

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Luces y sombras de la educación pública en Ecuador

Una investigación sobre los saberes docentes a partir de ocho *historias de vida entrecruzadas*

Salomé Dávila Grijava



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons***.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution 4.0. Spain License***.

Luces y sombras de la educación pública en Ecuador

Una investigación sobre los saberes docentes a partir de ocho ***historias de vida entrecruzadas***

Salomé Dávila Grijalva

UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Luces y sombras de la educación pública en Ecuador

Una investigación sobre los saberes docentes a partir de ocho *historias de vida entrecruzadas*

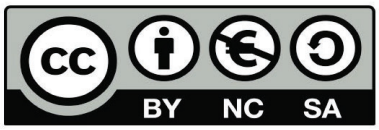
Programa de doctorado en Arte y Educación

Facultad de Bellas Artes

SALOMÉ DÁVILA GRIJALVA

DIRECTORA JUANA MARÍA SANCHO GIL

DIRECTOR Y TUTOR FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.***

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons*.**

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.***

Para que podamos pensar en nuevos rumbos
y caminos para la educación pública del país.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a **Leti**, **Raúl**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Monserrate**, **Pedro**, **Argenis** y **Víctor** por participar y compartir sus relatos para esta investigación.

Fernando, Juana, gracias por creer en mí.
Por todo el apoyo durante la investigación.

Gracias a todos los docentes del Máster Arte y Educación, un Enfoque Construccionista y a los docentes del programa Doctoral Arte y Educación de la Universidad de Barcelona, por ser piezas claves para expandir mis conocimientos y formas de mirar.

Gracias a los profesores anónimos que me evaluaron cada año en mayo mi trabajo de investigación, sus palabras supieron como impulsarme siempre.

Gracias a mi familia, especialmente a mi madre Adriana Grijalva Cobo, por todo el apoyo que me han brindado estos años.

Gracias a todos los que han transitado en mi caminar durante este tiempo y han sido inmensamente pacientes conmigo.

Gracias a todos los que me han abierto sus puertas para tener un lugar de estudio.

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....13

Abstract and keywords.....13

PARTE I

Capítulo 1: Introducción

Devenir.....14

1.1 El caminar y organización de este estudio.....16

1.2 ¿Cómo transito por la tesis?.....18

1.3 La palabra desde el *yo* y los *Otros* 20

1.4 Conocimiento situado 23

1.5 ¿Cómo empezó mi interés sobre la investigación?.....26

a. Mi mirada al inicio 27

b. ¿Quiénes son los "otros" para mí? 33

1.6 Dejarse sorprender 36

Capítulo 2: Situándonos.....38

2.1 ¿Cómo me aproximo a lo que se expande? 45

2.2 Metodología a través de una mirada rizomática 46

2.2.1 Historias de vida: un estado de la cuestión 48

2.2.2 Historias de vida entrecruzadas 54

2.2.3 Estrategias artísticas - métodos de investigación 57

a. Escritura narrativa-topográfica 58

b. Cartografía como estrategia para la escritura 60

c. La 'agencia' de la materia: La diversidad cromática como herramienta lectora 63

2.2.4 El investigar como devenir 65

2. 3 Ética en la investigación 67

2.4 Corazón roto: el encuentro que deshace el sueño y encontrando el nuevo motor 69

2.5 *Desplazamiento 1*: Surgen cambios 72

PARTE II

Capítulo 3: Contextos, breve historia de cada colaborador y encuentros con los docentes.....73

3.1 *Desplazamiento 2* 73

3.2 Síntesis del recorrido para llegar a ser docente en Ecuador 75

3.3 Contextos 77

a. El acercamiento a las entrevistas 78

Leti, directora de la Escuela Nasacota Puento y docente en Cayambe, Sierra Norte del Ecuador. 81

Raúl, docente de educación Intercultural Bilingüe, región Amazónica del Ecuador. 91

La Mimi, directora del INFA, y docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro, en Manta, Costa del Ecuador. Actualmente jubilada.....104

Narcisa, docente de colegios de Manta y luego de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manta, Costa del Ecuador. Actualmente jubilada.....112

Monserrate, directora de escuela, docente en escuela y luego en la Universidad laica Eloy Alfaro, en Manta Costa del Ecuador.....118

Pedro, docente en escuela y Supervisor de Educación Bilingüe, en Colta, Chimborazo, Sierra Sur del Ecuador. 126

Argenis, director y docente en la escuela de educación básica Creciendo hacia el Futuro, en Esmeraldas, Costa del Ecuador.....133

Víctor, docente de escuela, y luego decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Esmeraldas, Costa del Ecuador. Actualmente jubilado. 139

PARTE III

Historias de vida entrecruzadas a partir de nodos

Situándonos en los nodos 145

Nodo 4: Luchas por la educación en el Ecuador 146

4.1 Introducción 146

4.2 Situando el contexto de la educación indígena en el país.....147

4.3 Educación como dominación.....151

4.4 Miradas opresoras.....158

4.5 El poder.....168

4.6 Razones de las primeras marchas indígenas.....176

4.7 Buscando un cierre para este cauce.....184

Nodo 5: Sombras: ¿por qué caminar hacia una educación-otra?.....186

5.1 Educación de calidad.....186

5.2 Afectaciones desde la falta de recursos.....204

5.3 Maltrato físico en la escuela durante la infancia de los colaboradores.....218

5.4 Maltratos al docente.....224

5.5 La evaluación docente desde el miedo.....232

Nodo 6: Luces - Mejoras en la educación desde adentro hacia afuera.....244

6.1 Maneras-otras de lograr y crear educación.....244

6.2 Perspectivas educativas.....254

6.3 Sugerencias de adentro hacia afuera.....263

6.4 Síntesis de las aportaciones de los saberes docentes.....275

7. Re-configuraciones/desplazamientos de mi mirada (a modo de conclusiones).....282

8. Bibliografía.....290

9. Anexos.....299

RESUMEN

Esta investigación busca mostrar las *Luces* y *Sombras* de la educación pública en Ecuador. Este estudio se mira a través de una red (rizoma). Se desarrolló a partir de la metodología de Historias de vida, no lineales, *-entrecruzadas-* de ocho docentes de diferentes regiones de Ecuador. Así mismo, este trabajo utiliza estrategias artísticas para su desarrollo, como es el uso de la cromática, glosas, cartografía y una escritura narrativa-topográfica. Las aportaciones de esta investigación nacen de los relatos de las vivencias de los docentes y sus saberes que se desarrollan a lo largo de su tránsito como profesores, y las aportaciones que han brindado al país.

Palabras clave: Relatos docentes, Educación pública, Estrategias artísticas, Ecuador.

ABSTRACT

The present research explores the Lights and Shadows of public education in Ecuador. The study adopts a rhizomatic methodology, and is based on interwoven, non-linear life stories involving eight teachers from different regions of Ecuador. Additionally, this investigation employs artistic strategies, including the use of chromatics, side comments, cartography, and a topographic-narrative writing style. The contributions of this research emanate from the narratives of the teachers' experiences and the knowledge they have gained throughout their careers as educators in the country.

Keywords: Teachers' Stories, Public Education, Artistic Strategies, Ecuador.

PARTE I

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

DEVENIR

Esta investigación busca rescatar algunas *Luces y Sombras* en la educación pública de Ecuador, a partir de ocho *historias de vida*. **Argenis**, **Leti**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Víctor**, **Monserrate**, **Raúl** y **Pedro**[1] son los docentes que colaboraron con sus relatos para este trabajo. Ellos estudiaron y trabajaron en escuelas públicas de diversos lugares de Ecuador. Este estudio lo he llevado a cabo teniendo en cuenta que

> Para conducir las investigaciones que navegan contra la marea de las normas culturales que crean opresión, es necesario reconocer a la gente con quien conducimos las investigaciones no como sujetos o informantes ni solamente como participantes, sino como nuestras y nuestros colaboradores en la investigación (Tilley-Lubbs, 2014, p. 273).

Sin ellos y ellas no existirían estas páginas.

Las preguntas iniciales que rondaban por mi cabeza eran sobre la *calidad* de educación pública en Ecuador. Mi acercamiento a la educación pública fue durante mi infancia y adolescencia, en la que percibí una mirada paternalista viendo a las personas que asistían a ella como "marginados" o "pobres". A partir de mis estudios de maestría y la experiencia de vivir en España estas nociones se comenzaron a desarticular. Dieron paso a otro tipo de cuestionamientos, como: ¿Qué ha pasado en la educación

1 La cromática tiene un sentido en este trabajo, pues con el fin de resaltar las narraciones de cada docente colaborador, los he diferenciado con distintos colores, como se puede observar y explicaré con detalle más adelante.

pública en Ecuador? ¿Cómo ha sido? ¿Qué visiones ha legitimado y cuáles ha marginalizado? ¿En qué medida contribuye a mantener diferencias y favorece procesos de exclusión?

Estos cuestionamientos fueron cambiando a lo largo de esta investigación. Se podría decir que el giro que se dio fue hacia mi necesidad de:

- Comprender más en profundidad la historia de la educación pública en el Ecuador y visualizar sus *Luces y Sombras*, sus mejoras y carencias, sus puntos de convergencia y sus tensiones, su diversidad, sus realidades y sus contextos. Sus pasos, avances y retrocesos. Considerando que estos movimientos están ligados a las subjetividades de quienes forman parte del sistema educativo.

- Explorar cómo afectan las distintas políticas de los gobiernos a la vida de los docentes.

- Observar cómo se han enfrentado diferentes docentes a los cambios en el sistema educativo.

- Contribuir al reconocimiento del profesorado a partir de presentar algunas narrativas sobre la experiencia de ser docente en Ecuador.

Para afrontar estas cuestiones he realizado *Historias de vida entrecruzadas*. Esta adjetivación responde al hecho de que los relatos de vida no se encuentran ordenados cronológicamente, sino a partir de los puntos de convergencias y diferencias entre ellos.

Así mismo, este estudio devela el proceso y los cambios de miradas de la investigadora sobre algunas perspectivas y nociones que transitan en los diferentes momentos de la tesis. Prestar atención a estos movimientos se vincula con la concepción de la investigación que guía la tesis y que hace que sea una investigación en devenir, entendida esta noción como una

> constante creación de conocimientos no dados. Si nos centramos en el continuo proceso de ser en constante despliegue (Groz, cit. Ellsworth, 2005b) donde no se cumple con lo que se cree que se sabe, sino con el proceso de crearlo, donde se tiene en cuenta cómo "algo" ha sido nombrado y cómo se nombra. Donde no nos colocamos en el conocimiento anterior, sino que se generan respuestas desde el actual, donde se transforman viejas formas de conocimiento y se crean futuras sensaciones, afectos y nuevos devenires… (Acaso et al., 2011, p. 29-30).

Por lo tanto, significa que este estudio no solo se puede leer como un transitar no planificado en su totalidad, sino abierto, a partir de algunos elementos de partida, pero provisionales, a lo que fue teniendo lugar durante el proceso de investigación.

1.1 EL CAMINAR Y LA ORGANIZACIÓN DE ESTE ESTUDIO

Esta tesis tiene varias formas de leerse. Sugiero al lector transitar por ella como un viaje por el recorrido de mi mirada y pensamientos a través del proceso de la investigación. Desde esta invitación, durante este recorrido sitúo algunas fechas para poder ver el trayecto y los cambios que surgen desde mi perspectiva[2]

Este estudio se ha basado en buscar, indagar, escuchar, grabar, anotar, transcribir, pensar críticamente, pensar reflexivamente, ver la forma de armar la escritura de tantas capas, dejarse sorprender, fluir.

Situar las fechas es la forma de poder mostrar los avances, progresos, cambios que he ido encarnando en el desarrollo de la tesis. Existen dos *desplazamientos*[3] en el transcurso de la investigación, los cuales se encuentran en los capítulos 2 y 3. La tesis en general narra el viaje que he realizado y que ha estado lleno de encuentros con los docentes colaboradores, y en los que se han cruzado lecturas, diálogos y dudas.

Ser transparente con las *idas y venidas*, con ese proceso continuo de cambio, de nuevos posicionamientos, transparentar los puntos de fuga, los hilos que se halan, de los nodos y de, sobre todo, poder dar cuenta del recorrido. En la medida de lo posible, visibilizar las múltiples capas y conexiones que existen dentro de la red de la investigación. Con el propósito de mostrar las *Luces y Sombras* de la Educación en Ecuador.

A continuación, presento la articulación-organización de la tesis, la cual se encuentra dividida en tres partes:

PARTE I

Consta de algunas indicaciones sobre los elementos formales y el capítulo 1, donde se puede encontrar cómo transité por la tesis y cómo invito al lector a moverse por ella.

El capítulo 2, al que he titulado *Situándonos*, hace referencia al "marco teórico" y a los cambios que surgieron en un momento de la investigación *(Desplazamiento 1)* a partir de posicionarme desde una postura de salvadora de la educación pública, hacia encarnar micro políticas en mi cotidianidad como docente.

2 Para visibilizar diferentes capas de lo escrito, he colocado glosas en el margen derecho, las que aportan a la idea central del trabajo. Esto lo profundizo más adelante con detenimiento.

3 Cambios que han surgido a lo largo del proceso de investigación.

PARTE II

Esta parte comienza a partir del segundo *Desplazamiento*, donde se evidencian nuevas decisiones que tuve que tomar en relación con la tesis, como fue, ampliar el margen de años de investigación con el que empecé y el devenir de la investigación me llevó a conocer más docentes colaboradores de los que me planteé desde un inicio. Posteriormente, se muestra una síntesis de las diversas propuestas legislativas que ha habido en Ecuador para llegar a ser docente y se incluye una aclaración de terminologías sobre los segmentos que organizan el sistema educativo. Finalmente, se describe una breve historia de cada colaborador y sitúo cómo fueron los encuentros con ellos.

PARTE III

Por último, la tercera parte de la tesis incluye tres capítulos llamados *Nodos,* donde se encuentran las historias de vida entrecruzadas, las cuales muestran los puntos de convergencia y diferencias, de las historias de vida de los ocho colaboradores, con sus múltiples ejes. Estos nodos, se desarrollan a partir de los puntos de encuentro entre las historias de los colaboradores y los pude visualizar a través del uso de la cartografía. Estos nodos son: Capítulo 4. *Nodo-* Luchas por la educación en el Ecuador, 5. Nodo: *Sombras:* ¿por qué caminar hacia una educación-otra?, 6. Nodo: *Luces:* Mejoras en la educación desde adentro hacia afuera. Finalmente, el capítulo 7 contiene las conclusiones y los desplazamientos de mi mirada recogidos al final, ya que durante el trayecto de la tesis se develan algunos de estos desplazamientos (más allá de los nombrados). Por último, para cerrar este trabajo, se ubican la bibliografía y los anexos[4].

"En los rizomas hay nudos de arborescencia, y en las raíces brotes rizomáticos". (Deleuze y Guatarri, 2008, p. 25). Por lo tanto los *Nodos* son las uniones de los puntos de convergencia dentro del rizoma, de los cuales se despliegan múltiples entramados. Esta noción la establezco a partir del diálogo con los siguientes autores.

- La acción no se realiza bajo el pleno control de la conciencia; la acción debe considerarse en cambio como un nodo, un nudo y un conglomerado de muchos conjuntos sorprendentes de agencias y que tienen que ser desenmarañados lentamente. Es esta venerable fuente de incertidumbre a la que queremos dar vida nuevamente con 1a extraña expresión actor-red (Latour, 2005, p. 70).

- La narrativa externa se construye en su mayor parte realizando investigación en otro lugar: en pocas palabras, considerando la imagen como un nodo o un canal en una red de relaciones sociales humanas. Este ejercicio expande el *marco* (metafórico) de la imagen (véase anteriormente) para considerar personas y acontecimientos que pueden extenderse de manera bastante amplia en el tiempo y en el espacio (Banks, 2010, p. 34).

- Me recreé en las potencialidades de concebir las conversaciones como acontecimientos pedagógicos en sí mismos, como los nodos desde los que se esparcirían los brotes que generarían un enjambre ilimitado de conexiones (Villanueva, 2017, p. 56).

- El análisis y la re-construcción de las historias de vida ha permitido visualizar algunos núcleos, nodos o tramas identitarias que han sostenido y configurado las vidas personales y profesionales al mismo tiempo de ser y convertirse en las impulsoras o motores del cambio y la reflexión en retrospectiva (Leite Méndez, 2012, p. 13).

4 En el Anexo 5 he colocado fotografías de mis encuentros con los docentes colaboradores.

1.2 ¿CÓMO TRANSITO POR LA TESIS?

Veo lo social como un entramado, como un proceso relacional. En este proceso, desde mi posicionamiento de investigadora, donde estoy siendo una actor dentro de la red, navego por hilos desde los que emergen esas relaciones y nuevos conocimientos. Este entramado que es, en ocasiones, un poco marañoso, a veces caótico, se encuentra, intraconectado[5] y en constante movimiento y cambio. En este proceso emergen encuentros y relaciones, hay múltiples capas, direccionalidades, temporalidades, intensidades y velocidades (Deleuze & Guattari, 2002).

Actor y actante son dos palabras claves dentro de este estudio, me uno a la Teoría del Actor Red de Bruno Latour para navegar estas nociones

> cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante. Por lo tanto, las preguntas que deben plantearse sobre cualquier agente son simplemente las siguientes: ¿Incide de algún modo en el curso de la acción de otro agente o no? ¿Hay alguna prueba que permita que alguien detecte esta incidencia? (Latour. 2005, p. 106).

Este estudio camina abierto al cambio donde lo impredecible hace re-aprender. Transitando con una mirada que se deja sorprender, que no tiene una hipótesis que demostrar ya que "El conocimiento como una sorpresa, no puede ser anticipado" (Acaso et al., 2011, p. 33). Cada paso que se da en esta investigación está abierto a que me descoloque y me mueva. Por eso este estudio ha sido un proceso de fluir (asociado a la noción de *Becoming*[6] donde "Becoming is a creative act which involves a responsibility for creating, for thinking and acting" (Atkinson, 2013, p. 17). De dejarse llevar por la corriente del río de la investigación. Corriente en la que van emergiendo cambios nuevos "because becoming is always a becoming something new, a becoming-different" (Atkinson, 2013, p. 14).

5 The point is not merely that there is a web of causal relations that we are implicated in and that there are consequences to our actions. We are a much more intimate part of the universe than any such statement implies. If what is implied by "consequences" is a chain of events that follow one upon the next, the effects of our actions rippling outward from their point of origin well after a given action is completed, then to say that there are consequences to our actions is to miss the full extent of the interconnectedness of being (Barad, 2007, p. 394).

