no estaban preparados para ello” (Bonilla Molina, 2022), con la pandemia de Covid-19, el autor dice que este apagón entra en una nueva etapa caracterizada por un énfasis desde los gobiernos en el consumo de plataformas virtuales generadas por las grandes corporaciones tecnológicas sin importar el desconocimiento de las epistemologías de estas plataformas, sino teniendo por norte en que todos aprendamos a usarlas rápidamente con el pretexto de la contingencia, acostumbrándonos a consumir los que el autor denomina como enlatados virtuales (Bonilla-Molina, 2021). El objetivo de este apartado es poner a discusión lo que señala el autor con los hallazgos de esta investigación y aproximarme a aquello que se está apagando, pero también a lo que se mantiene encendido.

Una característica de esta fase del apagón ha sido reforzar un imaginario social alrededor de la tecnología como panacea para la educación, y por ende a la escuela como enemiga, por atrasada en sumergirse en la virtualidad. Con eje en esto, la política pública educativa global fue capacitar a los docentes en Tecnologías de la Información y Comunicación y uso de las distintas plataformas, a la par que se expuso a los docentes como desactualizados (Bonilla Molina, 2022), desautorizándolos y haciendo mella en la percepción social al dejarlos como prescindibles.

Otra característica resaltada por el autor es el abrir las puertas a la construcción de hegemonía mundial sobre la posibilidad de ir progresivamente a un modelo de educación en casa (Bonilla-Molina, 2021) además señala el autor que esto es sólo posible actualmente para los hijos de familias burguesas, en todo caso en esta tesis sostengo que una educación que prescinde de la escuela es más que limitada en miras a la construcción de tejido social, de valoración de la diversidad, democracia y ciudadanía, por lo que el que no esté al alcance de los niños de clases medias y bajas no es un problema, el meollo está en la existencia de esa posibilidad como algo que se amplíe.

El apagón pedagógico en su nueva fase inaugurada en 2022 también ha logrado imponer el paradigma de sociedad educadora, a través de este, los Estados Nacionales se están desentendiendo de garantizar las condiciones mínimas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y transfieren a las y los ciudadanas(os), las responsabilidades centrales para el cumplimiento del derecho humano universal a la educación, dando así,

⁷¹ Constructo de autoría de Luis Bonilla Molina quien se define como “Investigador de las Ciencias Sociales, docente y luchador social. Internacionalista por una educación pública, gratuita y de calidad” en su página web: <https://luisbonillamolina.com/acerca-del-autor/>

inicio a nuevas formas de privatización educativa encubiertas con la noción de la educación como bien común, donde a los “ciudadanos comunes” les correspondió asumir los costes de la brecha tecnológica, como se mostró durante la pandemia, de acuerdo a Bonilla (Bonilla-Molina, 2021). Es decir que la educación se encuentra neoliberalizada y sin garantías reales.

Además, un fuerte golpe a la educación a partir del exilio de la escuela a las plataformas por periodo de emergencia ha sido, en palabras de Bonilla,

(...) romper con las posibilidades igualadoras de la escuela. Estratificación que se dio de manera forzada entre 1) quienes tuvieron acceso a internet, computadoras y una familia o profesores que les acompañaron en los procesos de enseñanza aprendizaje en casa, 2) aquellos que solo tuvieron acceso a computadores e internet, pero la falta de apoyo en la transición de la presencialidad a la virtualidad les impactó de manera significativa en los logros de aprendizaje, 3) aquellos que no pudieron mantener vínculo pedagógico virtual y ocasionalmente lo hicieron mediante cartillas y/o materiales impresos, así como el intermitente apoyo docente. Este sector de la población estudiantil comenzó a cuestionarse sus posibilidades de continuar estudiando en el mediano y largo plazo, 4) quienes no tuvieron ningún vínculo pedagógico y quedaron excluidos del sistema escolar.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que en Ecuador históricamente hay poco interés estatal por habilitar espacios de construcción de pensamiento pedagógico nacional que dialogue y se posicione en relación al continente y el mundo, y esto lo argumento con lo siguiente: 1. las normales surgieron ya en dicotomía y ahí los docentes se formaron con representantes de las escuelas de psicología (esta es una característica más generalizada, por la condición de ciencia de la psicología), 2. Posteriormente fueron vistas como instituciones de segundo orden y finalmente 3. Fueron cerradas, de la misma manera que paulatinamente se han ido clausurando carreras de posgrado en educación en la universidad pública y privada.

Esto en contraste con la creación en el 2015 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), proyecto que buscaba formar a los docentes ecuatorianos en un escenario

universitario exclusivo para la disciplina de la educación, territorialmente descentralizado, pero que ha presentado diversos inconvenientes de orden político y social, entre mala gestión de recursos, corrupción y el ya mencionado síndrome adánico que caracteriza a la política ecuatoriana.

Es decir que aun con la UNAE no se ha logrado consolidar una formación docente en el Ecuador actual, al contrario, se ha ido desvaneciendo, si bien las carreras de licenciatura se sostienen, lo que sigue es en su mayoría una oferta española on-line, claramente desterritorializada, desconectada de la realidad regional y en muchos casos con una evidente orientación al leguaje psicológico y de mercado con el que ahora se habla y forma sobre educación y docencia.

Así también, como en la región y el mundo, también en Ecuador se generaron nuevas brechas y desigualdades con la pandemia, debido a que la garantía de la educación pública quedó en codependencia del acceso a internet y a los dispositivos para su uso, aspectos que jamás cubrió el Estado y condición que llevó a que escuelas como la Tránsito Amaguaña de la que escribo en la introducción de este trabajo, queden clausuradas y sin ningún vínculo con sus estudiantes.

Asimismo, la desacreditación de los docentes es creciente, como lo señala una de las maestras “ya no te escuchan; el maestro ha perdido credibilidad, ha perdido el auspicio, digo yo, dentro de la sociedad”⁷². De esto son responsables tanto el Estado como las corporaciones, en una medida también los padres de familia y la sociedad en general que tiene en su imaginario devaluado el rol de un maestro en la vida de un sujeto. A esto cabe añadir el hecho de que Ecuador produce poco pensamiento pedagógico, los docentes casi no publican ya que no hay programas de posgrado, ni una plataforma de investigación que les permita apropiarse teóricamente de su práctica y construir una voz docente ecuatoriana.