6 …the Human Experience *per se* is to be considered as a condition of possibility, or "the inventive potential" (Masumi, 1992, p. 140), of becoming-other, that is, different from the present self. The dynamics of *becoming*, described by a process in which any given multiplicity "changes in nature as it expands its connections" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 8) (Semetsky, 2006, p. 3).

En otras palabras "becoming is conceived as a constant process of flow with inherent intensities that emerge and subside rather than in terms of more concrete notions of being and subjectivity" (Atkinson, 2013, p. 11).

Este movimiento es como una danza que fluye y ese devenir me va guiando a nuevas pautas y decisiones. Como Les Back (2013) argumenta, refiriéndose a esta danza, "it is an aspiration to hold the experience of others in your arms while recognizing that what we touch is always moving, unpredictable, irreducible and mysteriously opaque" (p. 3). En este baile, argumentando junto a Back, nos estamos tocando, sosteniendo y conteniendo al mismo tiempo que pertenecemos a la misma red. A esta pertenencia la llamo junto a Barad (2007), *intra-acción*[7].

Esta tesis transgrede con lo establecido, no es replicable, ni generalizable, no es empírica, no establece "lo que ha de ser la realidad", no habla de análisis ni resultados" (Hernández & Revelles, 2019, p. 21-23).

Este baile es un entramado de multiplicidades y relacionalidades. Emerge entre el conjunto de mis miradas, experiencias, la forma de escritura, en un enmarañado con las vivencias y relatos de los colaboradores y la teoría que, a su vez, acoge a múltiples voces.

En otras palabras, este ensamblaje, me permite concientizar en que mi presencia ejerce una fuerza en la tesis, al igual que las personas que colaboran en la investigación, y que nos encontramos influenciando el proceso de este estudio. Como Sermijn et al. (2008) señala, "What is achievable through qualitative research is a construction, a point of entry, or multiple points of entry, which have meaning in specific circumstances for both researcher and study participant" (en Medico y Santiago-Delefosse, 2014, p. 351). Por lo tanto, se podría decir que bailo con todas las interrelaciones que los colaboradores y las teorías han tenido con agentes y actantes, con humanos, objetos, situaciones y lugares que se han dado en el proceso de investigación.

Este estudio se mira a través de una red, con los movimientos sociales que existen entre las historias de vida con sus múltiples relatos, sumados a la teoría, mis experiencias y los encuentros con los docentes.

Digo movimientos sociales, en relación a la metodología de historias de vida. Ya que las historias de vida no se centran en la vida *per se* de cada colaborador, sino que, a través de su vida se ven los movimientos sociales que han estado alrededor de su vida. Podría utilizar la palabra *acontecimientos sociales*, en vez de *movimientos*, pero el acontecimiento se me hace algo cerrado, algo que pasa y se va, algo que tiene un inicio y un fin: mientras que movimiento social es algo continuo, que no se detiene, que fluye como una constante, donde no se sabe el principio y el fin, ya que sólo transita y transmuta o cambia.

7 The notion of intra-action is a key element of my agential realist framework. The neologism "intra-action" signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual "interaction, " which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge through, their intra-action. It is important to note that the "distinct" agencies are only distinct in a relational, not an absolute, sense, that is, agencies are only distinct in relation to their mutual entanglement; they don't exist as individual elements (Barad, 2007, p. 33).

1.3 LA PALABRA DESDE EL *YO* Y LOS *OTROS*

En esta investigación hablo desde mí, -aunque no sobre mí- y está escrita en primera persona. Ya que es mi perspectiva la que marca este devenir. Los puntos de encuentro que he visualizado en el rizoma a partir de las narraciones están siendo traspasados por mi mirada.

En este estudio hay múltiples entradas y salidas, giros, caminos y formas de mirar. Por lo tanto, esta investigación podría tener otras lecturas, otros puntos de convergencia y señalar otras tensiones, diferentes a las que yo señalo. Por este hecho, es importante aclarar que no todo está escrito, no todo está dicho y no se ha podido abarcar todo lo que (nos y me) ha acontecido durante la tesis. Existen un sinfín de posibilidades y miradas que se pueden encontrar en los nodos. Por lo tanto, este baile va a mostrar solo una parte de lo que aconteció en los encuentros con los docentes y en la investigación, ya que como argumenta Back, (2013) "here thinking, talking and describing is always a betrayal-….-of either the person about whom one is speaking or the things that we know about them but which remain unsaid" (p. 4). Así como hay muchas cosas que no se dicen, es importante resaltar que depende de quién se una al baile, hará posible encontrar nuevas miradas, nuevos cruces y nuevas narraciones. Todo depende de quién lo mire y de quién se sienta afectado. Escribir puede ser como un artificio, ya que al igual que en una fotografía, el que sostiene la cámara puede elegir el enmarque, qué va a salir en la imagen y lo que se va a quedar afuera. Con esto solo busco recalcar que hay muchas cosas que se quedan sin decir en la investigación, y que otra persona podría enmarcarla y decirlas de manera diferente.

En el proceso de escritura me he encontrado con ciertas tensiones, las cuales me llevaban a plantearme: ¿cómo hacer visibles todas esas capas dentro de las historias y en los encuentros con los docentes y otras personas? ¿cómo no simplificar todos los momentos, relatos y experiencias? ¿cómo no aplanar estas multiplicidades? ¿Cómo poder mostrar en un documento escrito múltiples cruces, relaciones, diálogos, vivencias, movimientos, y teorías, si cuando se escribe ya se tiene un patrón de lo que significa la escritura? ¿Cómo es una escritura de una investigación en devenir? Back, (2013) argumenta sobre estas cuestiones que "This web or discourses or representations means that our message is already subverted by The Word and the structure of language itself" (p. 154). Lo que me ha llevado a preguntarme ¿la escritura tiene una fórmula? ¿cómo la re-invento? ¿cómo hacerlo si se parte desde la estructura ya marcada del lenguaje? Así pues, decidí empezar a aceptar la idea de que es difícil escribir, especialmente si es que se quiere ir mostrando esas multiplicidades. -Además de reconocer

Pienso junto a las palabras de Sara Ahmed (2017),

> hacernos preguntas éticas sobre cómo vivir mejor en un mundo injusto y desigual; cómo crear relaciones más equitativas con nuestro entorno; cómo descubrir maneras de apoyar a esas personas que reciben menos apoyo, o ninguno, de los sistemas sociales; cómo seguir confrontando historias que se han hecho concretas, historias que se han hecho tan sólidas como muros (p. 13).

que este estudio nace de ese dolor por la inequidad en la que vivimos en el mundo. Sara Ahmed habla de un "otro". Yo no busco hablar por los demás, no busco hablar por los "otros", ya que esos "otros" no son nada más que algo marcado por mí, por una noción de separación que solo existe en la medida de mi consciencia sobre ello. Así mismo, las aproximaciones feministas han tenido un gran peso en mi proceso de escritura ya que

> Uno de los factores clave en estas aproximaciones a nuevas formas de formular el saber, reside en el carácter interdisciplinario de los estudios feministas, que han cumplido un papel de suma importancia en el estímulo de formas de pensar, construir argumentos históricos y aportar explicaciones intelectuales que escapan de lo universal y lo homogéneo, dando lugar al reconocimiento –y en ocasiones, la celebración de la diversidad posicional. Es, sobre todo, desde posiciones feministas (como paraguas amplio que acoge diversas perspectivas) donde se localiza la valoración de la experiencia (con su carga emotiva, personal y biográfica) como fuente de conocimiento, y el papel de las emociones y los afectos como un poderoso componente del proceso cognitivo (Hernández et al., 2011, p. 16).

que en este baile pretendo poner en marcha un relato, en las palabras de Hernández & Revelles, 2019, que se configura como "una conversación que se nutre de otras conversaciones y referentes que se mueven y cruzan en múltiples direcciones" (p. 26). Y cómo hacerlo sin caer en reduccionismos, ni adoptar normas implantadas "para todas las traducciones y conversaciones" (Haraway, 1995, p. 322).

Para afrontar este desafío abracé la idea de escribir sin dejar de lado la idea de que la escritura se queda corta frente a todas esas multiplicidades que existen en las relaciones, experiencias y vivencias de los colaboradores. Por querer ir más allá de lo ya enmarcado por los límites de la escritura, he optado por el uso de glosas y estrategias artísticas.

Las glosas se encuentran al lado derecho de la narrativa central. Son pequeños incisos de ideas, diálogos o citas que apoyan el relato central. Es una forma que resolví para poder mostrar al lector esas multiplicidades de voces. Esto ayuda a complementar lo que se escribe en el eje de la narrativa.

Las estrategias artísticas son, sobre todo, lo que he denominado como escritura narrativa- topográfica y que se concreta en el uso de la cartografía y la diversidad cromática como estrategia de escritura. Sullivan y Gu, (2017) me invitan a mirar de una forma más amplia lo que supone el proceso de investigar y así confluir en el proceso de escritura a partir de:

1. El artista/ arte educador/ investigador está inmerso en el proceso de investigación (p. 55).

2. La posibilidad de usar el arte como parte de la metodología dentro de una investigación para salirnos de límites establecidos y dar espacio a que emerja nuevo conocimiento (p. 55). **"Understanding new possibilities means that what we know is constantly being challenged by doubts about what we don´t know"**[8] (p. 50). Acorde con ello, en este estudio, utilizo diversas estrategias artísticas, que me permiten visualizar conexiones.

3. La idea de que el arte puede ayudar a explorar, crear y visualizar. Con ello nos posibilita transformar los sentidos de quiénes somos y de cómo aprendemos a crear significado (p. 56).

8 Negrita textual en la cita

Las estrategias artísticas en este estudio me permiten abordar la investigación de maneras-otras, y de ir más allá de las palabras. En el siguiente capítulo *(Situándonos)* se detalla con detenimiento el uso de las mismas.

Pero es importante resaltar al lector la invitación a leer más allá de las palabras. Busco que se lea *con* y *a partir de los colores*, ya que la cromática expuesta en esta tesis también promueve mostrar esas capas y entrecruces que existen en las historias de vida y en sus relaciones con los movimientos sociales.

Con este inciso quiero hacer hincapié en que el color que se encuentra en el fondo de los diálogos de los docentes-colaboradores no es un mero fondo o una decisión estética, sino que está siendo también parte del diálogo y del tránsito que ellos y yo realizamos. Es una forma de leer a través del color. Estos develados de acuarela ayudan a visibilizar las narraciones e historias de cada uno de los ocho docentes y de mis relaciones con ellas.

Por otro lado, este estudio busca navegar de diversas maneras más allá de lo enmarcado. Por ejemplo, procura mirar más allá de las dicotomías tan marcadas en mi vida por el modernismo y la teoría social. Lo que me lleva a hacer el ejercicio constante de poner en duda las dualidades entre rico o pobre, o cualquier "otro" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 617) que puede haber marcado mi transitar. Por lo tanto, reflexionar continuamente sobre mi mirada es de gran importancia, ya que como argumenta Sancho et al. (2013)

> Aunque es posible escribir una historia de vida desde una posición de 'espectador' por parte del investigador, se hace necesario afrontar la tensión entre nuestra propia historia (nuestro pensar, nuestra manera de construirla) y el relato que nos brinda el colaborador (p. 13).

Por último, en referencia a la escritura, aparte de invitar a leer más allá de las palabras y las capas, debo decir que, en la metodología utilizada, hay un cambio que va más allá de lo convencional. Las *historias de vida,* en este caso, pretenden romper con lo habitual dentro de su escritura, ya que son *historias de vida entrecruzadas*. Son relatos que se narran a partir de nodos no lineales y de puntos de convergencia dentro de ellas. Son palabras donde no pretendo "ser" la voz de nadie, ni "dar" la voz, ni interpretar a nadie. Busco no homogeneizar, solo navegar, desvelando las *Luces* y *Sombras* de la educación pública en la etapa de la educación primaria en Ecuador, gracias a los generosos relatos de los colaboradores. Este cruce en los nodos se muestra a través de la estrategia de la cartografía. Las cartografías son aquí herramientas para visibilizar los nudos y uniones, las varias capas que existen y se encuentran entrecruzadas dentro del rizoma. Para ello me guío como indican Sancho y Correa (2019) desde el acercamiento

Caminé abierta a diálogos inciertos y encuentros en la cotidianidad de los colaboradores, sin idealizar o exotizar el mundo al cual me iban a abrir las puertas.

> a la investigación basada en las artes (Hernández, 2008), entendemos los métodos visuales (Banks, 2001; Dawani y Loots, 2015), en este caso las cartografías, como un 'artilugio de captura' que territorializa lo nuevo y lo singular y que, a modo de rizoma, pueden mostrar ensamblajes, multiplicidades o agregados de intensidades (Deleuze y Guattari, 2004) (p. 122-123).

Es importante dentro de la investigación visibilizar, a través de los colores, las múltiples capas y voces que existen dentro de cada voz, romper con el individualismo y mostrar que son colaboradores los docentes en esta investigación.

Por último, quiero destacar que este no es un trabajo individual, sino que intenta ser un trabajo participativo, ya que, sin las narraciones y experiencias de los docentes no tendría sentido.

1.4 CONOCIMIENTO SITUADO

El conocimiento que se despliega desde esta investigación, los múltiples relatos, narraciones, ideas, cruces, que se encuentran dentro de esta red, es situado y construido, en el contexto de este estudio. Dialogando así junto a Back (2013), "Many people have questioned the validity of data produced in the interview as precisely on the grounds that it cannot be assumed that the account corresponds to a truth outside of the telling" (p. 164). Argumentando junto a Donna Haraway (1995), con su sustento teórico feminista sobre el *Conocimiento Situado,* me ayuda a respirar profundamente frente a esta pregunta planteada por Sancho et al. (2011),

> ¿...nos sigue acechando el fantasma de la objetividad cuando nos preguntamos si la experiencia personal, la afectividad o la subjetividad pueden generar conocimiento?... ¿Qué tipo de conocimiento puede generar la experiencia personal de una profesora? Si cada experiencia refleja un trayecto personal e idiosincrásico, ¿es posible establecer inferencias que sirvan a otros educadores? (p. 11).

Frente a estas preguntas, entro en diálogo con la teórica feminista Haraway (1995) cuando señala: "La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y del objeto" (p. 327). Por lo tanto, las historias y nociones que navegan en el baile de este estudio sólo pueden ser vistas dentro de esta investigación, de manera entrelazada con las intra-acciones que se dan dentro de ella. No es replicable ni generalizable. Del mismo modo, están siendo afectadas por múltiples fuerzas afectivas-personales-políticas-sociales. Son historias localizadas, que se sitúan en el tiempo, lugar y circunstancias en las que fueron dadas esas relaciones. Con esta misma óptica, Sancho et al. (2011) indican que las *historias de vida* se caracterizan por "vincular el saber personal –experiencial- y el teórico –más universal- para que el conocimiento elaborado… posibilite la transformación y mejora de la propia práctica docente" (p. 11). *Las historias de vida, están siendo* (becoming) y tienen su ca-

pacidad de ser (agency)[9], ya que propician la reflexión para mejorar la práctica docente y pueden propiciar cambios en las personas en el proceso de realizarlas y encarnarlas. Esto ocurre a través de aprender las otras historias y poner en cuestión nuestra forma de ser docentes desde la autorreflexión crítica, o en palabras de Rivas (2020), de

> planteamos la necesidad de que este conocimiento particular y situado de cada relato de la realidad sea puesto en diálogo y en relación con otros, de tal forma que se genere un proceso discursivo que ponga en cuestión los relatos propios para avanzar hacia un conocimiento más complejo, más abierto, más democrático y más diverso (p. 27).

Del mismo modo, argumento junto a Sancho et al. (2011), el enorme valor de las narraciones de los docentes, frente a su trayectoria de cambios referentes a leyes y normativas:

> Dar lugar a su relato, rescatar su trayectoria y su vivencia frente a los cambios, implica reconocer la voz del docente como portadora de un conocimiento y un saber que se da a partir de una experiencia puesta en un contexto (p. 12).

Las historias de los docentes y sus contextos nos pueden ayudar a continuar con la deriva de aprender. Estas posturas que se enlazan me ayudan a apoyar mi punto de vista sobre el valor de la narrativa situada *como el saber experiencial* de los docentes en este estudio. Las historias de vida permiten mostrar y explorar, las vivencias y experiencias de los docentes colaboradores en Ecuador. Así mismo, el conocimiento situado permite entrar en un ejercicio crítico reflexivo en el cual se ponen en juego las creencias y nociones, tanto de los docentes como de la investigadora. Asumo mi mirada a través de la noción del *yo dividido* (Haraway, 1995), pues me permite considerar que "El yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales e imaginaciones fantásticas que cambien la historia" (p. 331). Se podría decir, en palabras de Acaso et al. (2011), que es en los encuentros y entornos que sucedieron con los docentes que se "desarrolla el momento y el lugar en el que vivimos y esta experiencia

9 "*Agency* es una palabra inglesa de difícil traducción. Se refiere a la capacidad de ser, de actuar, en este caso, no solo de las personas sino de los seres vivos, los objetos e incluso las partículas que nos configuran a todos" (Sancho & Correa, 2019, p. 121).

es totalmente única, es decir, nunca ha tenido lugar antes y probablemente nunca volverá a suceder después" (p. 46).

Las perspectivas paternalistas con las que crecí se ponen en cuestión, ya que muchas veces han sido hegemonizantes y homogeneizantes, en el sentido de que pensaba que la educación pública en el país era de menor calidad que la privada. Por eso coincido con Rivas (2020) cuando argumenta que "Podemos decir que no existen relatos más verdaderos que otros, sino que hay diferentes interpretaciones de la realidad, fruto de las tradiciones, de las historias personales y de la posición que cada uno asume dentro de sus contextos" (p. 27). Cada narración, historia contada por los docentes colaboradores es real en el sentido aportado por Atkinson (2013) cuando argumenta "Deleuze's philosophical work and it posits a single plane of becoming where all events or phenomena are as real as any other; where memories, dreams, concepts and reflections are as real as tables, atoms, bodies or oceans" (p. 12). Por lo tanto, cada relato -*está siendo*[10]- y tiene su *intensidad* en el plano de esta investigación.

"Así entendido, investigar y enseñar narrativamente consiste, primero en entender que cada sujeto es poseedor de un relato de la realidad que es tan válido como el de cualquier otro, en tanto que supone su conocimiento sobre la misma" (Rivas, 2020, p. 27).

Ninguno de nosotros decidió nacer en el país, familia, situación económica, clase social y "realidad" que habitamos y a la que nos enfrentamos. Así como argumenta Heller (1997),

> El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado (p. 21-22).

Sin embargo, está en nosotros poder abrir nuestra mirada a esas distintas "realidades" y emancipar nuestro pensamiento, expandirlo y cuestionarlo, para generar cambios hacia un mundo más justo y solidario. Asumiendo que somos seres en movimiento y que cambiamos constantemente.

10 Becoming.

1.5 ¿CÓMO EMPEZÓ MI INTERÉS SOBRE LA INVESTIGACIÓN?

Esta tesis nace de mis inquietudes y preocupaciones; de vivencias, de dudas y sueños. Surge desde el anhelo de caminar hacia un *mundo otro*, de habitar en un mundo diferente, sin tanta inequidad e injusticia. Para lograr crear algo diferente, se deben generar acciones distintas. En mi caso busco vivir e investigar de una manera *otra*.

Pienso en el motor e iniciativa de esta tesis junto a las palabras de Freire (1990), y el acto de "estudiar" asociado a "investigar" como adoptar *"una actitud frente a la realidad"*[11]. Esa actitud se basa en "pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente" (p. 31). Esta mirada investigadora no se basa en consumir ideas, *"sino en crearlas y recrearlas"* (p. 32). Además de no "perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad. Hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y otros que continúan buscando" (p. 31).

El siguiente subcapítulo (a. Mi mirada al inicio), es la recopilación de lo que escribí en 2017, durante mi primer año de doctorado, mientras vivía en Barcelona. Es importante para mí visibilizar y contextualizar los cambios de mi mirada, mis tránsitos y transformaciones durante el proceso de investigación doctoral. Algunas ideas y nociones aquí apuntadas se han deconstruido y reconstruido. En algunas he profundizado y otras han cambiado. Esos tránsitos se ven a lo largo de toda esta tesis.

Mi mirada se movilizó durante el trayecto de este estudio. Muchos de esos cambios de perspectivas sucedieron durante la investigación, los cuales se muestran en los siguientes capítulos. En el apartado: *8. Re-configuraciones* se recopilan, a modo de cierre, algunas conclusiones y esa mirada-otra.

Durante el primer año de máster y después de doctorado me movilizaron mucho las teorías de la liberación, específicamente los textos escritos por Paulo Freire y las cambiantes dinámicas de la construcción de clases sociales de Bourdieu, pudiendo ver desde ellas cómo se ejercen y proyectan las relaciones de poder, y así pude poner en juego las diferencias sociales en las que he vivido. Todo eso se verá más adelante en la investigación.

11 Cursiva en el texto original.

Por lo tanto, encontrándome en Barcelona, en abril de 2017, escribí mi propuesta doctoral que se encuentra en el apartado "a." así mismo en el apartado "b." se encuentra otro texto realizado en octubre 2017 como tarea a un seminario de doctorado que respondía a la pregunta "¿Quiénes son los Otros en mi investigación?"[12] el cual lo enlacé con el texto "a.". Estos dos textos fueron escritos desde un intento de irrumpir con un "ojo vagabundo"[13], como explica Haraway (1995), desde una visión occidental, peregrina, viajera, en el cual es latente una postura de "conquistador". Sin embargo, ella defiende que esto no es un mensaje hegemonizador, ya que, desde las posturas feministas se han podido re-configurar mundos colocados "patas arriba" transformando esas miradas que parten desde "los amos", ya que, como Haraway argumenta, "La visión es siempre una cuestión del "poder ver" y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras" (Haraway, 1995, p. 330). A continuación se encuentran los dos textos escritos al inicio de este estudio doctoral:

a. MI MIRADA AL INICIO

> Cuanto más se moviliza la gente dentro de su cultura, más se unifica, crece, sueña (soñar también es parte de la cultura) y deja volar su fantasía (la fantasía es una parte de la cultura relacionada con el acto de conocer). De hecho, la fantasía anticipa el conocimiento del mañana. (No sé por qué tanta gente resta importancia a la fantasía dentro del acto de conocimiento). En cualquier caso, todos estos actos constituyen la cultura dominada que desea liberarse (Freire, 1990, p. 189).

Empecé esta investigación planteándome cómo puedo cambiar la educación pública en Ecuador. Quería y quiero que sea una educación de calidad (especialmente centrada en el respeto humano), pero mientras más leo, me voy dando cuenta de que no sé si logré crear un cambio en la educación pública. Lo que sí sé es que, cada vez que avanzo en la investigación, la que

12 Las cifras dadas en este texto están enmarcadas en el periodo del 2017-2018.

13 El ojo occidental ha sido sobre todo un ojo vagabundo, una lente viajera. Estas peregrinaciones han sido a veces violentas e insistentes en espejos para un yo conquistador, pero no siempre. Las feministas occidentales heredan también una capacidad para aprender a participar en la nueva visualización de mundos puestos patas arriba en los ataques transformadores contra los puntos de vista de los amos (Haraway, 1995, p. 331).

va cambiando sus perspectivas soy yo. Sobre todo a partir de hacerme las siguientes preguntas:

¿Qué tiene que ver conmigo?

¿Cuál es mi bagaje, mi trayecto, cómo he aprendido a ver/me/nos y a pensar/me/nos?

¿Cuál es mi deseo? ¿Por qué hago esta investigación?

Quiero empezar diciendo que todas estas preguntas que me hago no se pueden responder por separado, pues son reflejo de un entramado de experiencias que han ido tejiendo con finos hilos mi mirada soñadora. Son preguntas donde se fusiona la escuela como lugar/espacio para pensar, pero que también cuando sale de ella y me entremezclo con la vida cotidiana, en mi caminar. De esta forma, puedo pensar que esta investigación ya surgió y comenzó desde hace tiempo atrás. Quizás todas las experiencias desde la universidad ya me fueron llevando a hilar sin saber que se estaba hilando esta investigación y que va a terminar gestando con algo muy diferente.

Pero, tal vez, lo que ya marcó el querer formular esta investigación como una tesis doctoral, fue mi llegada a Barcelona, vivir ahí y empezar el máster de Artes y Educación en el año 2016. Ahí asistí a distintos seminarios, y en ellos, hubo días específicos en los que algo cambió en mí, ofreciéndome una línea de pensamiento en la que se comenzaban a unir esas experiencias pasadas. Hay clases (materias)/seminarios/profesores que inspiran. Y creo que la *Imagen 1*, generó un cambio en mí:

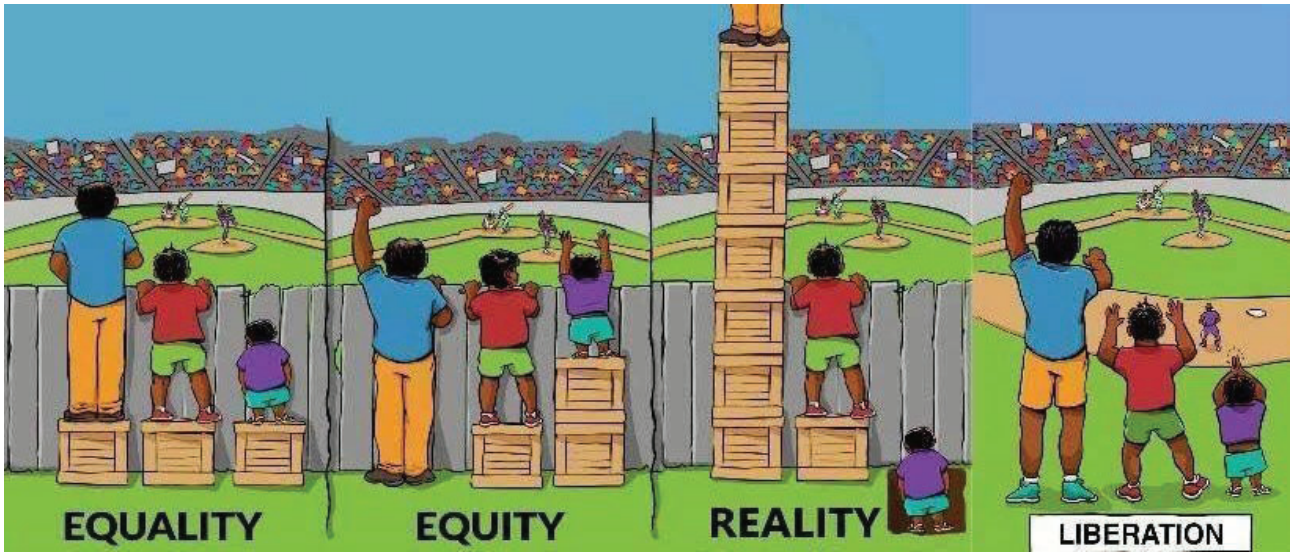


Imagen 1. Mostrada en la asignatura de Pedagogía crítica con el profesor Fernando Hernández[14]

Esta imagen nos la mostró Fernando Hernández durante un seminario de Pedagogía crítica. Desde ese momento, no sé cómo explicar ese sentimiento o esa fuerza que comencé a sentir, que palpitaba dentro de mi estómago y mi pecho. Salí de esa clase caminando de manera diferente, se sembró una semilla que no quiero que deje de crecer, esa semilla en mi corazón tiene una fuerza que con cada latido me grita que esto es lo que quiero para mi país.

Me pregunto: ¿Es este el sentimiento en el cual se expresa la emancipación? Sentí que esto era la verdadera libertad, a donde debía caminar el mundo.

Me acuerdo desde pequeña tener conversaciones con mi tío en el coche de regreso de algún viaje, en las que mis inquietudes sobre la igualdad ya comenzaban a resonar. Me acuerdo de sus respuestas. Él pensaba que los empresarios son muy necesarios ya que generan trabajo para los obreros. Tal vez en ese momento no lo podía comprender, pero ahora lo veo. Sí puede ser cierto, pero solo si los obreros están recibiendo el salario justo que les corresponde.

14 Extraída de: https://ces101fall2018.wordpress.com/2018/09/10/equity-versus-equality-triple-participation/

Ahí vuelvo y me pregunto, ¿qué es el desarrollo? Y pienso que, si el desarrollo significa parecernos a Estados Unidos/China/Europa, yo no quiero "ese" desarrollo para mi país ni para América Latina. Pero, entonces ¿qué desarrollo quiero? No lo sé, creo que lo podemos comenzar a descifrar y construir juntos con las personas de aquí (Ecuador).

¿Cómo? A partir de la educación.

Todo esto me lleva a ver, pensar y creer que la única forma para que haya una transformación social es a través de la educación. Pero ¿cómo ha sido la educación en mi país? ¿Para todos ha sido como para mí? ¿Hacia qué cambio social nos gustaría trabajar?

A esto le sumo mi caminar por Barcelona, el llegar a vivir en un lugar donde los recursos básicos aparentemente están resueltos y ponerlos en contraste con lo que yo conozco en Ecuador. Aquí: 1. Existen 2. Funcionan 3. La mayoría de las personas tienen acceso a ellos como, por ejemplo, al transporte público, la sanidad y la educación pública, que se coloca (bajo mi punto de vista) a un nivel muy parecido que la escuela privada. Cosa que bajo mi perspectiva (por la experiencia vivida) en Ecuador no sucede.

Por otro lado, es importante no obviar las formas ancestrales de vivir, como, por ejemplo, en el norte del Ecuador, donde los mayores enseñaban a los menores. Como en la obra de Walsh, en la entrevista a Zenon, un hombre afroecuatoriano dice *"que las escuelas no se pusieron en las comunidades para enseñarnos sino para someternos, manda a la reflexión; es un estímulo y provocación para pensar y repensar de manera muy propia"* (Walsh y García 2015, p. 88). Hablar de educación es sumamente cautivante pero, así mismo, sumamente complejo ya que no se puede concebir la educación sin su contexto, desde una sola vertiente o burbuja aislada. Hablar de educación engloba todo, está interconectada con la salud, con el territorio, el género, la clase y la historia.

> Lo que nos lleva a plantearnos las cuestiones siguientes: cuando colocamos a otro ser humano en un lugar o en una condición de marginalización, ¿no estamos colonizándolo? ¿Quién decide sobre lo que es y cuándo se es un marginado? ¿Es solo una cuestión social, económica o geográfica? ¿O tiene que ver con uno poseer (o no) un capital social hegemónico? Sobre esas cuestiones, Gergen y Gergen (2011, p. 79) nos recuerdan que «la gente a la que llaman ignorante (marginada) no está exenta de conocimiento; [sino que] simplemente no es parte de la comunidad [que la] considera de esa manera» (Hernández & Sancho, 2018, p. 17).

Imanol Aguirre, un docente de la maestría, comentó en un seminario que "somos hacedores del mundo". Y si yo soy hacedora del mundo, si lo que yo hago o deje de hacer puede repercutir en mi vida, en la de los demás y en esta sociedad, quiero soñar en grande: soy una soñadora que busca un cambio que se visibiliza utópico (de vez en cuando). Sé que probablemente yo no lo llegue a ver, pero siento que cada paso que doy ya es un avance.

Me cuestiono a dónde busco llegar, ¿un fin? De cierta forma, sí.

Mi deseo grande es que la educación pública en el Ecuador mejore, que todos tengan acceso a una educación de calidad, empezando por el trato humano, con todo lo que eso conlleva y "considerar que la dimensión emocional del aprendizaje es algo fundamental para el desarrollo" (Méndez, 2016 p. 18). Pero, al mismo tiempo, para esto, necesito conocer, indagar, saber, y relacionar mi historia con otras, con esas "realidades" que las veo diferentes a mí. Necesito hacer converger diferentes puntos de vista para poder llegar a comprender desde distintas perspectivas cómo ha sido y es la educación pública en Ecuador. Mi historia necesita ponerse en relación con otras. Necesito encuentros para pensar juntos sobre nuestras historias.

Me encantaría acercarme a estas realidades a partir de la metodología narrativo-etnográfica de las "historias de vida". Se trata con ello de asumir que "No hablamos por los Otros ni con los Otros, sino acerca de ellos y siempre hablamos desde la diferencia" (Muratorio, 2005, p. 135). Desde esta aproximación puedo acercarme a las problemáticas sociales que giran en torno de sus vidas. Por eso esta perspectiva me parece la base del puente de lo que quisiera hacer. Pero dejando claro que la *diferencia* es una construcción basada en mi mirada, mediante la cual yo posiciono al Otro. En otras palabras, el "Otro" es una creación basada en mi perspectiva y mi subjetividad que "exotizan" o "otrosifican" a las personas con quienes quisiera trabajar. Por eso necesito no perder de vista que, al acercarme al Otro,

> La tarea implica, por un lado, un cuidadoso balance entre nuestro lenguaje técnico y uno más narrativo que ayude a mantener mejor la oralidad de las fuentes. Pero siempre seremos traductores imperfectos. Como lo ha señalado Asad (1986), esta tarea de "traducción cultural" está inevitablemente inmersa en condiciones de poder, y son esas relaciones entre investigador y sujetos las que están siendo contestadas en muchas situaciones poscoloniales (Muratorio, 2005, p. 135).

A partir de estas palabras me replanteo cómo me gustaría trabajar estas historias de vida, sin posicionarme en querer "traducir" al Otro, ni "mantener

la oralidad de las fuentes", sino dejar en claro que todo lo que escuche y me plantee, está guiado fuertemente por mi mirada. "La definición es una de las formas normativas de control del conocimiento «científico». Por eso quiero tener en cuenta, que "La definición presupone la determinación de algo, de un objeto, y el control de la definición por el enunciante" (Mignolo, 2008, p. 247). Así que, el definir al Otro, quiero que sea algo transparente en mí y, al mismo tiempo, quiero colocar mi rol de investigadora como un ser en relación con los otros. Quiero que la relación con el Otro sea dentro de mi investigación como un elemento más dentro de las redes de relaciones, creando en cada encuentro la narrativa que, aunque sujeta a mi mirada que no deja de marcar a las palabras que voy a escuchar, no quiero dejar de lado las tensiones y contradicciones en las que me pueda encontrar. "Todo ello con el fin de contribuir a generar relaciones que no eludan las tensiones ni las contradicciones, y que, además, generen otros tipos de representación del investigador y de los que generosamente nos regalan sus historias" (Hernández & Sancho, 2018, p. 15).

Aunque yo intente no caer en esta forma de "exotizar al Otro", de "definirlo", corro el riesgo de hacerlo. Sé que debo hacer un ejercicio constante para vencer las dicotomías y poder ver que mi mirada está atada a toda la construcción social de las experiencias de mi vida. Me parece que constantemente me contradigo en este trabajo, pero lo que he aprendido me invita a mirar de una forma diferente. Me invita a romper las dicotomías con las que he vivido 27 años de mi vida, aceptando que existen maneras-otras de mirar. Ya que "la investigadora interpreta los hechos de su vida a partir de las perspectivas culturales que se han formado por años debido a sucesos y circunstancias socioculturales, sociohistóricas, sociopolíticas y socioeconómicas que le han ocurrido" (Tilley-Lubbs, 2014, p. 269).

Camino, pues, en búsqueda de nuevas maneras de pensar todo, y si entre eso se cruzan miradas y pensamientos de occidente con los que he vivido, no desecharlos, sino ponerlos en cuestión. Aprender poco a poco a entretejer esta esquizotimia[15] que habito y me habita en la cotidianidad de roles por los que transito.

15 Esquizotimia, como vivencia de dualidades de roles en la cotidianidad. Algo que todos hacemos pero que a muchos les genera tensión, pero no desorden o inadecuación social. (Hernández, F., 2023, comunicación personal).

Mirar al Otro como una construcción basada en mi subjetividad, y que puede llevar a pensar que yo puedo ser la salvadora y la que va a dar "voz al Otro", desde un punto de vista paternalista, es algo que he logrado cuestionar gracias a las lecturas que he hecho durante este primer año en el proceso de doctorado. Específicamente me han ayudado a desestructurar este pensamiento Paulo Freire, las teorías poscoloniales, y la autoetnografía crítica. Gracias a ello ahora creo que una historia de vida no puede ser concebida unilateralmente. Que se debe realizar constantemente un acto de reflexividad-crítica, reconociendo que no hay un solo productor de conocimiento, ya que el aprender en la investigación, se realiza en conjunto. Transparentando que mi mirada sobre el "otro," está basada bajo los parámetros de mi construcción social.

b. ¿QUIÉNES SON LOS "OTROS" PARA MÍ?

Desde esta mirada pienso, ¿quiénes son los "Otros" para mí?