Ante este desalentador y pesimista panorama lo que si **se mantiene encendido es el compendio de saberes docentes**, esos saberes que expuso esta tesis, que adquieren la dimensión de vitales para los sujetos y el colectivo. Entonces, lo que considero es que **hay que fortalecer las redes institucionales de educadores**, porque si no logramos articular estos saberes que están en una lógica desarticulada, del uno a uno,

⁷² Tú, por ejemplo, valoras al docente y escuchas no y aceptas concejos aceptas sugerencias. Yo a veces he tenido, verás que darles algún Consejo o sugerencia o asesoramiento. Porque ya son más de 25 años que llevo siendo profesora. Tiene una ya cierta experiencia para identificar por ahí algún problema. Tratas de ayudar, tratan de guiar. Pero ya no te dejan, porque dice no dijo, ni hijo es así, déjelo, punto. No te dan otra alternativa. Pues bien, si mi hijo no quiere participar que no participe y se acabó el lío, dicen los padres.

con más escenarios educativos a nivel nacional nos va a ganar la lógica mercantil, psicologizante, opinionista y nos sobrevendrá el apagón pedagógico. Tenemos una responsabilidad con los docentes de Ecuador y con las escuelas, somos responsables los pedagogos y los órganos colegiados que dedican a teorizar sobre educación, para unirse a los docentes, para trabajar e investigar con ellos, y el Estado en responder con garantías sobre este derecho vital.

5.3. Aportes y límites de la investigación

En diálogo con el estado del conocimiento realizado al iniciar esta investigación es posible decir que el aporte está en haber mirado a los saberes docentes como vitales. En la cartografía inicial no se encontró esta perspectiva, lo que dejó ver que los saberes docentes no estaban en el mapa de la indagación como un aspecto en el que adentrarse. Al haber indagado en ellos con una metodología hermenéutica cultural fue posible darles la dimensión de vitales para los sujetos pedagógicos, la construcción del colectivo y la ciudadanía. Así también, fue posible entenderlos como procesos contextualizados, territorializados, históricos y en los que se enlazan la diversidad de trayectorias vitales, docentes y vividas. Gracias a los docentes y sus saberes, ocurren grandes cambios como el desplazamiento del mérito para ser reemplazado en las aulas por el reconocimiento, un derecho humano que también debe ser redistribuido.

Finalmente, es necesario señalar los límites de esta investigación como una agenda que queda abierta. En principio, este estudio no hace una especificidad en la construcción de saberes docentes a partir del enfoque de género; aunque el grupo de docentes con quienes se trabajó es diverso en todo sentido tampoco se hizo un trabajo profundo de las distinciones y relaciones intergeneracionales. Por otro lado, y sin querer decir que es son los únicos pendientes, cabe señalar la necesidad de trabajar en estudios sobre la construcción de saberes en la educación popular ecuatoriana, la educación indígena, intercultural bilingüe, para necesidades educativas especiales y para personas jóvenes y adultas. Además de las representaciones sociales y la identidad de los docentes en Ecuador.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Medoza, A. A., & Lezama A., X. (2016). Los saberes matemáticos en la cultura mixteca a través del bordado como práctica de referencia. *Perfiles educativos IISUE UNAM*, 155-165.
- Arendt, H. (1977). La crisis de la educación. *Cuaderno gris*.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the mind*. Harvest.
- Arendt, H. (2017). *La condición humana*. México: Paidós.
- Arteaga, C. (. (2 de marzo de 2021). Trayectoria personal y docente. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi.
- Asamblea Nacional. (31 de mayo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 29 de octubre de 2021, de Ministerio Nacional de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (Reformatoria)*. Quito.
- Azrak, A. (2020). Despliegue y legitimación del discurso psicológico de la educación. Una visión global de la cuestión desde las primeras décadas del siglo XX a la actualidad. En J. Igelmo Zaldívar, *Ideas educativas del siglo XX y XXI* (págs. 23-30). Salamanca: FahrenHouse.
- Badouian, J.-M. (s.f.). *Narrativas: biografías y autobiografías en la investigación de la educación*.
- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dusel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia, entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 231-243). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Barabas, A. M. (2003). *Diálogos con el territorio I*. Méxco, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*. Madrid : Paidós.
- Bekerman, Z. (2021). Aprender/saber en el hacer. *EL modelo y sus arraigos*, 10-16.
- Benjamin, W. (1936). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1985). *Hacia la ciudad de umbrales. Madrid, España.*. Madrid: Akal.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, 1-26.
- Bolívar, A. (2005). Metodología de investigación biográfico-narrativa, recogida y análisis de datos. En M. y. Passeggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. (págs. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.

- Bonilla Molina, L. (2022). *Apagón Pedagógico*. Recuperado el 9 de agosto de 2022, de Luis Molina Bonilla: [https://luisbonillamolina.com/2021/11/17/la-nueva-fase-del-apagon-pedagogico-global-2022-2030-y-alla/#:~:text=Art%C3%ADculos-,La%20Nueva%20fase%20del%20Apag%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gico,2022%2D2030%20y%20%2B%20all%C3%A1\)&text=Desde%20el%202015%20ven%C3%ADamos](https://luisbonillamolina.com/2021/11/17/la-nueva-fase-del-apagon-pedagogico-global-2022-2030-y-alla/#:~:text=Art%C3%ADculos-,La%20Nueva%20fase%20del%20Apag%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gico,2022%2D2030%20y%20%2B%20all%C3%A1)&text=Desde%20el%202015%20ven%C3%ADamos)
- Bonilla-Molina, L. (21 de noviembre de 2021). *La Nueva fase del Apagón Pedagógico Global (2022-2030 y + allá)*. Recuperado el 15 de junio de 2022, de Luis Molina Bonilla: La Nueva fase del Apagón Pedagógico Global (2022-2030 y + allá)
- Brito Román, J. C. (2019). *Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas, tesis doctoral UNAE*. Santiago de Compostela.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid (España): Alianza.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona (España): Gedisa.
- Bustos Velazco, E. H., & Molina Andrade, A. (2012). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. *Memoria Académica FAHCE-UNLP*, 1-9.
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente . En E. Tenti Fanfani, *EL oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, df: Siglo XXI.
- Cano, A. (20 de septiembre de 2021). La política pública docente en Ecuador. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Carrera, P. (. (18 de mayo de 2021). Trayectoria docente y personal. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Comenio, J. A. (2003). *Didáctica Magna*. (13 ed.). México: Porrúa.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Ley General de Servicio Profesional Docente*. Ciudad de México.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* . Ciudad de México.
- Connelly F, M., & Clandinini, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa: ensayos sobre narrativa y educación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, C. F. Michael, D. J. Clandinini, & M. Greene, *Déjame que te cuente* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Corona Berkin, S. y. (2012). *En dialogo, metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Distrito Federal.
- Corporación Lainobarómetro. (2021). *Informe 2021. Adiós a Macondo*. Santiago de Chile.
- De la Garza Toledo, E., & Leyva, G. (2010). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales*. Distrito Federal: Fondo Económico de Cultura.
- Diker, G. (2016). Educación. (A. M. Salmerón, B. F. Trujillo Reyes, A. Del Huerto Rodríguez, & M. De la Torre Gamboa, Edits.) *Diccionario Iberoamericano de filosofía de la Educación*.