> El tema ha sido planteado al revés: la presencia y la realidad del Otro es algo tan íntimamente cercano que la pregunta pertinente es: ¿cómo pudimos haber llegado a la noción de que somos tan distintos y estamos tan separados? (Varela, 2000, p. 9)

"Los otros" han tenido diferentes visibilidades a lo largo de mi caminar. Miro a Ecuador desde esta distancia de 9.252,62 kilómetros, que me permite desestabilizar mis miradas, y me doy cuenta que los Otros, han sido las personas desconocidas, a pesar de que habitan un mundo en el cual comparto el mismo espacio pero de forma paralela. No conozco mucho de su mundo, tal vez solo pequeñas pinceladas. Sin embargo, pienso que los Otros son simplemente un reflejo de la construcción de la sociedad, de una sociedad en la cual yo transito. Esto hace que los Otros, en mi investigación, sean también un reflejo de mí.

Los Otros en mi investigación son el reflejo de los 16.390.000 habitantes del Ecuador. Según las cifras dadas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, se mide la pobreza en el país basándose en tres modelos diferentes: primero, pobreza por ingresos (pobreza: 21,5% pobreza extrema: 7,9%); segundo, pobreza por consumo; y, tercero, pobreza por necesidades básicas insatisfechas (1. Capacidad económica, 2. Acceso a educación básica, 3. Acceso a la vivienda, 4. Acceso a los servicios básicos, 5. Hacinamiento). Redondeando los datos, la pobreza en Ecuador es del 60,1% dentro de lo cual existe un 8% de población que vive en la pobreza extrema.

Reflexividad entendida desde la siguiente noción explicada por Hernández et al., 2011,

> Para quienes no están familiarizados con la noción de reflexividad, la primera de estas perspectivas se basa en posiciones próximas a Garfinkel (1967; Garfinkel y Wieder, 1992) y puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación. En cierta manera es una invitación similar a la que plantea Kincheloe (2004) cuando en el libro "Rigour and Complexitiy in Educational Research" nos sugiere que el investigador bricouleur ha de dar cuenta de las posiciones que guían su práctica y someterlas a debate y cuestionamiento. La reflexividad emotiva, a su vez, conecta con la fuerza motivadora de la acción, tiene que ver con la experiencia corporeizada del compromiso del investigador y con hacer explícito aquello que nos mueve a la investigación (Bright y Dyke, 2009). En uno y otro caso, situarse desde la reflexividad supone situarse frente al régimen de representación modernista, con un método (con una manera de posicionarse) que nos permite excavar nuestros (anti) fundamentos en el ejercicio analítico-representacional de un proceso de investigación (Hernández et al., 2011, p. 13-14).

Los Otros, dentro de mi investigación, somos todos. Ya que, si existen estos índices de pobreza, es debido a un sistema en el cual todos estamos involucrados, tú y yo, no importa si estás dentro o fuera del país donde yo nací. Los Otros somos todos, al perpetuar y al estar inmersos en lo que ha pasado en la historia y cómo ésta se sigue perpetuando.

Freire (1990) me ayuda a pensar sobre estos índices de pobreza pues habla en *La Naturaleza Política de la Educación* específicamente sobre los analfabetos, dentro del grupo de los marginados y, aunque mi foco en este caso no son los analfabetos adultos, me ayuda a reflexionar sobre el Otro

> Sin embargo, de hecho, la estructura social como conjunto no «expulsa», y el marginal no es un «ser fuera de». Por el contrario, es un «ser dentro de» la estructura social, y en relación de dependencia con aquellos a quienes erróneamente llamamos seres autónomos, falsos «seres para sí mismos»" (Freire, 1990, p. 68).

Esto me permite plantear una pregunta que Freire formula muy claramente: "Los así llamados marginales, entre los que se encuentran los analfabetos, ¿toman ellos mismos la decisión de desplazarse hacia la periferia de la sociedad?" (Freire, 1990, p. 68). Me planteo esto mientras releo las cifras de pobreza en Ecuador y Freire me ayuda nuevamente a responder: "No se trata de aprender a leer o a escribir sino de pensar y reflexionar. Los marginales están dentro del sistema…; ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma" (Freire, 1990, p. 68-69).

Miro en Ecuador mis circunstancias sociales y puedo ver que me han dado la oportunidad de acceder a capital cultural y social como Bourdieu dice en su libro *Poder, derecho y clases sociales* (2001), "El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada" (p. 131). En mi caso podría decir que por herencia de mi familia, educación y círculos sociales, considero que he ocupado un lugar privilegiado.

Cuando voy en coche, saltando los baches por las calles de Quito, siendo Quito el lugar con menos índice de pobreza del país, me impacta ver el transporte público, medios donde las personas están aglomeradas y no queda espacio para que circule el aire. En el momento que los servicios de transporte público, como son el "trole", el bus o la "ecovía", frenan en una parada, se abren las puertas y comienza la gran lucha de las personas que quieren entrar al transporte y los que quieren salir, sin tiempos ni esperas, todos al mismo instante. Esta gran hazaña debe ocurrir antes de que el conductor sin apiadarse de manos, brazos, pies y piernas, cierre las puertas.

Vivir en Barcelona me proporciona abrir los ojos a muchas maneras diferentes de vivir y, como ya dije, mi mirada se desplaza y cambia.

Los Otros, en mi investigación, son las personas que temo, que temo específicamente al caminar por las calles de Quito bien agarrada de mi bolso, peor en la noche y ni pensar en hacerlo sola porque soy mujer.

No busco con esto crear una mala imagen de mi país, nunca me he sentido insegura dentro de él. Pero es porque esto es mi cotidianidad, costumbre con la que nací, es la condición o, en otras palabras, siempre lo he tenido naturalizado. En el momento de desplazarme en Barcelona y moverme con tranquilidad en un medio de transporte público que funciona muy bien e independientemente de la hora, del lugar y de la compañía, sé que es menos probable que me pase algo.

Los Otros en mi investigación son los que me dicen "hellou" cuando camino por la calle, son con los que mis amigos y yo hacemos voluntariado u obras sociales en la universidad. Los Otros han sido con los que, a pesar de que yo intente posicionarme horizontalmente, ellos me descolocan y me vuelven a colocar verticalmente al decirme cosas como, por ejemplo, que soy rica por la ubicación geográfica donde vivo. O al quererme cobrar más del precio original por cómo me ven físicamente.

Los Otros también son la policía, al aceptar sobornos a cambio de "no haber visto nada". Los Otros somos todos, al subirnos al coche después de una fiesta habiendo consumido alcohol. Los Otros son los buseros o camioneros que se dan a la fuga después de un accidente de tránsito en el cual hay gran cantidad de heridos y muertos. Los Otros somos los que incumplimos las leyes, somos los que permitimos que las penalidades duren la misma cantidad de segundos que la causa que provoca esa penalidad[16]. Los Otros son los que sufren más directamente la falta de cobertura de necesidades básicas por los sucesivos gobiernos.

Yo he tenido la "suerte" de nacer en una clase social/económica en la cual, aunque el gobierno no haya cumplido con lo que yo he necesitado, lo he conseguido por medios económicos de mucho trabajo y sacrificio de mi madre, porque dentro de estas palabras que pueden sonar como un mundo

16 Me refiero a que muchas veces no hay espacios en las cárceles del Ecuador, por lo cual, en algunas ocasiones dejan libres de su custodia a criminales.

de "ensueño", mi madre ha sido prácticamente madre soltera, con cinco bocas que alimentar y sin el apoyo estable de mi padre.

Los Otros son los que sufren de maltrato en sus hogares al igual que yo sufrí. Los Otros no dejan de ser un reflejo de este sistema y por ende de mí.

Creo que es importante decir que, posiblemente, toda esta perspectiva sobre "los Otros" está basada en mi mirada y que mientras más me leo e investigo, especialmente sobre auto-etnografía crítica, los "Otros" van tomando otras miradas y, que tal vez, al finalizar mi tesis doctoral, esta mirada haya podido cambiar completamente.

1.6 DEJARSE SORPRENDER

Las investigaciones nacen de preguntas y curiosidades. Requieren tomar riesgos, salirse de lo "establecido". Implican estar abiertas a accidentes, a salirse de lo convencional y a abrir diferentes espacios de pensamiento que permitan atravesar nuevas ideas y conceptualizaciones. Sin eludir dudas, giros y cambios. Sin eludir las sorpresas que significan que asumimos caminar con una "apertura a la imaginación que permita pensar que investigar no es solo un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se prevenían en las preguntas iniciales" (Hernández & Revelles, 2019, p. 27).

Para investigar sobre lo que no se sabe, lo desconocido o el *not-knowing* (Atkinson, 2013) necesitamos estar abiertos a las sorpresas y a lo inesperado, pues "La objetividad feminista permite las sorpresas y las ironías en el meollo de toda producción del conocimiento" (Haraway, 1995. p. 343). Así es como, a partir de esta visión, en esta investigación procuro no ser reduccionista ni seguir o imponer una visión hegemónica. Pretendo navegar interrumpiendo con la forma clásica de investigar, - como cuando nos salimos de las líneas cuando pintamos- haciendo visibles las contradicciones y los asombros.

Busco realizar una investigación disruptiva que se aparte de, como dicen Hernández & Revelles, "una gobernabilidad neoliberal que pretende establecer una visión unificada respecto de lo que ha de ser la realidad y el papel que la investigación ha de jugar en este propósito" (2019, p. 22) y así, dar lugar a *investigaciones otras*, *sorpresas otras*, donde se pongan en juego las multiplicidades de las diferentes "realidades" y se abra posibles reconfiguraciones.

Para mí, la palabra clave para dejarse sorprender es devenir (Deleuze & Guattari, 1983). Lo que supone ir caminando sin saber los resultados

que van a venir, ni cómo va a llegar al fin la investigación, ya que investigar se vuelve en un constante desplazamiento, lleno de sorpresas y nuevas puertas por donde deslizarse y así ampliar nuestra mirada para seguir aprendiendo, y nuevamente ensanchar nuestras formas de mirar y caminar en este mundo.

Para concluir, en este capítulo he introducido el tema de investigación, esbozado un marco para acercarse a algunas *Luces* y *Sombras* en la educación pública de Ecuador, a partir de las historias de vida de **Argenis**, **Leti**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Víctor**, **Monserrate**, **Raúl** y **Pedro**.

Además, realizo un repaso por las dudas y objetivos con los que se inicia esta investigación. Así mismo, muestro cómo he pretendido transitar por el estudio que he realizado en compañía. También he tratado de develar cómo era mi mirada inicial y la importancia de asumir que el conocimiento está situado y mi voluntad de dejarme llevar y sorprender por el devenir de esta tesis.

CAPÍTULO 2.

SITUÁNDONOS

> …Fay (1987) suggested, that *we have been theorized*[17], that we and the world are products of theory as much as practice, and that putting different theories to work can change the world (Denzin & Lincoln, 2011, p. 614).

Este capítulo, en una tesis "convencional", debería tener el título de *Marco Teórico*, pero no lo tiene ya que lo que se espera que contenga, de una manera lineal y estructurada no se sitúa del todo aquí. Hay conceptos que se encuentran entrecruzados/tejidos en diferentes lugares de este informe de investigación (ontología, epistemología, ética). Unos se sitúan en este capítulo y algunos otros conceptos, (como, por ejemplo, el conocimiento situado, o estructuras metodológicas) en otros, por esta razón he renombrado este capítulo *Situándonos*.

¿Desde dónde se parte con múltiples entradas?

En una red, sin punto de inicio ni fin,

¿Se puede acercar desde cualquier lugar?

(Ontología)

Esta investigación-otra (Rivas, 2020) se mira y es mirada, se construye y deconstruye desde diversas perspectivas. Es una investigación que se ha encaminado en formas-otras de investigar, se acerca a diferentes teorías mezclando y poniendo en juego prácticas e ideas, a partir de escuchar la voz de los Otros, sin mirar desde afuera hacia un *Otro*, sino dirigiéndose a mostrar el recorrido de mi mirada en este proceso investigativo.

"Es habitual ver la expresión "dar la voz" en los textos sobre investigación narrativa, como una manera de vehicular la experiencia de personas y colectivos que, por sus posiciones en la jerarquía del poder social, no han venido siendo escuchados (Hernández et al., 2011, p. 123). En el caso de esta investigación, no se busca dar la voz a los docentes más bien, escucharla y así expandir el conocimiento sobre la educación pública en el Ecuador a partir de las vivencias de los profesores.

Esta investigación enmarañada, se acerca y roza el paraguas de la investigación post-cualitativa desde la posición que Correa, et al. (2017) señalan en el siguiente texto:

> Según Lather y St. Pierre (2013) lo poscualitativo rompe con las metodologías cualitativas humanistas repensando la ontología y episte-

17 Cursiva por el autor

> mología del paradigma humanista. Para St. Pierre (2013) investigar, en la lógica poscualitativa, no tiene que ver con develación de verdades, voces o sentidos ni con mecanismos de emancipación, mucho menos con una idea de acumulación de conocimiento sobre "lo mismo". Cuestiona los métodos de conocer y representar para abrir espacios de investigación, problematizando los propios conceptos con los cuales leemos la realidad y lo que nos constituye como investigadores. Para Jackson y Mazzei (2012) se trata de poner nuestra atención en esas zonas donde la investigación tradicional no se fija, en lo nuevo, en lo que no sabemos, no en comprobar lo que ya se conoce y pasa a ser exposición de conceptos a repensar a través del proceso de investigación. La investigación deja de ser acumulación de conocimiento sobre lo conocido, para centrarnos en lo que no sabemos (Rogoff, 2006) (p. 27).

Desde este marco, esta investigación baila reflexivamente sin querer cuantificar o clasificar, pues trata solo de fluir y mostrar ese transcurso o caminar. Como mis colegas del programa doctoral, Sara Carrasco y Paola Villanueva, afirman,

> Nuestra intención ya no es la de reducir los datos, sino la de expandirlos. Pues la investigación no solo se fundamenta en la interpretación de unos datos como resultado de una tesis, sino en la revisión y reinterpretación constante del mismo recorrido de investigación (Carrasco y Villanueva, 2019, p. 161).

Lo post-cualitativo es clave en el acercamiento de mi mirada (ontología), de las gafas que llevo para caminar en esta investigación ya que me permiten mirar y mostrar de formas-otras esas *Luces* y *Sombras* con las que me he encontrado en la educación pública del país y mi recorrido sobre eso. Nuevamente mis colegas Carrasco y Villanueva (2019) me ayudan a afianzar esta posición:

> Entendemos la perspectiva post-cualitativa como una oportunidad para pensar el sentido de investigar, desde lugares no siempre legitimados; desde una mirada que nos mueve de nuestras zonas de estabilidad y nos pone en una posición problemática que estimula y genera desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos. A partir de aquí, lo post-cualitativo nos aporta una reconceptualización de las maneras de hacer investigación y de cómo se da cuenta de ello (Jackson, 2013; Lather, 2013, 2016; Lather y St. Pierre, 2013; MacLure, 2013; Mazzei, 2013; St. Pierre, 2014, entre otras). Una perspectiva que nos permite construir una investigación otra; reformular y repensar conceptos que han dominado la investi-

> gación cualitativa (Deleuze y Guattari, 1983; Mazzei, 2013a, 2013b) y crear otros nuevos más allá de la tendencia a la domesticación que se ha hecho de ella (p. 161).

Por lo tanto, acercarme a las perspectivas post-cualitativas me invita a explorar mucho más en mis formas de investigar y observar y no tanto lo que investigo y observo, pues tal y como argumenta Blanco (2012),

> En esta ocasión me parece que es necesario recordar que las ciencias sociales en general experimentaron desde mediados de la década de los ochenta y en la de 1990 la multicitada "crisis de representación" que dio paso a nuevos cuestionamientos del paradigma positivista —con sus normas clásicas para llevar a cabo lo que se consideraba como investigación científica tradicional— y a propuestas diferentes, tanto para generar conocimientos como para la presentación de resultados (p. 170).

Estos giros y cambios propuestos desde diferentes perspectivas *post* recogen en sus desplazamientos, como argumentan Hernández et al. (2011), "aportaciones como las teorías posestructuralistas (Cherryholmes, 1988) o, de manera muy especial, el pensamiento feminista (Fox, 1989), que han levantado su voz contra convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas, y han abierto un camino hacia una epistemología de investigación basada en el valor de la experiencia" (p. 16). Convenciones que resultan reduccionistas cuando tratamos de comprender la complejidad de los fenómenos sociales y que requieren alejarse de dualismos simplificadores, como cuantitativa y cualitativo, humano y no humano, razón y emoción, humanidades y ciencias…

Y a las investigaciones cualitativas, que, de acuerdo con Banks, 2010, " pretende acercarse al mundo de "ahí fuera" (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras diferentes" (p. 12).

Como antecedentes de este cuestionamiento podemos rescatar algunos posicionamientos del denominando giro postmoderno, especialmente, como señala Sancho Gil, con su visión de

> el sujeto que se proyecta desde los Estudios Culturales y Feministas, por ejemplo, que han cuestionado el cartesianismo y sus derivaciones y ha planteado un giro en la reflexión y la investigación en torno al sujeto (Gergen, 1992) (2011, p. 9, parafraseado).



Imagen 2: Mahana no Atua[18] (1894), de Paul Gauguin

Al referirme a esto pienso en tantas obras antropológicas y artísticas que han exotizado al *Otro,* desde una óptica generalmente del hombre blanco, masculino, de clase alta, y que se vincula, como argumenta Rivas (2020), con la "hegemonía del pensamiento científico, occidental, de clase, patriarcal, liberal y positivista" (p. 27). Hacia ese *Otro* que no se caracteriza desde esa perspectiva. Vienen a mi mente las obras de algunos artistas como, por ejemplo, algunas obras de Gauguin como en la siguiente *imagen 2:*



Imagen 3. Tres Mulatos de Esmeraldas- Museo Nacional del Prado[19]

O de obras de la época colonial, como los *Tres Mulatos de Esmeraldas*, que se encuentra en la colección del Museo Nacional del Prado, donde el uso iconográfico respondía a un imaginario de la época que en realidad no se usaba en el Ecuador, como es la vestimenta y ornamentos que llevan los personajes representados, como se puede ver en la *imagen 3:*

18 Extraído de: https://theartwolf.com/es/gauguin/gauguin-en-los-tropicos/

19 Extraído de: https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/los-tres-mulatos-de-esmeraldas/1224cef3-e625-4ea6-9c27-2ae81d789e14

Así mismo, tampoco se toman en cuenta los agentes no-humanos (Latour, 2008), sino solo los humanos como algo externo al investigador. Y todo lo matérico está separado, como marca el paraguas modernista en el cual navegan estas investigaciones.