Recuperado el 14 de 01 de 2021, de
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>

- Docente mujer autoridad, Q. c. (13 de febrero de 2021). Saberes docentes. (S. Vallejo, Entrevistador)
- Durkheim, E. (2020). *Historia De La Educación Y De Las Doctrinas Pedagógicas*. Morata.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional. . En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, df: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital* . Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I., & Carusso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- El socialismo del siglo XXI en América Latina: características, d. y. (2014). Hamburguer Fernández, Álvaro Andrés . *Relaciones internacionales Colombia* , 131-154.
- Facilitador(docente EGB), Q. c. (febrero de 14 de 2021). saberes docentes. (V. Tapia, Entrevistador)
- Facilitador, Q. c. (febrero de 14 de 2021). saberes docentes. (V. Tapia, Entrevistador)
- Falconí, E. (. (13 de febrero de 2021). Trayectoria docente y personal. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Ferguson, L. E. (2018). An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 94-111.
- Fernández Rueda, S. (2013). *La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948) "La cuestión social", "La escuela activa" y "Las nuevas ciencias" (Tesis doctoral)*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ferreira do Santos, E., Vieira, J. C., & Vieira Lopez, A. (2020). RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 236-256.
- Ferreira do Santos, E., Vieira, J. C., & Vieira Lopez, A. (2020). RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 236-256.
- Filmus, D. (2006). Política nacional de jerarquización docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, Df: Siglo XXI .
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, df: Siglo XXI.

- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. México, df: Siglo XXI.
- Freire, P., & Faudez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (Abril 2020). Escrituras temblorosas. 1-13.
- Gadamer, H. G. (1966). *Verdad y método*. Madrid: Sígueme.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Rendón, J. (1993). *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*. Cayambe: Ediciones Abya Yala .
- Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujeto de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En M. Gómez Sollano, & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* (págs. 55-73). Plaza y Valdez Editores.
- Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujeto de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En M. Gómez Sollano, & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* (págs. 55-73.). Distrito Federal: Plaza y Valdez Editores.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo Económico de Cultura.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología. *Revista de Antropología N° 23, 1er Semestre*, 9-49.
- Harnecker, M. (2010). *América Latina y el socialismo del siglo XXI*. Concepción: INEDH.
- Hernández Flores, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos N° 10.*, 80-98.
- Hernández Flores, G. E. (2019). Juventud y participación escolar: un estudio desde la investigación tallerista. *XV Congreso de Investigación Educativa. Sujetos de la educación* (págs. 2-10). Acapulco: COMIE.
- Ibáñez Pérez, R. (2018). *Enfoques experiencias y saberes de la formación docente*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- INEE; Medrano Camacho, Verónica; Ramos Ibarra, Elba. (2019). *LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Docencia . (8 de junio de 2018). Siete temas críticos en torno a la docencia: Ángel Díaz Barriga. Ciudad de México. Recuperado el 23 de noviembre de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=8SpZVDhn3sE>
- IPE-UNESCO. (mayo de 2019). *Siteal Unesco*. Recuperado el 1 de junio de 2021, de Siteal Unesco Educación Básica: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_basica_20190521.pdf
- Jarauta Borrasca, B., & Medina Moya, J. L. (2012). "Saberes docentes y enseñanza universitaria". *ESE. Estudios sobre educación*, 179-198.

- Lankshear, C., & Knobe, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos N° 87*, 6-27.
- Lanksher, C., & Knobel, M. (2005). *Ways of seeing*. Sydney.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 43-51.
- Luminato, S. (1994). La función epistemológica de las utopías en la construcción del conocimiento social. *Suplementos. Materiales de trabajo intelectual*, 31-37.
- Maceira Ochoa, L. (2016). Pensar la memoria social desde la educación. *Decisio*, 3-15.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankentein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.-C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de educación. (2011). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s.f.). *MinEduc*. Recuperado el 2021 de agosto de 26, de <https://educacion.gob.ec/curriculo-media/>
- Minteguiaga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2019*. Quito: Editorial IAEN.
- Monteros, G. (20 de septiembre de 2021). Los saberes docentes en el perfil del maestro ecuatoriano. (S. Vallejo, Entrevistador)
- Oscullo, D. (. (20 de 10 de 2020). La docencia y la escuela en pandemia. (S. Vallejo, Entrevistador)
- Parra, A. (. (12 de febrero de 2021). Trayectoria docente y personal. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Pinanjota, W. (. (14 de febrero de 2021). Saberes docentes. (S. Vallejo, Entrevistador)
- Pink, Sarah; University of Copenhagen. (26 de Febrero de 2018). *Digital ethnography*. Recuperado el 7 de enero de 2021, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=0ugtGbkVRFM>
- Platón. (1988). "El banquete o del amor". En Platón, *Diálogos Vol II (1ª reimpresión)* (págs. 244-264.). Madrid: Gredos.
- Platón. (2008). XVII. En Platón, *La República* (págs. 193-221). Distrito Federal: Éxodo.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Distrito Federal: Alianza editorial mexicana.
- Puigross, A., & Marengo, R. (2013). La pedagogía y la teoría de la educación. En A. Puigross, & R. Marengo, *Pedagogías: reflexiones y debates* (págs. 9-35). UNQ.
- Puruncajas, V. (2010). *La fractura en la institucionalidad de la formación docente (tesis de maestría)*. Quito: Flacso.

- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2016). Estudio comparativo de los propósitos de la educación. En F. M. Reimers, & C. K. Chung, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (págs. 13-38). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda J, C., Santa Cruz G., E., Cornejo, R., Núñez R., M., Arévalo V, A., & Hidalgo K., F. (183-203). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1;* 2014.
- Ricoeur, P. (1980). *Historia y narratividad*. Ciudad de México; Buenos Aires; Madrid: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 9-22.
- Salgado, M. L. (septiembre-octubre de 1954). La preparación del maestro primario. *Revista Ecuatoriana de Educación*(33), 38-50. Recuperado el 22 de noviembre de 2021
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, 2-26.
- Santos, B. d. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
- Sarah Pink; University of Copenhagen. (26 de Febrero de 2018). *Digital ethnography*. Recuperado el 7 de enero de 2021, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=0ugtGbkVRFM>
- Schujman, G. (2017). Dimensión ética del ser docente. En G. Schujman, *Dimensiones éticas del ser docente. Filosofía educación y tango* (págs. 44-72). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Senado; Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2009). *Ley de Educación*. Montevideo.
- SEP. (2022). *Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Recuperado el 17 de 01 de 2022, de <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/BENM/oferta-educativa.html>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Educación entre la vida y el mundo*. Buenos Aires.
- Steve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México df: Siglo XXI.
- Sztompka, P. (1995). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza.
- Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito? (2021). Zoom.
- Taller ¿Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito? (2021). ¿Que vínculo tienen nuestros saberes docentes con los saberes curriculares? Zoom.
- Taracena, E. (diciembre de 2015). Relatos de implicación. *Perfiles Latinoa*, 10(21), 117-142. Recuperado el 9 de octubre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2211498>

- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (s.f.). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*.
- Tenti Falfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, df: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones Sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, df: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2016). *Currículum*. (A. M. Salmerón, B. F. Trujillo, A. d. Rodríguez Ousset, & M. de la Torre Gamboa, Edits.) Obtenido de Diccionario Iberoamericano de Educación: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=47>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En P. Ferrante, I. Dussel, & P. Darío, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 443-251). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna*. Distrito federal: UAM.
- Tomachewski, K. (1970). *Didáctica General*. Distrito Federal: Grijalbo.
- Treviño, E. (2013). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIII, núm. 2, 2° trimestre, 83-118.
- Vallejo Tapia, S. (2019). *Análisis político discursivo del Modelo Educativo Intercultural Bilingüe de Ecuador de 2008 a 2016, tesina de especialidad, Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad de México.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Á. Terrés, *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (págs. 63-91). Distrito Federal: Porrúa.
- Vela Peón, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender* (págs. 63-95). Distrito Federal: Porrúa; Flacso; Colegio de México.
- Velásquez, C. (. (20 de febrero de 2021). Trayectoria docente y personal. (S. Vallejo Tapia, Entrevistador)
- Vilchis Cedillo, A. (abril-septiembre de 2014). La Escuela-Ayllu de Warisata Bolivia y sus relaciones con México. *Raíz diversa*, 1(1), 145-170. Recuperado el 22 de noviembre de 2021, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614022920/Vilchis.pdf>
- Villafuerte, J. (2017). *Innovación al proyecto integrador de saberes, fortaleciendo las destrezas comunicacionales del Inglés com lengua extranjera*. Azogues: Runae.

Villagómez R, M. S., & Cuha de Campos, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad. Revista de Educación*, 35-42.

ANEXOS

1. Cartografía de saberes docentes (Para el estado del conocimiento)

- Acevedo Medoza, Alonso Agustín, y Xavier Lezama A. «Los saberes matemáticos en la cultura mixteca a través del bordado como práctica de referencia.» Perfiles educativos IISUE UNAM, 2016: 155-165.
- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol.9, n.19, 49-74
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Cruz, M., Martín, E. y Mateos, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó
- Ferguson, L. E., & Lunn Brownlee, J. « An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 2018: 94-111.
- Ferreira do Santos, Emildson, José Cairo Vieira, y Andréa Vieira Lopez. «RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.» *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2020: 236-256.
- Gómez, V. (2012). Creencias epistemológicas, sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos de pobreza, en estudiantes de pedagogía y formadores de profesores. Informe final FONDECYT, 1120550
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jarauta Borrasca, Beatriz, y José Luis. Medina Moya. «“Saberes docentes y enseñanza universitaria” .» *ESE. Estudios sobre educación*, 2012: 179-198.
- López de Maturana, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
- López de Maturana, S. (2005). *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico*. Informe FONDECYT 1050621.
- Los saberes docentes como construcción social, la educación centrada en los niños https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Wfd5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=saberes+docentes+m%C3%A9xico&ots=CRqqDJOqat&sig=jRcAtsIxIZLbZHaKSjXw_iX6zU#v=onepage&q&f=false
- Reyes-Jedlicki, Leonora, y otros. «Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores.» *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1:, 183-203: 2014.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. Pozo, J. I. Scheuer, N., Pérez, M^a P., de la
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Treviño, Ernesto. «Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú.» Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 2, 2° trimestre, 2013: 83-118.
- Villafuerte, Jhonny. Innovación al proyecto integrador de saberes, fortaleciendo las destrezas comunicacionales del inglés con lengua extranjera. Azogues: Runae, 2017.
- Villagómez R, María Sol, y Rogerio Cuha de Campos. «Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias.» Alteridad. Revista de Educación, 2014: 35-42