La metáfora que se puede dibujar dentro de la mirada modernista sobre lo que ha de ser una investigación es la de un árbol, así como Deleuze y Guattari (2002) enuncian "La lógica binaria es la realidad espiritual del árbol-raíz" (p. 11) en el cual cada rama está separada de la otra, cada una tiene un inicio en el tronco y cada una tiene un final separado, sin tener unión o conexión con el resto de ramas. Fernando Hernández me ayuda a profundizar mi idea:

> La tradición cartesiana proyectada sobre la visión moderna del sujeto al tiempo que lo mostraba como un ser estable, unificado y guiado por el objetivo de la maduración psicológica (a la que llegaba con la autonomía y el pensamiento formal), lo mostraba escindido: separando lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo femenino de lo masculino (Hernández et al., 2011, p. 15).

Una noción que navega próxima al paraguas post-cualitativo es la noción de rizoma[20] (Deleuze y Guattari, 2002). Deleuze y Guattari lo piensan como una red de multiplicidades, sin dimensión superior, llena de enredos, donde no existe ni principio ni final, donde todo está unido y donde no existe separación entre las partes y "Evoluciona por tallos y flujos subterráneos, a lo largo de los valles fluviales o de las líneas de ferrocarril, se desplaza por manchas de aceite" (Deleuze y Guattari, 2002, p. 13).

Desde esta perspectiva, las gafas con las que el investigador observa, procuran romper con jerarquías y tratan de navegar fluctuando entre las intensidades y multiplicidades que le ofrece el fenómeno al que se acerca[21].

Quisiera hacer un pequeño inciso al referirme a agentes no-humanos para explicar que esta terminología nace de la *Teoría del Actor Red* "TAR" de Bruno Latour (2008), en la cual habla de las interacciones y relaciones con objetos y/o elementos del mundo y su poder de acción/interacción dentro del entramado de la situación de estudio. Latour resume su visión de la TAR cuando señala:

> La Teoría del Actor Red no es la afirmación vacía de que son los objetos los que hacen las cosas "en lugar de" los actores humanos. Argumenta simplemente que ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de un mejor término, podríamos llamar no-humanos. Esta expresión, como todas las demás elegidas por la TAR, no tiene ningún significado en sí misma. No designa un dominio de la realidad. No designa pequeños diablejos con sombreros rojos que actúan a niveles atómicos, sino que solo explican que el analista debería estar preparado para mirar y poder explicar la durabilidad y la extensión de cualquier interacción (Latour, 2008, p. 107).

20 Uno de sus "Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo" (Deleuze y Guattari, 2002, p. 13).

21 "En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas" (Deleuze y Guattari, 2002, p. 14).

Pienso que estos ejemplos me interrogan con preguntas como ¿con qué imaginarios empecé esta investigación? ¿Se han diluido y transformado esos imaginarios llenos de romanticismo? ¿caigo en esta investigación en exotizar al *Otro*? ¿O siempre estamos queriendo representar al *Otro* sin importar cómo posicionamos a ese *Otro*? A partir de estas preguntas resuena en mí esta cita de Strohm (2012), "Artists and anthropologist are practitioners who appropriate from, and represent, others (2006, p. 26)" (p. 110). Con esto me pregunto ¿cómo diluir los efectos de la diferenciación entre el *Yo* y el *Otro*?

En la trama del rizoma, los actantes no-humanos (Latour, 2008) se tienen en cuenta.

> Como propone Lisa Mazzei (2013b), se trata de deconstruir una trama de conexiones donde lo discursivo y lo material intra-actúan, se entienden y se constituyen mutuamente en la producción del conocimiento. Esto desafía la lógica representacional de la investigación, discutiendo el posicionamiento de la materialidad y lo discursivo como algo meramente humano (Barad, 2003). De este modo, la investigación pasa a entenderse como un territorio en el que intra-actúan "en" y "dentro" los fenómenos materiales, discursivos, virtuales, humanos, no-humanos y más que humanos (Carrasco y Villanueva 2019, p. 164).

La materialidad en esta investigación se denota en las maneras, en re-pensar la forma de hacer, de acercarse, de reflexionar, leer y escribir. Considerando en todo momento que hay agentes humanos y no humanos que ejercen fuerzas dentro de la red de investigación.

Una de esas fuerzas es la persona que investiga, ya que está implicada en la red de la situación e indagación, por lo tanto, su mirada está traspasando todo lo que sucede. Como dice Villanueva (2017) citando a Hernández (2008, p. 97), "el investigador está dentro, 'sostiene historias y no solo las recoge'" (p. 60).

Y es que no es posible separar la mirada e influencia del investigador de la red de la investigación de la que forma parte. Por este motivo, la narrativa se presenta en primera persona (donde no se habla sobre "mí" sino desde "mí"). Esto ayuda a generar transparencias a través de la reflexividad y la crítica que visibiliza constantemente el proceso de investigar. Siendo consciente y sin evadir que la presencia del investigador ejerce una fuerza, afecta y altera a las personas, las situaciones y las cosas con las cuales intra-actúa dentro de la red. Por lo tanto, el investigador busca situarse de manera horizontal dentro de la red, tratando de romper jerarquías de poder entre investigador y colaborador. En esta relación, como Rivas (2020) argumenta,

> No se trata de llegar a un consenso, sino en propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario. Podemos hablar por tanto de una epistemología "otra" en la construcción del conocimiento a través de la investigación y la enseñanza (p. 27).

Esta perspectiva se encamina en develar varias voces, capas y multiplicidades, mostrando "conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento… se generará una estructura infinita de líneas - conocimientos encadenados… diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tienen principio ni final" (Acaso et al., 2011, p. 36). Además, presta atención a las fuerzas humanas y no-humanas fluctuantes y cambiantes dentro de la investigación, ya que como Hernández et al. (2011) argumentan, esta perspectiva permite mirar al ser humano como una identidad dinámica, cambiante e inacabada:

> ... La visión postmoderna sobre el sujeto (Gergen, 1992) ha cuestionado estas visiones y ha planteado un giro notable en la reflexión y la actuación del sujeto. En este sentido, y desde la educación, se comenzó a prestar atención a cómo se construye la relación de no escisión entre la identidad del sujeto en su vida diaria y en cómo se proyecta y se relaciona con los otros en la vida profesional. Esta aproximación supone prestar atención a algo más que al desarrollo de la personalidad en la educación, para rescatar la noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado (Hernández et al., 2011, p. 15).

Llegados a este punto se puede considerar con St. Pierre (2011) que "…the "posts" announce a radical break with the humanist, modernist, imperialist, representationalist, objectivist, rationalist, epistemological, ontological and methodological assumptions of Western Enlightenment thought and practice" (p. 615).

Es por eso que adoptar una perspectiva post-cualitativa asume los "sentidos abiertos e imprevisibles de todo proceso de indagación y plantea otras maneras de conceptualizar lo que un proceso de investigación puede llegar a ser" (Hernández & Revelles, 2019, p. 22). Así mismo, como argumentan Correa et al., (2017):

> La corriente postcualitativa es una perspectiva resistente a la institucionalización de la investigación, en permanente adaptación a lo más *post* o *new new* (Lather y St. Pierre, 2013: 629), a las perspectivas emergentes más críticas (Greene, 2013) para abrir espacios de investigación, creativos, divergentes, problematizando los propios conceptos con los cuales leemos la realidad y lo que nos constituye como investigadores, cuestionando la legitimidad del conocimiento generado en el entramado institucional. Está orientada a crear espacios críticos sobre la propia investigación, que cuestionan los efectos de verdad de una teoría (Spivac, 2009). Transgrede los límites de la lógica académica dominante. Se coloca en los márgenes y

como posicionamiento ético y político permite hacer y ver lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento (p. 26).

Esta aproximación sitúa las indagaciones en un devenir (Deleuze y Guattari, 1983), al cual me he referido en la introducción. Pero ahora lo rescato porque dentro de la investigación que presento "tiene lugar un movimiento que se agita en torno al concepto de ¨becoming¨" (Hernández & Revelles, 2019, p. 29). Estas perspectivas 'posts' son difíciles de enmarcar y de reducir a fórmulas y recetas, ya que no están estandarizadas y la investigación se construye mientras se avanza. Se trata entonces, de ir desvelando el caminar, el baile, el fluir, los recorridos en lo que sería poner el sentido de conocer en devenir.

Becoming (estar siendo, llegar a ser), proceso de devenir.

Otro aspecto de esta perspectiva es que el investigador no elude el *no saber*. Reconoce que no se puede saber todo dentro de la investigación, acepta que el conocimiento que se tiene es parcial y que puede cambiar su enfoque según la perspectiva del investigador. Esta posición la sostienen Richardson & St. Pierre (2017) cuando señalan que "…postmodernism recognizes the situational limitations of the knower" (p. 1413). Este tipo de investigación asume sus limitaciones, no pretende saberlo todo y trata de eludir el ser omnipotente pues asume que no es posible que todo esté dicho o resuelto.

2.1 ¿CÓMO ME APROXIMO A LO QUE SE EXPANDE?

En la introducción de esta tesis (capítulo 1) hablo sobre el conocimiento situado (Haraway, 1995). Esta noción enmarca gran parte de mi epistemología, ya que "la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido" (xX—Zay—Xx, 2009, p. 1), está entrecruzada por muchos más factores, como son el tiempo con sus minutos y segundos, y el espacio, visto como un lugar donde nunca van a repetirse las circunstancias exactas, ni las conversaciones ni los agentes, actantes humanos y no-humanos van a ser los mismos.

Durante el proceso de escritura "la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido" (xX—Zay—Xx, 2009), me ayuda a enmarcar una parte de definición de epistemología, que habla de un ser que conoce -*sujeto*- ante el *objeto* conocido. O que busca conocer. Es algo global en el cual no quisiera que se interpretase en una relación de poder frente *al que conoce* con lo que *quiere conocer*.

Mi relación con lo que quiero conocer se produce, por una lado, a partir de mis dudas y preguntas presentadas en la introducción (capítulo 1) y, por otro lado, se devela lo que quiero conocer a través de las relaciones con los docentes colaboradores de esta investigación.

Esta red marañosa está intraconectada, y se pueden mirar entidades a través de intensidades en situaciones donde todo fluctúa de formas horizontales dentro de la red.

No busco normalizar los discursos que se generan con los colaboradores, sino navegar a través de ellos y así poder dialogar sobre la situación de la educación en el Ecuador. En este diálogo la ontología- epistemología- metodología- ética van de la mano. En mi investigación se deconstruyen significados que me ha ayudado a descentralizar creencias asumidas. La deconstrucción,

como proponen Denzin & Lincoln (2011), "not only decenters structures that presume foundational/ transcendent meaning, it also deconstructs the structure of binary oppositions (Self/ Other, identity/ *différance*) also organized by presence" (p. 617). El papel de la deconstrucción lo quisiera nombrar como pensamiento disruptivo, tratando de que el ejercicio del pensar consciente contribuya a diluir las categorizaciones Y así prestar atención a los puentes o puntos de encuentro que se van trazando en la investigación.

2.2 METODOLOGÍA-OTRA A TRAVÉS DE UNA MIRADA RIZOMÁTICA

"Debes dejar que la metodología te encuentre" (Citando a Fernando Hernández durante un seminario)…

¡Me encontró… nos encontramos… y nos enredamos!

Entanglement[22]

Esta es una de las palabras clave de esta investigación, ya que la metodología se entrelaza y enreda dentro de la red de relaciones de actores y actante. En las relaciones se encuentran muchos nodos y ensamblajes, donde se entrecruzan y bailan múltiples historias, voces, métodos y disciplinas.

Fernando Hernández nos ha motivado desde los estudios de maestría a dejarnos encontrar por la metodología, cuando nos recuerda que "En esta operación de reflexividad la primera pregunta que surge es por qué hacemos este tipo de investigación, qué nos ha llevado a escogerla (o a dejarnos escoger por ella)" (Hernández et al., 2011, p. 14). En mi caso ha sido mi pasión por las *historias de vida* y las diferentes derivas que pueden existir en ella.

Algo latente en mí ha sido el placer de investigar, indagar, preguntar, aprender e ir más allá de lo ya dado. Ir a realizar el "trabajo de campo"[23] ha

22 Enredo.

23 Lo pongo entre comillas porque navego en una noción de investigación en la que no hay diferenciación entre teoría y práctica, las dos se generan mutuamente y van de la mano. Por lo tanto la investigación va a través de la vida, como argumenta Atkinson (2013) cuando nos dice, "Learning (teaching) then involves what the Greeks termed askesis, the continuous exercise and practice of inquiry" (p. 18).

supuesto poner en cuestión mi mirada sobre creencias y conceptos, además de estar abierta a construir y reconstruir significados. En este sentido, durante el proceso de elaboración de esta tesis he sentido mucho agradecimiento de poder escuchar y aprender con los docentes colaboradores de esta investigación. Y por la generosidad de mis profesores que me invitan a repensar la forma de investigar generando desplazamientos metodológicos e invitándome a bailar y fluir con ellos.

En el caminar de esta investigación he descubierto que tengo mucha sed de aprender siempre más, de conocer realidades diversas a las que miro con otros ojos, de compartir con los colaboradores y sentir la pasión con que reviven sus experiencias, estar con ellos y saber que somos uno solo en el momento de conocer sus vidas.

Esta investigación que concibo como transdisciplinar, la entiendo como "un esquema cognitivo que permite "atravesar" las disciplinas (Morin, 1984)" (Peñuela, 2005, p. 66) está guiada por una metodología-otra (*historias de vida entrecruzadas*) y diversas estrategias artísticas que la acompañan y nutren. La metodología baila fluyendo, las estrategias vienen y van, haciendo piruetas que permiten la entrada de maneras diferentes de investigar. Brindan así la apertura de nuevas preguntas para repensar juntos la educación, tanto desde sus actantes humanos como los no-humanos. Miro todo desde una red rizomática (Deleuze y Guattari, 2002) donde, como apuntan, Clarke & Parsons (2013) ver la investigación a través de un rizoma "It is a building block of human knowing, a complexified form of learning and human identity forming where the whole of the research is greater than the sum of the parts" (p. 37).

Por lo tanto, al querer disipar esas separaciones ilusorias cuestiono la idea de separar la teoría de la práctica y considero que ambas se están constantemente construyendo y deconstruyendo en ideas y significados dentro y fuera del "trabajo de campo". De esta manera voy dejando atrás las dualidades entre teoría y práctica como nos invita Freire (1990) o, como señala Atkinson (2013) cuando habla sobre el sentido del aprender:

> This has implications for the idea of the 'learner-as-subject' where practising and experiencing in any domain is an immanent process of becoming in which each particular domain is experienced as part of self, a self which evolves in the process of making, doing, seeing, speaking, thinking (p. 9).

Por lo que puedo decir que trato de situar "el lugar de aprendizaje" como algo anclado al día a día y en su devenir como algo inesperado y con conexiones con la vida misma. Llevado a la investigación esto supone que tiene lugar de manera continuada y en diferentes ámbitos de la cotidianidad. Desde una conversación, a una caminata por el parque, hasta el hecho de estar sentada justamente donde estoy, enfrente de mi ordenador con el cuaderno y las lecturas a mi lado tratando de plasmar conexiones.

En la *Imagen 4* trato de visualizar cómo esta metodología-otra,[24] se proyecta en la red que configura la investigación:

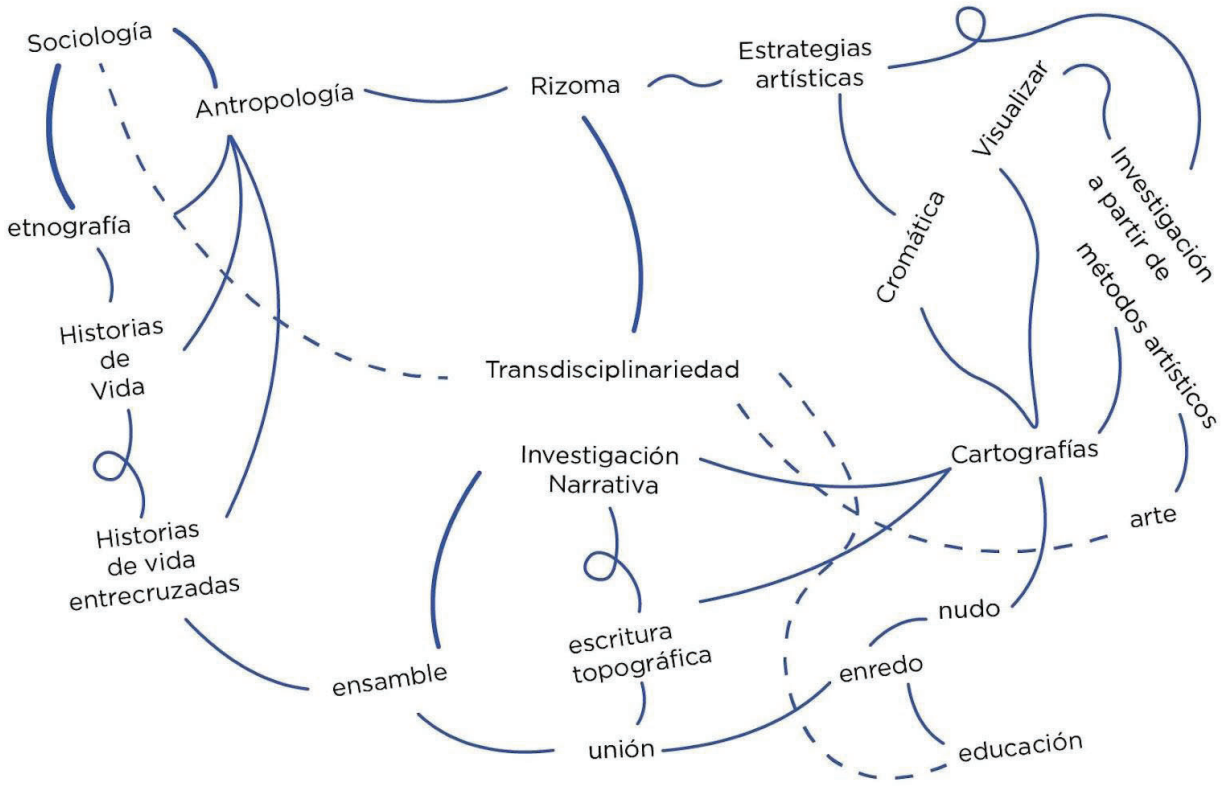


Imagen 4. Esquema inicial de la *investigación rizomática* de la tesis. Salomé Dávila Grijalva

A continuación, presento mi metodología-otra intraconectada con las estrategias artísticas para esta investigación:

2.2.1 HISTORIAS DE VIDA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las historias de vida son una "perspectiva de investigación" (Hernández et al., 2011, p. 13), que se inicia en la sociología y la antropología y que contiene un gran desafío, pues

> nuestro reto al recuperar relatos biográficos de docentes, ha sido construir una metodología de investigación (unas gafas para mirar

24 Estrategias artísticas.

> la realidad y actuar sobre ella) que sea más sensible al contexto, que nos ayude a comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural (Hernández et al., 2011, p. 17).