2. Tabla: Ejes de diálogo

Eje temático	Preguntas
Identidades	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación personal de mi parte - Explicación de objetivos de la entrevista - Aclaración de la dinámica - Autorización para grabar - Pregunta por quién es y cómo se identifica en la docencia ¿Cómo define usted la labor que realiza: es profesor, maestro, docente?
Biografía y Formación Categorías que se abordan: sujetos pedagógicos, saberes docentes	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde nació y edad tiene? - ¿Cómo llegó a ser profesor, por qué decidió estudiar esta carrera? - ¿le gusta su trabajo? - ¿es su actividad única, principal o secundaria? - ¿A qué se dedicaban sus padres? - ¿Dónde cursó sus estudios de primaria, secundaria y universitarios? - ¿Trabajaba mientras estudiaba? - ¿Cuál era el contexto social, cultural de la institución de educación superior en la que estudió, o el contexto del país del país, inclusive? - ¿Cuál fue su primer trabajo y la trayectoria hasta este momento? - ¿Cómo es su vida cómo docente en esos escenarios? - ¿Cómo es era día suyo como docente presencial? - ¿Cómo es un día suyo como docente en pandemia? - ¿A quiénes identifica como importantes en su trayectoria? - ¿Qué conceptos, ideas, imágenes de lo que significa enseñar, ser maestro tenía cuando eligió la carrera? ¿Qué era para usted un profesor? ¿Qué significaba la escuela? ¿Qué le hacía sentir un aula? ¿Qué idea tenía sobre las condiciones laborales y de vida? - ¿Podría hablarnos sobre su experiencia con las reformas educativas o cambios en los programas, currículos? ¿Usted cómo docente cómo las ha vivido? - ¿Cómo vivió esos cambios, qué estrategias desarrolló? - Hablando del actual currículum, del actual plan de estudios y de la política pública vigente, usted ¿con qué valores propuestos por el Estado educador está de acuerdo? - ¿Con cuáles no está de acuerdo? - ¿Qué hace con aquellos con los que no está de acuerdo en su espacio áulico? - ¿Hay otros valores que usted defiende y le gustaría incluir (¿feminismo, equidad de género, religión?) - ¿Los aborda de alguna manera?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo hace un docente para no ser un trasmisor de sus propios valores y dejar que los niños puedan aprender todas las formas de vida y decidir? - ¿La escuela tiene que ver con la libertad? - ¿Tiene que ver con la construcción de ciudadanos? - ¿La escuela y el maestro invitan a un proyecto de vida, interpelan a los niños a los nuevos?
<p>Saberes docentes</p> <p>Categorías que se abordan: saberes docentes e interculturalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera usted que la docencia implica conocimientos/saberes propios? - ¿Considera que usted tiene, construye, saberes docentes? - ¿Cuáles son esos saberes? - ¿Por qué los considera saberes? - ¿Qué debe saber un docente? - ¿Construye nuevos saberes en su ejercicio docente? - ¿En ese proceso de construcción qué lugar ocupan sus estudiantes? - ¿Por qué la interrelación entre docente y estudiantes puede considerarse un saber? - ¿Cuáles son los elementos que participan en la interrelación en su contexto específico: ¿Quito, la escuela pública? - ¿Considera usted que la diversidad cultural es un elemento? ¿Por qué? - ¿Cómo la vive usted en sus aulas? - ¿para qué educar?
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué dedicar la vida a una tarea tan compleja y con tanta responsabilidad? - ¿Considera usted que tiene un capital docente? - ¿En qué consiste ese capital? - ¿Qué debe saber un docente de educación básica en América Latina, y más específicamente en Quito?
<p>Docencia y virtualidad a partir de pandemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es ser docente desde la pandemia? - ¿Encuentra algo positivo en la virtualidad? - ¿Cuáles son los aspectos negativos? - ¿Si todos contaran con las condiciones infraestructurales usted cree que es posible prescindir de los docentes? - ¿Usted prefiere el aula o el ordenador? ¿Por qué? - ¿Se construyen saberes docentes en esta modalidad virtual? - ¿Cuáles?
<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sueños tiene? - ¿Cuáles son sus aspiraciones? - ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta para alcanzarlos?

3. Fragmentos de entrevistas: ¿Cómo construyó lo que sabe?

- “Algunas de esas cosas te las enseñan en la Universidad, otras de las enseña la experiencia y otras te las enseña tu entorno en el cual te has criado. Entonces, por ejemplo, yo nunca dejo las cosas a última hora, nunca porque incluso para enfrentar la espontaneidad que requiere la docencia necesito una estructura clara de la que sostenerme” (Cristina Velázquez)

- “La formación académica, la guía de mi madre que fue docente y las ex compañeras de ella. Una gran fuente de saberes fue el hacer docencia para formar a nuevos profesores, de hacer escuela en espacios de observación y de la experiencia” (Elizabeth Falconí)
- “La formación académica. De la trayectoria empedrada como estudiante, de ser padre (Wilmer Pinanjota).
- “Ser docente de danza, Enseña Ecuador, mi carrera de formación, los docentes compañeros, autoridades, la experiencia en aula, los padres, mi especialidad en educación, mi paso difícil por la escuela” (Pavlova Carrera).
- “La formación académica, mi maternidad, hacer teatro, los grupos de profesores, mi esposo que es profesor, mi trayectoria en diferentes escenarios, incluido espacios de niños en situación de vulnerabilidad” (Amparo Parra)
- “La experiencia, las vivencias y el contexto. Si hay cosas que tú aprendes en la universidad, pero hay cosas que solo aplicando vas a saber que dan resultado. La forma de hacer, saber hacer, saber aprender.”

5. Dimensiones y criterios de los instrumentos de evaluación docente interna. Elaboración a partir de los instrumentos generados por el INEVAL.

INSTRUMENTO	CRITERIOS O INDICADORES DENTRO DE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN								
	HABILIDADES SOCIABILIDAD PEDAGÓGICA	HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	DESARROLLO EMOCIONAL	ATENCIÓN A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS (NEE)	APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	RELACIÓN CON LA COMUNIDAD	CLIMA DE TRABAJO	DISPOSICIÓN AL CAMBIO	RELACIÓN CON ESTUDIANTES
AUTOEVALUACIÓN	<p>Atención a estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Cortesía, respeto. <p>Fomentar autodisciplina y no discriminación.</p> <p>Escuchar, incluir opiniones y criterios diferentes.</p>	<p>Contextualización de las clases</p> <p>Selección de contenido adecuado al desarrollo cognitivo y socio-afectivo.</p> <p>Comunicación del programa y objetivos.</p> <p>Explicación de criterios de evaluación.</p> <p>Empleo de lenguaje comprensible.</p>	<p>Disfrute al dictar una clase.</p> <p>Sentir que los estudiantes disfrutaban la clase.</p> <p>Gratificación de la relación afectiva con los estudiantes y colegas.</p> <p>Poder trabajar con autonomía.</p>	<p>Capacidad de detección.</p> <p>Capacidad de atención.</p> <p>Adaptación curricular.</p> <p>Capacidad de recomendar profesionales especialistas</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicación con padres de familia. 	<p>Conocimiento y aplicación de normas institucionales.</p> <p>Elaboración y entrega del plan anual de trabajo.</p> <p>Puntualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento del horario. 	<p>Participación en actividades para el desarrollo de la comunidad.</p> <p>Gusto por programas actividades con padres.</p> <p>Apoyo a actividades de colegas, incluso fuera del tiempo de clase.</p>	<p>Trabajo colaborativo y conjunto.</p>		

		Planificación y desarrollo de una clase. Calificación oportuna, Didáctica Uso de TICS y bibliografía Desarrolla en estudiantes las habilidades de analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, redactar con claridad, descubrir, redactar con claridad, escribir correctamente, leer comprensivamente.	Sentimiento de estimulación por parte de superiores. Sentimiento de pertenencia a un equipo de trabajo. Atención a la apariencia personal (que sea la mejor)	Atención individualizada.	Conocimiento del currículo nacional.	Colaboración, compartir con el colectivo docente.			
CO-EVALUACIÓN		Planificación de clases en colectivo docente. Uso de TIC Aprovecha el entorno social y natural.	Cordialidad, respeto. Gratificación. No discriminación.		Conocimiento y aplicación de normas institucionales.			Investiga nuevas formas de enseñanza. Propone nuevas	