De la misma forma el desafío crece ya que realizar historias de vida "supone entrar en y construir una relación" (Hernández et al., 2011, p. 20).

La metodología *historias de vida* ha tenido un caminar que se ha construido desde las perspectivas de las historias personales para comunicarnos aprendizajes sociales ya que "Si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también a la colectividad social del sujeto" (Sancho et al., 2011, p. 11). Por lo tanto, no hablamos de la vida de la persona sino de los problemas sociales que circulan alrededor de esa vida.

Sancho et al. (2011) en el primer capítulo del libro *Con Voz Propia -los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes-*, hacen una recapitulación genealógica de la trayectoria de esta aproximación metodológica y señalan que parte del cuestionamiento de:

> la revalorización de la importancia del significado en la interpretación de los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y a la valorización de la centralidad de la subjetividad, se ha producido, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1997; Huberman y otros, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004) (p. 8).

Esta perspectiva, ligada a los relatos, pone en juego la bifurcación cartesiana entre los senderos rígidos de la ficcionalidad y lo que puede constituirse como "realidad". Cuestionando "el triunfo de una determinada concepción del método científico. La que tiende a pensar que las historias personales pertenecen más a los discursos de la imaginación y que, por tanto, no pueden ser objeto de un abordaje científico" (Sancho et al., 2011, p. 8). La metodología de las historias de vida ofrece un espacio y mirada a una investigación donde el saber personal, la experiencia y los relatos de vida contribuyen a generar conocimiento social.

De acuerdo con Thomas (1995: xi), en Sancho, et al., 2011, lo biográfico-narrativo ha aportado a:

> (a) la construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;
>
> (b) prestar interés en la educación a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
>
> (c) favorecer el uso de los diarios del profesorado como un instrumento que permita dar cuenta de su experiencia de formación en la escuela, la práctica de enseñanza y la tutoría, de manera que lo personal ocupe una parte fundamental del territorio de la formación.
>
> (d) la consideración de lo personal como profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en el ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperen la voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído.
>
> (e) la valorización del estudio de las narrativas personales como formas de representación de la realidad, frente a las basadas en modelos matemáticos o propositivos (p. 8-9).

Esto supone cuestionar el sujeto cartesiano desde la dualidad y la estabilidad y pasar a considerarlo como sujeto -*inacabado*- en una constante construcción y deconstrucción. Junto a Sancho et al. (2011), pongo en relación la metodología de las *historias de vida* con la noción de la identidad/identidades[25], visto desde una perspectiva en construcción -impermanente-cambiante-fluctuante de construirse, la cual "sería una práctica reflexiva-subjetiva, es decir, el ejercicio de pensarse a uno mismo… frente a los determinismos identitarios" (p. 9).

Así, cuando hablamos de *historias de vida*, dialogamos con la construcción identitaria tanto desde lo personal como desde lo político y se constituye en lo social y relacional. Continuando con Sancho et al. (2011), esta metodología de investigación ha sido una construcción "más sensible al contexto, que ayude a comprender algo tan intensamente personal como es la ense-

25 Defino identidad junto a Acaso et al., (2011), como "un proceso, no es un lugar de llegada, sino de partida, es cambiante y emerge de la experiencia histórica (Alcoff y Potter, 1993)" (p. 32) situándonos desde "sujetos en devenir. O sea, sujetos en constante creación de conocimiento no dado. Si nos centramos en el continuo proceso de un ser en constante despliegue" (p. 29).

ñanza en la Escuela y sus dimensiones sociales, tecnológicas, económicas, políticas y culturales" (p. 10).

Esta aproximación, por lo tanto, puede relacionarse con la revisión de los cambios y reformas en las leyes relacionadas con la educación, pues como argumentan Sancho et al.,

> Un resultado de estos análisis fue considerar que el profesorado incorpora su experiencia acumulada a las propuestas que recibe. Lo que llevó al inicio de una ola de estudios que trataron de descubrir el papel de las creencias y pensamientos del profesorado en su aprendizaje y en las decisiones que tomaba en la práctica. Este cambio de orientación constituyó la puerta de entrada al interés por las biografías e historias de los docentes, por sus trayectorias profesionales, etc., desde el reconocimiento de que "el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas" (Huberman y otros, 2000, p. 19) (2011, p. 10).

Del mismo modo reflexiono en mi proceso investigativo sobre dónde el aprendizaje aparece enlazado/entrecruzado con lo personal- afectivo-cultural. Concluyendo que parte de mi ontología y epistemología está siendo afectada por lo personal y por lo político -en la perspectiva de las leyes educativas-.

Es necesario rescatar la valentía y dificultad de escribir relatos biográficos ya que se encuentran enlazados con los contextos sociales que surgen alrededor de las narraciones, pues como argumentan Hernández et al., 2011,

> Finalmente una consideración que no es marginal. Creo que no todo el mundo está capacitado para hacer historias de vida. Desde mi punto de vista ha de tener cuatro características, al menos, quien se embarque en esta aventura. Ha de tener una posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que es posible hacer investigación a partir de la construcción de relatos (y que tenga confianza en los docentes); ha de tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable; la última es no menos baladí: ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleja la

> historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura (p. 20).

Teniendo en cuenta esta dificultad, que también es un desafío, a continuación rescato algunas obras que tienen relación e importancia para mi investigación por la vinculación que hacen de las historias de vida con la educación escolar:

Las historias de vida se han llevado a diferentes temas "como las creencias y pensamientos de los profesores, las biografías e historias de los docentes, las trayectorias profesionales, etc…" (Hernández et al., 2011, p. 15).

En referencia a esta variedad de focos en la investigación quisiera ejemplificar una de estas aproximaciones. La referida a las historias de vida profesionales, tal y como se recoge en la publicación *Trayectorias docentes e investigadoras en la Universidad- 24 historias de vida profesionales* 2013, donde se recogen" 24 historias de vida profesional […] (que) nos ha permitido dibujar las *Luces* y las *Sombras* de los últimos 30 años de la historia de la Universidad" (Sancho, 2013, p. 7). Las historias de vida, en este caso, ayudan a visibilizar cambios sociales que afectan a las condiciones de trabajo y a sus repercusiones en la vida de los docentes. Esto fue posible porque el objetivo del estudio fue:

> …profundizar en nuestra comprensión sobre el impacto del cambio económico, social, cultural, tecnológico y laboral que están experimentando las universidades españolas en la vida y la identidad profesional del personal docente e investigador, teniendo en cuenta el contexto nacional y europeo... Sus relatos analizados y contextualizados, significan una contribución significativa al conocimiento basado en la investigación sobre el saber profesional y la experiencia laboral en las universidades españolas, y en consecuencia, a nuestra comprensión sobre cómo los académicos se están enfrentando con los cambios actuales (p. 7).

De la misma forma, en la revista *Voces de la Educación* podemos encontrar el artículo *El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento*, escrito por Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Elvira Soto Arango (2018) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este trabajo me ha permitido pensar en el valor histórico de reconstruir historias de "maestras rurales e indígenas en Colombia, como mecanismo para visibilizar su desempeño docente y revelar las condiciones en las que se formaron y desarrollaron estas educadoras" (Naranjo y Soto, 2018, p. 143).

Por otro lado, quisiera nombrar el artículo de Analía Leite Méndez (2012) *Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades*. Esta investigación me ha ofrecido "perspectivas de análisis: históricas, sociales, educativas, curriculares, políticas y personales en un complejo recorrido y desde una visión caleidoscópica de las identidades docentes" (Leite Méndez, 2012, p. 13), a partir de dos historias de vida de docentes de escuela primaria que han ejercido alrededor de cincuenta años. La lectura de este trabajo me ha permitido pensar en lo valioso que puede ser plantearse la investigación dentro de una cierta cantidad de años y todos los aspectos sociales que giran en torno a esta metodología.

Por último, quisiera rescatar la trayectoria del grupo de investigación ESBRINA en este campo, en especial la recopilación de diversas aportaciones a las historias de vida, coordinada por Fernando Hernández, Juana M. Sancho y José Ignacio Rivas (2011) y que lleva por título *Historias de vida en educación: biografías en contexto.* Esta obra me ha brindado y alimentado en mi acercamiento a las historias de vida, pues he podido encontrar diversas miradas y acercamientos a esta perspectiva investigativa, como por ejemplo el poner en cuestión

> Las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad en el estudio de los procesos sociales (Hernández et al., 2011, p. 7-8).

En esta compilación he visto también lo que las historias de vida aportan a la formación del profesorado en el proceso de construcción de identidades "el enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente brinda una oportunidad radical no sólo para transformar la vida profesional de los docentes, sino también la investigación" (Ídem, p. 8).

Además, aborda varios temas en torno de la ética de la investigación que me han permitido considerarla "como el ejercicio de pensar la acción humana y su responsabilidad" (Idem, p. 8). Cuestión que, como he dicho más arriba, enlaza con la epistemología de las historias de vida.

Por otro lado, pude, a través de la lectura, observar el valor de re-construir vidas profesionales para "avanzar en la comprensión de los procesos identitarios propios y/o asociados a trayectorias de formación" (Ídem, p. 8).

También, me ayudó a reflexionar sobre los procesos de negociación, la importancia de la entrada en campo y de la escritura colaborativa y el papel de

las decisiones y cambios en torno a las historias de vida. Así como sobre la devolución de los escritos, reflexiones, a través de relatos en centros escolares de primaria. Además me ha permitido observar "ejemplos de investigación en el que la perspectiva biográfica adquiere diferentes proyecciones, cuestionando y ampliando los límites de sentido de lo que se puede entender como historias de vida" (Ídem, p. 9). Por otra parte, me ha parecido de interés para la finalidad primera de mi investigación -contribuir a la mejora de la educación en Ecuador- constatar que algunos autores hablan de lo que las historias de vida han aportado a la transformación de sus prácticas pedagógicas al explorar "la construcción de la identidad social y cultural de la comunidad del centro educativo" (Ídem, p. 9), con el objetivo de aprender de la propia experiencia y mejorar la práctica docente.

Finalmente, las historias de vida me han aportado diferentes y nuevas perspectivas para seguir haciendo investigación. Estas diversas miradas y reflexiones han brindado valor y apoyo a este estudio. Sobre todo, para aprender y re-aprender del pasado, pues como argumentan Hernández et al., (2011) las historias de vida "realizan una invitación a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en nuestra identidad de restos o estelas de experiencias educativas que vivimos anteriormente" (p. 9). Todo ello sin olvidar, y con ello enlazo con el apartado de la fundamentación onto-epistemológica-metodológica-ética- que,

> El reconocimiento de las historias como fuentes de información – de hecho, contar historias es "el acto más importante de la mente" (Thomas, 1995: xii) ha permitido explorar los inciertos límites entre la ficción y la no-ficción establecidos a la sombra de Descartes y el triunfo de una determinada concepción del método científico que ha llevado a pensar que las historias personales pertenecen más a los discursos de la imaginación que a los que ha guiado el empirismo (Hernández et al., 2011, p. 14).

Todo ello sin obviar que existen diferentes acercamientos y miradas sobre las historias de vida, las cuales están en permanente construcción y han aportado valiosamente a los estudios dentro de la educación.

2.2.2 HISTORIAS DE VIDA ENTRECRUZADAS

Las historias de vida que forman parte de esta investigación no son unas historias de vida con un relato estructurado con una línea de tiempo enmarcada de inicio a fin, sino que tienen un tinte que desafía la temporalidad lineal de las historias y da lugar a narrativas entrecruzadas. Rompen así

Me pregunto como Koro-Ljungberg (2012) si "Are my research processes creative or innovative in ways that they push me off to other direction and toward the unthought?" (p. 808) y siento que el cruce que existe entre la epistemología-ontología-metodología-ética, se vuelve una puerta clave que me permite salir de fórmulas y recetas pre-establecidas y convencionales de investigar y me abre un abanico de perspectivas que genera caminar hacia lo desconocido. Me lleva buscar más unión y colectividad y me posibilita mostrar la complejidad y ambigüedad que se manifiesta en estas redes de relación.

Por otro lado, procuro transparentar el hecho de que esta es una escritura fragmentada, tomando conciencia de la forma de situar a los colaboradores, a las narraciones y a mí como investigadora. Por eso me he identificado con la respuesta a las inquietudes sobre el tema que tratan Hernández & Sancho (2018)

...la necesidad de realizar historias de vida «sin atributos», sin eludir las contradicciones que se derivan de la imposibilidad de la representación del Otro, de cualquier Otro, pero de manera especial del subalterno, y dejar, si ello fuera posible, que el Otro al que nos dirigimos sea quien decida el lugar y el cómo de su representación (p. 20).

El interés de la investigación está en develar y caminar por las *Luces* y *Sombras* de la educación pública en Ecuador, sin buscar una representación exacta y conclusiva desde una escritura e investigación inacabada y fragmentada. También por el hecho de que el aprendizaje y la educación siempre están en movimiento, cambio y transformación.

Sousa 2005 defiende que "aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos" (p. 27). Aclarando que

Es otra concepción del tiempo, porque los que están "antes" están con nosotros; es una concepción mucho más rica. Debemos entender esta ecología de temporalidades para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que encuentros simultáneos no son contemporáneos (p. 27).

Para esto hay que dejar que cada forma de sociabilidad tenga su propia temporalidad, porque si voy a reducir todo a la temporalidad lineal, estoy obviando todas las otras cosas que tienen una lógica distinta de la mía (p. 28).

la monocultura del tiempo lineal (Sousa, 2010, p. 24), mostrando lo que afirman Carrasco y Villanueva (2019) cuando me invitan a "abandonar lo lineal y explorar diferentes patrones como enredos performáticos (entanglement)" (p. 164), y a caminar por senderos inestables y del *no saber*. A esta ruptura la he nombrado, *Historias de vida entrecruzadas.*

Este estudio de tesis doctoral ha transformado mi manera de habitar este mundo. Ha llevado a posicionarme de una forma más crítica, transparente y horizontal frente a los demás, dejando de lado el verme como un ente separado del resto. Trato de eludir las dicotomías y comenzar a ejercer una mirada intra-relacional, viendo el *yo* como un *nosotros*, entendiendo la vida y el mundo desde sus conexiones, y uniones como un *tejido*. En otras palabras, quisiera tomar el sentido de *Relacionalidad* en la cual "La persona está esencialmente ordenada hacia la relación interpersonal, familiar y social. La relación es siempre esencial para el ser humano, para su desarrollo personal…" (León Correa, 2008, p. 58).

La realización de la tesis me ha ayudado a cuestionar maneras clásicas de investigar, y por ende, de narrar, abrazando una *ecología de las temporalidades* (Sousa, 2005, p. 27), es decir, usando otro tipo de tiempos no-lineales. Esta es una investigación que, como ya he dicho, no siempre avanza linealmente, sino que se desvía para cuestionarse lo ya "aprendido y entendido" y dar así un nuevo giro al conocimiento.

A propósito de esta afirmación, me adhiero a lo que dice Daniela Zúñiga en su tesis doctoral (2019):

> El desfase temporal que implica ponerse a narrar lo vivido transcurrida la experiencia, me llevó a reflexionar sobre el complejo proceso de investigar desde un enfoque cualitativo -que dialoga con lo post-cualitativo- donde la imprecisión, la aglomeración de información y el devenir de lo que aconteció está en constante adaptación en relación a mi proceso de investigación (p. 18).

Asumiendo esta tensión, esta investigación camina y expande conexiones entre historias que se dieron en tiempos y comunidades diferentes, pero que convergen en ciertos puntos, a los cuales llamo "nodos" y que se comparten en el capítulo 5. Esta noción viene del concepto de nudos dentro de la red rizomática, al que se refiere Ingold (2011) (en Clarke & Mcphie, 2016):

> La existencia humana:
>
> No se desarrolla en lugares, sino a lo largo de los caminos. Procediendo a lo largo de un camino, cada habitante establece un sende-

> ro. Donde los habitantes se reúnen, los senderos están entrelazados, donde la vida de cada uno se llega a unir con otra. Cada entrelazamiento es un nudo, y cuantas más líneas de vida que se entrelazan, mayor es la densidad del nudo. Los lugares, entonces, son como nudos, y los hilos que los atan son líneas de caminantes (p. 1005).

Estos nodos surgen a partir de las historias de vida, como puntos de conexión entre ellas. Sancho et al. (2013), me ayuda a asentar mi idea:

> ¿Cuál es la diferencia entre una investigación biográfica y una historia de vida? La diferencia es que en los relatos biográficos interesa ordenar lo que el sujeto cuenta. En la historia de vida hay que situar el contexto, las condiciones sociales que permiten comprender aquello que el sujeto cuenta. Poner en relación el contenido de las diferentes historias en función de los temas que han aparecido de manera más reiterada en los diferentes relatos (p. 13).

Por lo tanto, los nodos surgen a través de los "temas que han aparecido de manera más reiterada" y siempre en conexión con los contextos sociales de las historias.

Como han argumentado Hernández & Revelles (2019) "Dado que no estamos en el origen de nada, sino en una conversación que se nutre de otras conversaciones y diferentes que se mueven y cruzan en múltiples direcciones" (p. 26) los diálogos y narraciones que suceden en la investigación buscan develar diferentes *Luces* y *Sombras*, idas y venidas, rumbos y caminos que ha tomado la educación pública en Ecuador durante ciertos periodos del tiempo.

Lo relevante del programa doctoral en el que se inscribe esta tesis es que nos invita a que exploremos rutas que tal vez no han sido tan transitadas y hacerlo sin seguir fórmulas rígidas. Invitación que confluye y adquiere sentido al optar por seguir la propuesta de las historias de vida, en cuanto un "campo de estudio que plantea desafíos, que no puede aplicarse como una fórmula a la intención del investigador y que se vincula al giro que la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales tomó a partir de los años 70" (Hernández et al., 2011, p. 7).

Las historias de vida han llamado mi atención durante mis años de estudio, desde el pregrado, por ese cruce entre la antropología y la sociología en el que se inscriben. Porque me permiten acercarme a la etnografía, perspectiva que me resultó cautivante desde la primera historia de vida que tuve la oportunidad de leer: "Historia de vida de una mujer amazónica" de Blanca Muratorio (2005).

En esta lectura descubrí que las historias de vida no hablan en sí sobre una vida, como la biografía, sino que hablan de los problemas sociales que ocurren alrededor de esa vida. Analía Leite Méndez me ayuda a profundizar sobre esta idea cuando nos dice que "Una historia de vida atraviesa o traspasa lo individual para llevarnos a conocer, analizar, comprender y redescubrir una época, una visión o visiones…" (en Hernández et al., 2011, p. 44). A esta finalidad también se refiere Hernández (2011) cuando escribe,

> lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente (Hernández et al., 2011, p. 20).

Desde estas finalidades *las historias de vida entrecruzadas* están enredadas con la investigación Narrativa- Topográfica - y Autoetnográfica (Blanco, 2012), y con la Investigación basada en las artes. Escribir y narrar son también formas de expresión y de pensamiento artístico, además de una manera de investigar y conocer, pues como señalan Richardson y St. Pierre (2017), en el siglo 20 se comienza a disolver la diferenciación entre "'fact' and 'fiction' and between 'true' and 'imagined' were blurred" (p. 1412). Desde esta disolución la distinción entre ficción y realidad se disuelve para dar lugar a lo narrativo.

2.2.3 ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS - MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Durante la maestría de *Arte y educación: un Enfoque Construccionista* realicé mis prácticas en un curso de Investigación basada en las artes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Para mi trabajo final de tesis de máster, llamado "*El lugar de los afectos en una investigación basada en las artes, en torno a la construcción de la infancia en la contemporaneidad*", (2017) utilicé la perspectiva de la Investigación basada en las artes (IBA).

La Investigación basada en las artes es un tipo de investigación

> que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se

> hacen visibles en otro tipo de investigación (Barone y Eisner, cit. Hernández, 2008, p. 92-93) (Villanueva, 2017, p. 60).

Para esta investigación doctoral utilizo algunos métodos o acercamientos de dicha perspectiva para expandir mi mirada. A estas estrategias las he nombrado: *Artilugios*[26] *artísticos*, los cuales se encuentran explicados a continuación:

a. ESCRITURA NARRATIVA-TOPOGRÁFICA

Uno de los procedimientos artísticos que he utilizado a partir del acercamiento a la Investigación basada en las artes es la escritura narrativa-topográfica (Villanueva 2017; Galettini, 2016). Esta modalidad de escritura me ayuda a romper con la hegemonía del relato lineal para abrirme a una narrativa que sigue el cauce de un río. Que sigue su propio desplazamiento, fluir y deriva. Que me permite utilizar expresiones y formas narrativas que despierten la imaginación como sucede al describir un paisaje. En esta dirección Rivas (2020) me invita a acercarme

> a planteamos otras formas de expresar y representar los relatos alternativos de realidad, que rompan con la hegemonía de la palabra escrita como vía única y exclusiva de canalizar el saber. El arte en sus diferentes manifestaciones, el teatro del oprimido, la expresión visual, etc. Se desarrollan como formas diferentes de narrar, que a su vez implican contenidos diferentes (p. 27).

A este artilugio artístico que se acerca a la narrativa que utiliza como metáfora la topografía, lo llamo escritura narrativa-topográfica.

En este punto quisiera poner en diálogo a Villanueva (2017) y Rivas (2020) en relación al acercamiento a la metodología narrativa:

---

26 Para la Real Academia de la Lengua existen tres definiciones de Artilugio:

> **1.** m. Mecanismo, artefacto, sobre todo si es de cierta complicación. U. m. en sent. despect.
>
> **2.** m. Ardid o maña, especialmente cuando forma parte de algún plan para alcanzar un fin.
>
> **3.** m. Herramienta de un oficio (Extraído de: https://dle.rae.es/artilugio).

Artilugio Artístico para mí tiene la significación de ese mecanismo, herramienta, estrategia, método, que me ayuda a alcanzar mi fin de expandir mi mirada y conocimiento en esta investigación.

> …una metodología que se engloba en el campo de la narratología, y se basa en la construcción y reconstrucción de la experiencia vivida. Esta metodología ayuda a caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio comprende la forma en la que nos relacionamos con el mundo (de ahí que sea especialmente apropiada por las ciencias sociales y las investigaciones socio-educativas). Una de sus principales características es el carácter intersubjetivo de la investigación, ya que requiere la colaboración de los participantes; un proceso que implica "una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza" (Connelly y Clandinin, 1995: 21). Uno de los objetivos de la investigación narrativa es explicar "vidas relatadas", generar y contar historias y escribir relatos de experiencia. Algunos criterios en los que la narrativa confía para dar validez a la investigación son la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad, para lo cual se detiene en la descripción espacio-temporal de las escenas y otros detalles que ayudan al lector a imaginar las situaciones (Villanueva, 2017, p. 61).

De este modo, la escritura narrativa aporta a esta investigación la posibilidad de re-construir las vivencias de los docentes colaboradores. Esta metodología permite mostrar esas *Luces* y *Sombras* dentro de la educación a partir de relatar las vivencias y experiencias de los docentes en relación con las circunstancias de Ecuador y de su entorno.

En este punto lo enlazo con la perspectiva de Rivas (2020) cuando comenta que

> La perspectiva narrativa, entendida no solo como una estrategia metodológica, sino esencialmente ideológica y epistemológica. La realidad se construye desde los relatos que colectivamente vamos elaborando, de forma que cada sujeto vive a través de estos relatos, estableciendo su relación con las otras y los otros y con los contextos en los que habita. Podemos decir que los relatos no son asépticos ni neutrales. Antes bien, se elaboran desde el modo como cada sujeto, en un marco colectivo, construye su posición en el mundo" (p. 26).

La perspectiva narrativa en esta investigación se despliega en las experiencias vividas de los docentes colaboradores de la investigación, sin olvidar, como nos propone Tilley-Lubbs (2014) que

> Para conducir las investigaciones que navegan contra la marea de las normas culturales que crean opresión, es necesario reconocer a la gente con quien conducimos las investigaciones no como sujetos o informantes ni solamente como participantes, sino como nuestras y nuestros colaboradores en la investigación (p. 273).

Desde este reconocimiento de los Otros, las historias de vida se han elaborado mediante un diálogo horizontal en los relatos. De igual forma, entiendo la escritura topográfica desde las palabras de Galettini (2016, párrafo 1), cuando nos recuerda que

> Siguiendo a Miller (1995) retomamos el significado primigenio de topografía como la creación en palabras de un equivalente metafórico de un paisaje. Devela, pues aparenta ser una descripción, y crea, pues, como ya establece la geografía cultural, el paisaje no surge sino a partir de la mirada que lo descubre y construye como tal (Silvestri y Aliata, 2001; Cosgrove, 2002; Roger, 2007).

Por lo tanto, generando un diálogo entre las perspectivas narrativas de Villanueva (2017) y Rivas (2020) y Galettini (2016) a partir de su propuesta sobre la escritura topográfica me posiciono en este estudio adoptando lo que entiendo que es una escritura narrativa-topográfica. En esta modalidad de escritura, la metáfora del paisaje me ayuda a desencadenar relatos de las experiencias de los docentes colaboradores. A partir de una escritura, como señala Villanueva (2017), que describe las escenas y momentos para ayudar en el proceso de imaginación del lector. Proceso "en movimiento e inconcluso que da cuenta del fluir del pensamiento y de un aprendizaje que no pretende alcanzar la globalidad ni la especialización disciplinar" (p. 36, parafraseado). La escritura topográfica, en este caso, no lleva a conclusiones, ni fija miradas o presenta historias universales, más bien se mueve a partir del tránsito en las historias entrelazadas, a partir de las pendientes y accidentes topográficos que se encuentran envueltos en los diálogos con los docentes colaboradores y que se envuelven en la metáfora de *paisaje* que se levanta bajo lo que son cimientos del cambio.

b. CARTOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA PARA LA ESCRITURA

Otro método que ha sido un apoyo para poder visualizar la red del rizoma y el mapeo de los nodos o puntos de convergencia en las *historias de vida entrecruzadas* es la *Cartografía*.

La escritura que se muestra en esta investigación está situada a partir de puntos de encuentro en los relatos, por lo que decidí que los nodos o capítulos debían salir de las mismas historias de los colaboradores, los cuales se articulan a partir de algunos lugares de convergencia de las ocho historias de vida. Por lo tanto, puedo decir, junto con Villanueva, que "Entender la escritura como un ensamblaje me ha permitido experimentar con una forma de hacer investigación a partir de conexiones inesperadas" (2017, p. 62).

Para clarificar las ideas y un mejor entendimiento, mi tesis presenta formas de hacer y pensar desde acercamientos al arte que responden a mis dudas y cuestionamientos. Para ello utilizo la noción de investigación entendida como "an attempt to explore or formulate a relation to a question. It can be seen as an intensification of a field of questioning" (Anastas & Gabri, cit. Calderón, 2015, p. 82)" (en Villanueva 2017, p. 41). Esta tentativa la he intentado a través del uso artístico de la cartografía. Esta me ayuda como una ventana que muestra, visualiza y plasma las redes y puntos de encuentro entre las historias de vida de los colaboradores que participan en este estudio.

El primer paso para comenzar la cartografía fue imprimir cada diálogo transcrito, con los profesores colaboradores, en cartulinas de diferentes colores, según cada colaborador, por ejemplo: **Raúl**: amarillo intenso; **Pedro**: verde; **Argenis**: rojo; **Leti**: lila; etc.

Posteriormente releí todas las historias, ubiqué temas donde había intersecciones y los fui agrupando y relacionando en la cartografía. Así salió el primer nodo de la investigación: Rodrigo Borja, lo llamé. Ya que cuatro de los docentes colaboradores lo nombran dentro de sus historias como un presidente muy importante para la educación en Ecuador El procedimiento que he seguido, como se puede observar en la *Imagen 5*, ha sido recortar y pegar los diálogos de los docentes en la cartografía para visualizar y poder concretar los nodos:

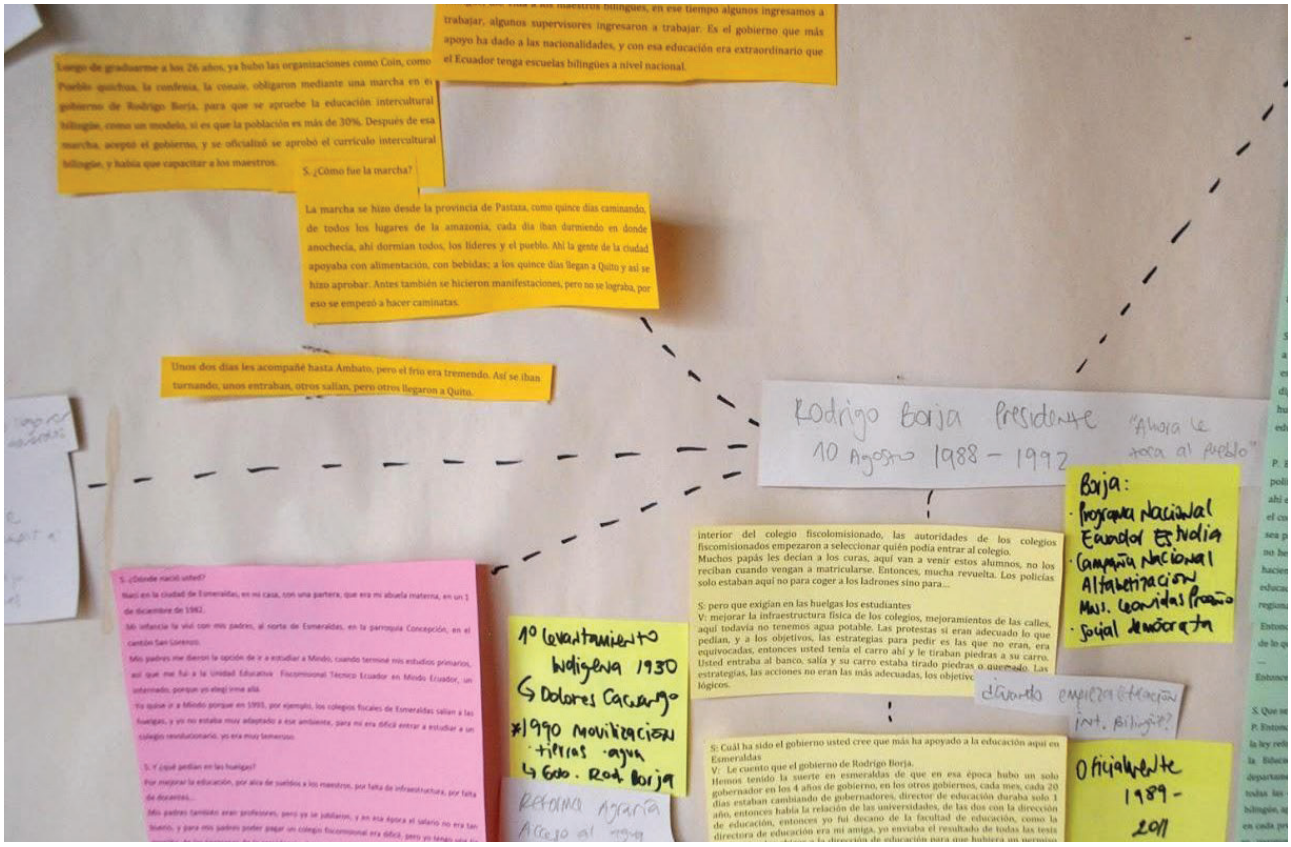


Imagen 5. Estrategia para la escritura: cartografía. Salomé Dávila Grijalva

En la cartografía se encuentran las historias de los colaboradores, mis reflexiones, dudas y el diálogo con la teoría. Sara Ahmed (2017) me ha ayudado a reflexionar sobre la vida de los colaboradores negros e indígenas. A partir de ahí se fueron desplegando varias nociones y reflexiones para la creación del capítulo de Rodrigo Borja, tal y como se puede observar en la *Imagen 6*:

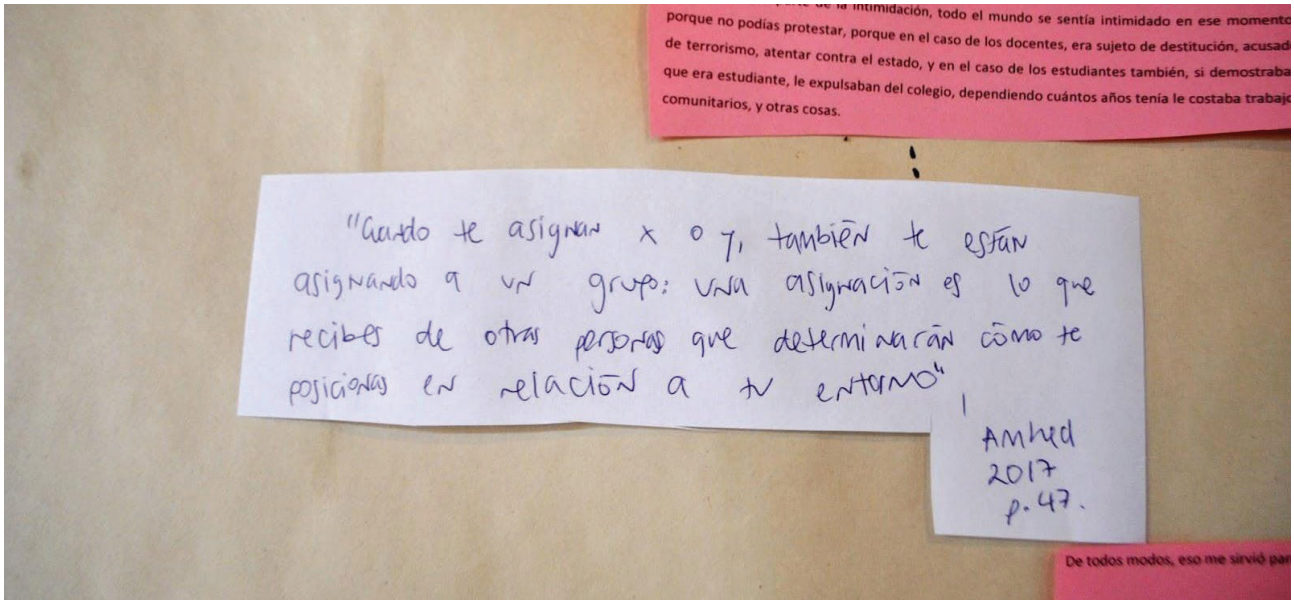


Imagen 6. Estrategia para la escritura: cartografía. Salomé Dávila Grijalva

La cartografía la visualizo de manera semejante a un rizoma en el cual todo está unido, donde no existe un inicio ni un final, pues son hilos entrelazados. Donde existen nodos que son puntos de encuentro sin un orden establecido. Lo que lleva a que se pueda empezar a leer la cartografía desde cualquier punto, sin necesidad de seguir un orden esquemático. Con ello trato de cuestionar esquemas rígidos, donde existe un sistema de lectura lineal y jerárquico con un principio y un fin. Igualmente, la cartografía en sí misma me ayuda a mostrar y visibilizar esas uniones múltiples y enredos que existen dentro de la red de relaciones en la que transito.

La Investigación basada en las artes es una perspectiva que, tomando las palabras de Hernández (2008), favorece "experiencias de aprendizaje y de investigación relacionadas con la fundamentación disciplinar de las artes" (p. 86). Lo que supone que es una perspectiva de investigación y una herramienta de aprendizaje con la cual se construyen significados, permitiendo investigar a partir del arte y que permite poder visualizar los entramados que se dan en el desarrollo de la investigación. Como argumenta Hernández (2008) se trata, por una parte, de perspectivas "centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; y por otra facilita, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) dar cuenta de los fenómenos y experiencias a

las que se dirige el estudio en cuestión" (p. 87, parafraseado). Desde esta posición, en esta investigación, el acercamiento a los métodos de la Investigación basada en las artes, como esta estrategia artística cartográfica, me permite propiciar una investigación social donde lo visual permite mostrar puntos de conexión que, como se aprecia en la *Imagen 7*, sirven como canales para el estudio social, al tiempo que ofrece una apertura a nuevas dudas y preguntas que enriquecen el seguir aprendiendo.