		Elaboración de recursos novedosos didácticos. Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE.	Disposición de aprender de pares. Atención a la apariencia personal (que sea la mejor)		Puntualidad .			iniciativas de trabajo.	
EVAUACIÓN POR DIRECTIVO	Consideración de las sugerencias, opiniones y criterios de los estudiantes . Selección de contenidos de acuerdo al desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Propicia debate y respeto a opiniones diferentes, Adecuación de contenidos a contexto.	Elaboración y entrega del plan anual enmarcado en el proyecto educativo institucional. Explica criterios de evaluación Utiliza TICS. Preparación de clases en función de las necesidades de los estudiantes exponiéndolos a problemas similares a los que se enfrentarán en el futuro.		Capacidad de detección. Capacidad de atención. Adaptación curricular. Capacidad de recomendar profesionales especialistas. Comunicación con padres de familia. Atención individualizada a Propicia respeto a personas diferentes.	Conocimiento y aplicación de normas institucionales. Elaboración y entrega del plan anual de trabajo. Puntualidad . Cumplimiento del horario. Conocimiento del currículo nacional.	Participación en actividades para el desarrollo de la comunidad Gusto por programas actividades con padres. Apoyo a actividades de colegas, incluso fuera del tiempo de clase. Colaboración , compartir con el colectivo docente.			

	Explica la importancia de los temas tratados para la vida futura. Reajusta programación en función de resultados de evaluación.								
EVALUACIÓN POR ESTUDIANTES ANTES	Explica evaluación. Emplea lenguaje adecuado para la comprensión. Recuerda temas enseñados en clase anterior. Pregunta sobre los temas enseñados en clases anteriores. Realiza resúmenes al	Preparación de clases en función de las necesidades de los estudiantes. Comunica programación. Explica relación existente entre diversos contenidos. Introduce tema o contenido. Ejemplifica, Adecúa temas o intereses de estudiantes. Emplea Tics. Desarrolla en estudiantes las habilidades de		Se preocupa por estudiantes que faltan y llama a los padres de familia. Realiza evaluaciones individuales al finalizar la clase. Comunicación individualizada con padres de familia. Envía tareas extra en clase. Recomienda que el					Toma en cuenta sugerencias, preguntas, opiniones. Resuelve actos de indisciplina sin agresiones físicas o verbales. Trata a estudiantes con cortesía y respeto.

	<p>final de la clase. Aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, redactar con claridad, escribir correctamente, leer comprensivamente.</p>		<p>estudiante sea atendido por un profesional especializado Agrupa a los estudiantes que presentan dificultades y los atiende de manera especial. Promueve la integración espontánea de los estudiantes de acuerdo a sus ritmos de trabajo.</p>					
<p>EVALUACIÓN POR PADRES / REPRESENTANTES</p>	<p>El docente a su hijo: Lo trata con cortesía y respeto. Resuelve problemas de disciplina sin agredirlo. Enseña a mantener</p>			<p>Atiende a su hijo de manera específica. Recomienda un profesional especializado Respeto el ritmo de trabajo de su hijo. Realiza talleres de recuperación pedagógica.</p>	<p>Puntualidad Permanencia durante la jornada. Entrega oportuna de calificaciones. Comunicación con padres para informar sobre</p>	<p>El docente planifica y realiza actividades conjuntamente con padres de familia. Contribuye al desarrollo de la comunidad a través de actividades.</p>			

	buenas relaciones.				rendimient o.				
--	---------------------------	--	--	--	------------------	--	--	--	--

6. Qué lugar ocupan los saberes hallados en esta investigación en la evaluación docente realizada en 2016

SABERES DOCENTES (FUENTE: TRABAJO DE CAMPO)	QUÉ LUGAR OCUPAN EN LA EVALUACIÓN DOCENTE	LOS SABERES DOCENTES QUE NO SE CONTEMPLAN
Territoriales	Contextualización de las clases. Aprovecha el entorno social y natural.	<p>Es importante contemplar el territorio donde está asentada la escuela y la relación que los estudiantes tienen con el mismo, con la gente del barrio, de la calle, cómo se transportan, a qué se dedican sus padres, qué tipo de relación con la comunidad existe donde está la escuela, ¿es campo, es ciudad? Qué tradiciones hay, qué alimentos son propios del lugar. Todo eso es fundamental para tejer los contenidos curriculares con los saberes de los estudiantes y contextualizar el contenido.</p> <p>Los conocimientos curriculares y didácticos no alcanzan porque la realidad de los niños es diversa y diferente.</p> <p>La geografía nos permite un conocimiento de la realidad espacial, infraestructural, económica, de clase social.</p>
Temporales		<p>Es importante tener presente la edad de los estudiantes, los tiempos de cada uno de ellos, la época y las generaciones.</p> <p>Hay ritmos diversos, tempos de aprendizaje, de vivir, de hacer las cosas, está muy ligado al</p>

		<p>territorio no es igual el tiempo de la ciudad que el tiempo del campo.</p> <p>Flexibilidad y adaptación a las diferentes realidades (esto se toma en cuenta en algunas preguntas)</p> <p>En la actualidad nos ponemos comunicar por varias vías y no hay que resistirnos a eso.</p>
Otros saberes didácticos	<p>Preparación de clases en función de las necesidades de los estudiantes exponiéndolos a problemas similares a los que se enfrentarán en el futuro.</p> <p>Hay una desvalorización de los procesos, no se toma en cuenta cómo se hacen las cosas, con qué se relacionan, que implican.</p>	<p>La metáfora y la parábola son muy útiles para enseñar.</p> <p>El contexto es fuente de conocimiento para articular con las metodologías de enseñanza.</p> <p>Enseñamos valores a través del currículum.</p> <p>Hay que encantar a los niños con la voz, con el cuerpo, con las narraciones, con las actividades.</p> <p>Hay que invitar a la imaginación para que se salgan de la realidad y pensemos otras posibilidades.</p> <p>No se puede llegar a una clase sin preparar (se pregunta sobre la planificación)</p> <p>Es importante saber hacer preguntas y saber responder a las preguntas que nos hacen.</p> <p>El saber ejemplificar es difícil y hay que aprenderlo, para ello hay que tener siempre en cuenta el territorio y el contexto.</p> <p>Es importante enlazar saberes y conocimientos (se pregunta por la ejemplificación, pero solo si se hace no cómo)</p> <p>Hay que aprovechar los recursos que se tiene en la escuela y si no hay recursos hay que trabajar igual, hacer todo lo posible, lo mejor posible.</p> <p>Es importante ser creativo y recursivo.</p>
Didácticos	<p>Comunicación del programa y objetivos. Explicación de criterios de evaluación. Planificación y desarrollo de una clase.</p> <p>Uso de TICS y bibliografía</p>	<p>Los docentes me han hablado de esto siempre pero no es el objeto de la tesis</p>

	<p>Desarrolla en estudiantes las habilidades de analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, redactar con claridad, descubrir, redactar con claridad, escribir correctamente, leer comprensivamente. Empleo de lenguaje comprensible. Reajusta programación en función de resultados de evaluación. Realiza evaluaciones individuales al finalizar la clase. Explica evaluación. Recuerda temas enseñados en clase anterior. Ejemplifica, Adecúa temas o intereses de estudiantes. Desarrolla en estudiantes las habilidades de analizar, sintetizar, reflexionar, observar, descubrir, redactar con claridad, escribir correctamente, leer comprensivamente. Comunica programación. Explica relación existente entre diversos contenidos. Introduce tema o contenido.</p>	
<p>Vitales</p>	<p>Se preocupa por estudiantes que faltan y llama a los padres de familia.</p>	<p><i>Los docentes trabajamos con el deseo, despertándolo, sosteniéndolo, impulsándolo.</i> <i>Los docentes sabemos escuchar.</i> <i>Igualdad, ante todo.</i> <i>El asunto no tiene que ver con la mejor nota nunca.</i> <i>Hay que promover el compañerismo.</i> <i>Hay que mostrar la riqueza de la diversidad.</i> <i>Hay que promover la interculturalidad.</i> <i>Se educa para preservar la vida ambiental, emocional, física y de los otros.</i> <i>Se educa para el respeto del género, de la preferencia sexo-afectiva, del cuerpo propio y de los otros.</i> <i>Entendemos que la escuela muchas veces es un refugio.</i></p>

		<i>TODO ESTO QUEDA FUERA</i>
Afectivo-emocionales	<p>Selección de contenido adecuado al desarrollo cognitivo y socio-afectivo.</p> <p>Disfrute al dictar una clase (Esto pertenece a las condiciones docentes).</p> <p>Sentir que los estudiantes disfrutaran la clase (aquí se abordan los afectos y emociones)</p> <p>Gratificación de la relación afectiva con los estudiantes y colegas (Esto pertenece a las condiciones docentes).</p> <p>Poder trabajar con autonomía.</p> <p>Sentimiento de estimulación por parte de superiores.</p> <p>Sentimiento de pertenencia a un equipo de trabajo (Esto pertenece a las condiciones docentes).</p>	<p>Se parte de que estamos trabajando entre seres humanos, eso significa trabajar entre y con afectos y emociones. Hay que preguntar ¿Cómo están? ¿Comieron? ¿Durmieron? (esto NO se contempla)</p> <p>Es fundamental entender el paso e impacto que puede tener un docente en la vida de un niño, de una persona (El docente está presente como un fantasma en el comedor de la familia, en las conversaciones).</p> <p>Los docentes aprendemos a identificar problemas (y no son solo de orden de Necesidades Educativas Específicas).</p>
Interpersonales	<p><i>Atención a estudiantes, cortesía, respeto. Fomentar autodisciplina y no discriminación. Escuchar, incluir opiniones y criterios diferentes.</i></p> <p><i>Consideración de las sugerencias, opiniones y criterios de los estudiantes.</i></p> <p>Agrupar a los estudiantes que presentan dificultades y los atiende de manera especial.</p> <p><i>Promueve la integración espontánea de los estudiantes de acuerdo a sus ritmos de trabajo.</i></p>	<p>Disfrutar del intercambio intergeneracional.</p> <p>Hay que promover el compañerismo.</p> <p>Es importante retener al estudiante cuando quiere abandonar. ESTO QUEDA FUERA</p> <p><i>La prudencia es fundamental.</i></p> <p>Hay que empoderar a los estudiantes, darles confianza.</p> <p><i>Es importante tener presente la edad de los estudiantes, los tiempos de cada uno de ellos, la época y las generaciones.</i></p>
Fines pedagógicos		<p><i>Educamos para para vivir bien, para ser felices, para compartir, para vivir.</i></p> <p><i>Los docentes no sólo enseñamos, formamos seres humanos.</i></p> <p><i>Los docentes corporeizamos la palabra.</i></p> <p><i>ESTO NO SE CONTEMPLA</i></p>

Ciudadanos	<p>Participación en actividades para el desarrollo de la comunidad.</p> <p>Gusto por programas actividades con padres.</p> <p>Apoyo a actividades de colegas, incluso fuera del tiempo de clase.</p> <p>Colaboración, compartir con el colectivo docente. (esto tiene que ver con el colectivo docente, que por cierto se promueve muy poco).</p>	<p>Las recompensas no son sólo materiales.</p> <p>Los docentes también enseñamos sobre resistencia social.</p> <p>La escuela es una comunidad educativa.</p> <p>Es importante general un vínculo con los padres de familia.</p>
Disciplinadores	<p>Calificación oportuna.</p> <p>Atención a la apariencia personal (que sea la mejor) (de esto nunca me hablaron los docentes, pero lo traen incorporado. Sin embargo, hay malas experiencias en relación a la estética).</p> <p>Resuelve actos de indisciplina sin agresiones físicas o verbales.</p> <p>Puntualidad Permanencia durante la jornada.</p> <p>Entrega oportuna de calificaciones.</p> <p>Comunicación con padres para informar sobre rendimiento</p>	<p>Hay que dar mucha atención a los estudiantes.</p> <p>Es importante invitar a los estudiantes a asumir compromisos. Algunas formas de hacerlo son con el ejemplo, llegar puntual, estar presente, que sepan que estoy.</p> <p>Cuando presentan comportamientos conflictivos hay que volverse niño para preguntarse por qué está actuando así, la mayoría de las veces es falta de amor.</p> <p>Hay que razonar con ellos.</p> <p>Es importante socializar los problemas en la clase.</p>
De la profesión y sus límites.	<p>Capacidad de detección de necesidades educativas específicas.</p> <p>Capacidad de atención de necesidades educativas específicas.</p> <p>Adaptación curricular por necesidades educativas específicas.</p> <p>Capacidad de recomendar profesionales especialistas.</p> <p>Comunicación con padres de familia.</p> <p>Atención individualizada.</p>	<p>Hay que aprender a reconocer hasta donde alcanza mi labor y cuando debo acudir o solicitar la asistencia de otro profesional.</p> <p>Es necesario mantenerse aprendiendo y estudiando (ESTO SE EVALÚA EN OTRA INSTANCIA)</p> <p>El docente es fundamental en la construcción de todas las fases del proceso educativo (No se lo toma en cuenta en el proceso de construcción de instrumentos de evaluación para el desempeño docente)</p>
Espaciales (áulicos)		<p>En el aula los estímulos son de diversos tipos: auditivos, olfativos, táctiles, espaciales, visuales.</p> <p>Es importante esforzarse en observar.</p>

7. Carteles de convocatoria a talleres

Invitación Taller

Cómo construimos saberes docentes los maestros de Quito

Encuentros virtuales que buscan profundizar en nuestras experiencias y saberes docentes a partir del diálogo colectivo con propósito de emitir recomendaciones para políticas públicas

Taller virtual
20 y 27 de sep. / 11 y 18 de octubre | 18 a 19h30

¿Qué vínculo tiene el saber docente curricular con los saberes docentes QUE HEMOS CONSTRUIDO?

¿Qué saberes nos permiten afrontar el regreso a las aulas?

¿Qué condiciones me permiten o me imposibilitan construir saberes?

¿CÓMO OPERA EL COLECTIVO DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES?

APRENDAMOS JUNTOS.

8. Padlet construido en los talleres

Mis territorios docentes y saberes significativos para mi práctica docente
Made with mirth

Shirley Vallejo + 4 · 7mo

Inicié mi docencia en preuniversitarios
- Los preuniversitarios fueron los primeros escenarios de práctica docente, fue terrible en un principio pero me sirvió de aprendizaje para corregir y saber qué deseo como profe.

Tránsito Amaguaña: Biografía y Logros - Liferder
- El trabajo con comunidades me permitió darme cuenta que el territorio me daba alegría. Fue un trabajo de comunicación para la recuperación de la memoria histórica de Olmedo. Se convivió con la comunidad y se trabajó con niños y adultos sobre narraciones e historias del lugar.

- Pude conocer diversas

Inicio de Carrea
A los 15 años comencé mi especialidad de Normalista

30°C Muy soleado 03:38 p. m. 21/05/2022

Mis territorios docentes y saberes significativos para mi práctica docente
Made with mirth

Shirley Vallejo + 4 · 7mo

Publique un blog donde resalte experiencias y estrategias educativas

Inicié mi trabajo docente en un Jardín de Infantes con niños de 5 años.
Aprendí a crear técnicas y recursos para satisfacer la necesidad de aprendizaje de los niños y niñas.

Poéticas y creaciones literarias

Trabajé en una escuela de práctica docente.
Es muy bonito descubrir que todos los niños tienen las mismas necesidades de aprender con alegría y haciendo cosas nuevas, usaba la radio como herramienta (haciendo radio).

Participé de un programa extraordinario de la Universidad Andina Simón Bolívar.
Innovar no es suficiente, es importante sistematizar y seguir procesos que faciliten el aprender a comunicarse (hablar, escuchar, leer, escribir) y desarrollar el gusto por la lectura.

30°C Muy soleado 03:39 p. m. 21/05/2022

Mis territorios docentes y saberes significativos para mi práctica docente

Made with mirth

Maestra rural
Fui maestra rural a los 24 años y tuve una experiencia enriquecedora.

Leer y escribir
Trabajé en la Escuela Ciudad de Cuenca con niños y niñas de 2do de EGB, donde inicié mi especialidad en enseñar a leer y escribir.

Érase una vez el amor pero tuve que matarlo
(Música de Sex Pistols y Nirvana)
PDF
Érase una vez el amor pero tuve que matarlo
A partir de las diferentes lecturas que se acercan los chicos se construyó un texto con varios cuentos, poemas, canciones y fragmentos de múltiples escritores y escritoras que vayan en conjunto con la temática.

educacionrespuntocero...
Museos con visitas virtuales para descubrir sin salir de casa
- Aprender a trabajar con chicos y chicas menores y poner en práctica otras dinámicas para la enseñanza.
- Crear espacios de confianza de manera virtual en las clases.
- Paseos virtuales y 360 por museos que no se puede acceder en la actualidad por el

30°C Muy soleado 03:40 p. m. 21/05/2022

¿Cómo sabemos lo que sabemos los docentes? Grupo 2

Made with a quick smile

¿Qué sabemos los docentes de Quito del siglo XXI?
DOCENTES DEL SIGLO XXI
Sabemos cosas diferentes. Cada docente se maneja bajo su experiencia y el contexto en el que trabaja.

¿Cómo llegamos a saber eso que sabemos los docentes de Quito?
Currículo para la emergencia
Con las vivencias diarias, y las necesidades que conocemos de los estudiantes.

¿Con qué relacionamos la docencia?
Con el calvario

Integrantes del grupo
Alina y Ely
Integrantes

30°C Muy soleado 03:41 p. m. 21/05/2022

Dashboard | Padlet

padlet.com/svt1722/55z8czcp9j15anrx

Shirley Vallejo + 2 · 7mo

¿Cómo sabemos lo que sabemos los docentes? Grupo 1

Made with swagger

¿Qué sabemos los docentes de Quito del siglo XXI?

Docentes innovadores

- Los maestros tienen más relación con la tecnología por el medio en que nos desenvolvemos.
- Docentes como generadores de cambios.

Add comment

¿Cómo llegamos a saber eso que sabemos los docentes de Quito?

- Los maestros llegamos a conocer por medio de la práctica en las diferentes zonas.
- La autoeducación y las personas que se conocen en este medio.
- por medio de la experiencia
- por las redes sociales.

Add comment

¿Con qué relacionamos los saberes docentes?

- Pedagogía
- psicología
- procesos culturales y sociales
- experiencia

Add comment

¿Con qué relacionamos la docencia?

- Se relaciona la docencia con los procesos de cambio y estatutos desde el Ministerio de Educación.
- Planificación de actividades y uso de recursos didácticos.
- Empatía
- Contextos y realidades
- creatividad e innovación.
- creación de curiosidad en los estudiantes.
- preocupación y estrés

Add comment

Nombres de los integrantes del grupo

Cruz Arteaga
Diego Oscullo

Add comment

Diego Oscullo
CRUZ ARTEAGA

Add comment

Escribe aquí para buscar

30°C Muy soleado

03:41 p. m.
21/05/2022