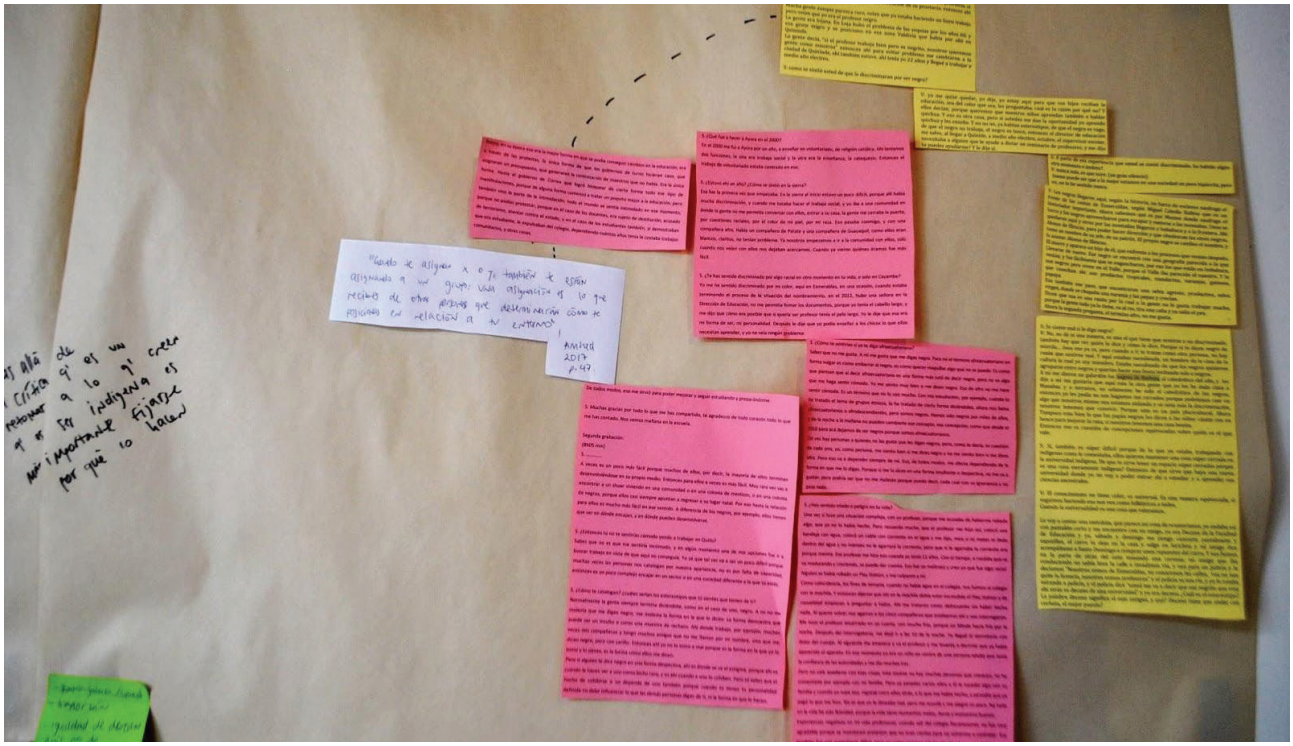


Imagen 7. Estrategia para la escritura: cartografía. Salomé Dávila Grijalva

c. LA 'AGENCIA' DE LA MATERIA: LA DIVERSIDAD CROMÁTICA COMO HERRAMIENTA LECTORA

En la Teoría del Actor Red de Bruno Latour (2008) la materia tiene capacidad de acción 'agency' e importancia en la red de investigación ya que los objetos son partícipes en el curso de acción:

> …cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante. Por lo tanto, las preguntas que deben plantearse sobre cualquier agente son simplemente las siguientes: ¿Incide de algún modo en el curso de la acción de otro agente o no? ¿Hay alguna prueba que permita que alguien detecte esta incidencia? La respuesta de sentido común debería ser un "sí" resonante (p. 106).

Por lo tanto, la cromática y la forma de presentar la investigación tiene la misma incidencia en la acción que otro agente, ya que "son actores o, más precisamente, participantes en el curso de acción a la espera de que se les dé figuración" (Latour, 2008, p. 107).

El proceso de escritura y lectura de esta investigación no es solo a través de las palabras sino también a través de la cromática presente en la narrativa. En los colores y veladuras que se otorga a cada docente colaborador existe un énfasis en la relación de las formas estéticas de presentación con la textualidad de la investigación.

Durante el proceso de escritura, saltaba a mi mente la duda de cómo hacer para que las narraciones puedan mostrar todas esas capas, deslizamientos y bailes que existen dentro de la investigación, ya que es una investigación rizomática en devenir.

A partir de esa duda tomé decisiones artísticas/estéticas que me ayudan a mostrar esas multiplicidades, capas y voces:

La primera decisión fue que la investigación se debe poder leer más allá de las letras. Por eso se propone leerla también a través de la cromática. A su vez, esa cromática se logra utilizando la técnica de acuarela, ya que con este tipo de pintura se pueden mostrar veladuras y capas y actúa como metáfora de las multiplicidades de voces, posicionalidades y entornos que se proyectan en la narrativa. Esta decisión hace que, en el apartado 3.3 Contextos, cada colaborador tenga sus páginas de la cromática que le corresponde. Así mismo, cuando aparece una cita textual sobre ellos, como se puede observar en este ejemplo en la *Imagen 8*, cada colaborador tiene su propio color de fondo, (basado en los colores de la cartografía).

Imagen 8. Artilugio Artístico lector. Salomé Dávila Grijalva



Leti: lila **Raúl: amarillo** **La Mimi: rosado**

Narcisa: naranja **Monserrate: azul** **Pedro: verde**

Argenis: rojo **Víctor: morado**

Por lo tanto, en los *Nodos* de la investigación, cada vez que aparece una cita textual de cada colaborador, esas citas están en su fondo con el color de cada uno de ellos y con sangría.

De este modo, existe un énfasis en la relación de las formas estéticas de presentación con la textualidad de este estudio a partir de los colores y veladuras que se otorga a cada docente colaborador.

La cromática y la forma de presentar la investigación muestran así *capacidad de acción*[27], ya que "son actores o, más precisamente, participantes en el curso de acción a la espera de que se les dé figuración" (Latour, 2008, p. 107). La escritura, los colores, el papel, los agentes no-humanos están ejerciendo una fuerza e incidencia en la investigación.

Para aclarar esta forma de estructurar la tesis, he de precisar que cada unidad es un nodo y lo veo desde esta forma: "La escritura topográfica no tiene por objetivo dar cuenta de un espacio, sino que mediante la exploración de lo espacial es posible dar cuenta de las relaciones de poder y la conformación identitaria" (Galettini, 2016, párrafo 1).

Otra decisión fue que, para los momentos en los que la narrativa central se dispersaba demasiado con tantas capas, para no perder el hilo de esa narrativa –que tiene ya sus propios deslizamientos-, fue necesario incorporar pequeños textos paralelos que apoyen al texto central en los márgenes de la misma narrativa a modo de glosas.

2.2.4 EL INVESTIGAR COMO DEVENIR

> As Spivak explained, "word and thing or thought never in fact become one" (p. xvi). Because of this, the linguistic system cannot be totalized, and language, then, is always "being born" and exists between the "already" and the "not yet" (Derrida, 1967/1974, p. 244); meaning is always "to come" (avenir) (Denzin & Lincoln, 2011, p. 617).

27 *Agency*

Esta es una investigación que se encuentra en devenir[28] (Deleuze y Guattari, 1983). Está abierta a sorpresas, saltos y cambios. Todas las decisiones, rumbos nuevos tratan de ser transparentes dentro de ella. Toda la investigación se encuentra entremezclada en la misma red, en la cual no existe inicio ni fin. Existen varias entradas y salidas, intensidades, afectos, derivas, multiplicidad de voces, lecturas y diálogos. Y no evade mostrar conflictos ni el no saberlo todo.

La noción de reflexividad va unida al devenir ya que otorga sentido a la narrativa y la transparenta, pues supone, como argumentan Hernández y Revelles (2019) que "fundamenta las decisiones que va tomando y de las relaciones que establece en el proceso de escritura" (p. 28). Este devenir no ofrece cómo el saber va a ser el final de la investigación, ya que el conocimiento es algo inconcluso, pues en este caso y otros muchos, las investigaciones quedan abiertas, dejan preguntas por resolver ya que el conocimiento "cambia según la relación o según desde dónde te sitúes o te sitúen" (Acaso et al., 2011, pp. 33, 34). No existen parámetros fijos pues la investigación se desplaza y surge su creación *sobre la marcha*, siempre transparentando y mostrando esos cambios y giros a partir de la narrativa.

Para investigar y aprender cosas diferentes conviene investigar de formas otras, diferentes. Abriéndonos a nuevos métodos y maneras nuevas de ver y pensar. Asumiendo que no existe una receta, una fórmula, una guía o una estructura fija para una investigación-otra.

La investigación, por lo tanto, da cuenta del cambio, del proceso, del caminar.

Tomo las palabras de Rebeca Wild, a quien tanto admiro dentro del campo educativo ecuatoriano, cuando nos invita a "…no repetir de forma mecánica aquello de lo que ya uno se ha apropiado; no darse por satisfecho con imitar un modelo, sino atreverse siempre a probar nuevas variantes y nuevas perspectivas; descubrir algo nuevo a cada paso; inventar combinaciones nuevas" (2010, p. 123). O como yo diría ahora, con el bagaje de los estudios doctorales, se trata de poner en juego combinaciones-otras, formas de investigar-otras, mirar desde perspectivas-otras. Este tipo de investigaciones invita a producir conocimiento diferente desde formas diferentes de producirlo (St. Pierre, 1997, p. 175 en Denzin & Lincoln, 2011, p. 613).

28 "La noción de *devenir* en el sentido Deleuziano concibe un mundo siempre en el hacer, proliferando continuamente. También captura el giro fuertemente anti-fenomenológico de la obra de Deleuze, en la medida en que "devenir" es explícitamente una alternativa radical a lo que Deleuze vería como las tonalidades estáticas y sedentarias de nociones heideggerianas de habitar y 'ser-en-el-mundo'" (Clarke & Mcphie, 2016, p. 1012).

Como he indicado en la primera parte de este capítulo mi epistemología se entrelaza con el concepto de *conocimiento situado* de Haraway (1995). Este concepto me ha ayudado a ver mi investigación como conocimiento dentro de un contexto. Desde una perspectiva donde no se puede hegemonizar ni sacar datos reproducibles, pues lo que pasa dentro de esta investigación sucede en sus encuentros y narrativas.

Investigar desde una perspectiva post-cualitativa ayuda a la sociedad, y a uno mismo, a ver que las relaciones e interacciones son dinámicas, complejas y están en constante devenir. Mientras el mundo guiado por un neoliberalismo intenta hacer ver que las relaciones son simples y reducibles, usadas como elementos (Bauman 2006).

Por esta razón el hecho de centrar la búsqueda del conocimiento no en las verdades ni en los sabios, sino en lo que la sociedad puede aportar, nos sitúa en un enfoque comprometido con el medio y la comunidad, en la búsqueda de un modelo cultural y social diferente (Hernández et al., 2011, p. 70)

Esta perspectiva invita a mirar más allá. A mirar a los actantes no humanos y por ende tomar en cuenta la naturaleza de la que somos parte. Todo esto con miras a una "búsqueda de la mejora social por una vida más justa y solidaria" (Hernández et al., 2011, p. 70). Sin eludir las complejidades de las relaciones.

Por lo tanto, podemos hablar de la vida o la experiencia de las personas como un constante desarrollo de identidad y de interacción con medios, personas, situaciones y culturas... es lo que hace única cada experiencia, pero al mismo tiempo es lo que hace rico a todo el complejo mundo de las relaciones sociales (Hernández et al., 2011, p. 71).

En la investigación existen fuerzas externas que van a dar un peso a lo que se "observa", como, por ejemplo, el investigador, el poder, factores económicos, etnia, género, etc. Actantes humanos y no-humanos, estamos siempre en relación, "Things- and some will say people as well- exist not by themselves but only in relation" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 617).

De esta forma, esta investigación no puede ser repetida ni replicada ya que la investigadora, en este caso yo, se relacionó con cada uno de los colaboradores, en esos puntos de tiempo específicos donde nos encontramos para conversar sobre sus vidas. Esa relación que hubo en ese momento es la que determina que es única y se reafirma con lo que expone Villanueva citando a Haraway, cuando dice: "Cada relato funciona como una esfera que se configura como un espacio de producción de conocimientos corporeizados (Haraway, 1988)" (Villanueva, 2017, p. 36). Por lo tanto, es algo que no va a volverse a repetir. Ese conocimiento situado fue construido a través de esa relación, en la que no solo estábamos nosotros involucrados sino la presencia y afecto del espacio, de la hora, del día, del momento, el lugar.

Comparto con Daniela Zúñiga (2019) que

Uno de los enfoques teóricos que me ha cautivado durante mi proceso de aprendizaje en el Doctorado ha sido, sin duda, el conocimiento situado (Harding, 1987). Se trata de un concepto que proviene de la teoría crítica feminista y alude a que el conocimiento siempre está encarnado en la experiencia vivida de la persona (Padró, 2011), es decir ningún conocimiento está aislado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite (p. 29).

2.3 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Existe un hilo conductor dentro de la investigación que es la consideración de la ética de la investigación desde una aproximación personalizada de los cuidados (León Correa, 2008). Además, desde una perspectiva ética relacional se asume la responsabilidad y las consecuencias de un trabajo que está siempre en relación. Para Ellis (2007), este posicionamiento "requires researchers to act from our hearts and minds, acknowledge our interpersonal bonds to others, and take responsibility for actions and their consequences" (p. 3).

La ética, en términos de Ricoeur (1996) se presenta, así, como el ejercicio de pensar la acción humana, sus motivaciones, sus consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia y su responsabilidad (Hernández et al., 2011, p. 36).

La ética está presente durante la trayectoria de la investigación ya que "toda elección metodológica y epistemológica tiene implicaciones éticas" (Hernández et al., 2011, p. 34). En las historias de vida, el foco está en los problemas sociales que pasaban alrededor y en las vidas de los colaboradores.

En este sentido, puedo decir junto a Rosane Kresburg, que

> El hecho de que nosotros, investigadores de indagaciones cualitativas, nos dediquemos a comprender los fenómenos sociales a partir de lo que los actores sociales pueden aportar, facilita compartir, entre nosotros, la idea de que la construcción de historias de vida, relatos de vida, narrativas y biografías se nutre intensamente de todas aquellas personas que colaboran con nuestros estudios (en Hernández et al., 2011, p. 35).

Durante todo el proceso de investigación es y ha sido importante tener la cuestión ética presente. Esto me ha supuesto reflexionar sobre las motivaciones de la investigación, las consecuencias, la moral, la justicia y la responsabilidad. Sobre todo porque "pensar las cuestiones éticas en la investigación con historias de vida significa pensar igualmente la noción de responsabilidad sobre nuestros actos, conjugando la ética individual con la responsabilidad social" (Hernández et al., 2011, p. 36). Esta consideración también afecta a las decisiones a la hora de incluir o no algunos acontecimientos o momentos con y de los colaboradores. Pienso en los silencios en mi investigación, en las cosas que he omitido en base de una ética de los cuidados basada en la persona (León Correa, 2008). Pues considero importante "indagar sobre la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencia" (Hernández et al., 2011, p. 8). De modo que, desde la perspectiva ética de los cuidados del feminismo se puede ver que "la afectividad es esencial, junto a la inteligencia y a la voluntad, y al menos en algunos aspectos posee una dimensión espiritual. Una persona sin sentimientos, sin corazón, no es una persona "real", humana" (León Correa, 2008, p. 57). Por ello, cuidar de esos espacios, silencios y momentos con los colaboradores es de crucial importancia en esta investigación. Además de tener en cuenta que

> Las exigencias de una ética del cuidado y la protección por el otro. No es la vulnerabilidad de la mujer, o de las minorías étnicas o culturas minoritarias. Más allá de las defensas de la interculturalidad, como fundamento de una ética común, todos estamos ante la experiencia de la fragilidad general del mundo; existe una gran sensibilidad a favor de la solicitud; el deber de los individuos no consiste entonces en defenderse contra los demás, contra la sociedad, sino en defenderla y cuidar un tejido social fuera del cual no es realizable su identidad como persona vulnerable y necesitada de los bienes relacionales [23] (León Correa, 2008, p. 59-60).

Por lo tanto, a partir de tener en cuenta estos cuidados, fue de gran trascendencia tener un documento firmado en el cual cada colaborador

permite la narración y publicación de las entrevistas y temas que se tratan dentro de la tesis. Algo que se refleja en "Informe de consentimiento", que se recoge en el Anexo 1.

Pero la ética no se centra en la firma de un documento, sino que traspasa y se muestra en cada paso que damos durante el proceso de investigación a través de la reflexividad y las decisiones que se han ido tomando.

También se refleja en el hecho que durante la navegación y baile de la investigación se hacen transparentes las decisiones, los cambios, las contradicciones, los giros y las dudas que surjan por el camino, como por ejemplo en lo que se recoge en el *Desplazamiento 1*:

2.4 CORAZÓN ROTO: EL ENCUENTRO QUE DESHACE EL SUEÑO Y ENCONTRANDO EL NUEVO MOTOR

30 de marzo de 2020

El encuentro que deshace el sueño.

El 10 de diciembre del 2018, recién llegada a Ecuador, después de vivir en Barcelona durante poco más de dos años, comencé a trabajar en un organismo gubernamental, el cual trabaja estrechamente con políticas públicas de educación, donde tuve la posición de directora. Estaba a cargo de tres coordinaciones que regían los Institutos de educación pública a nivel nacional. Se trataba de coordinar los cupos que se ofertan y los que se matriculan, la vinculación profesional de los estudiantes con empresas para realizar prácticas pre-profesionales y la coordinación de denuncias dentro de los centros educativos.

Antes de este cargo, el motor dentro de mí para empezar este proceso de doctorado era poder ayudar o aportar a la educación pública del Ecuador. Mi sueño, aunque utópico, era que la educación pública se asemejara lo mayor posible a los colegios privados donde yo había trabajado.

Soñaba (y sueño) con escuelas de calidad, gratuitas, con ambientes sanos y limpios, etc. Antes de trabajar en esos colegios privados, llenos de "calidad", trabajé durante varios años como voluntaria en diferentes escuelas públicas y mi mirada dual de ese entonces solo me hacía ver la inequidad e injusticia que existe en la desigualdad de la educación. La noción de calidad, poder y clases sociales, a partir de la investigación fueron cambiando, y comencé a ver que la falta de calidad, limpieza, etc.

venía muy marcada por mi mirada paternalista de ir a hacer un "voluntariado" en escuelas "pobres"…

Ahora mi mirada ha dado un giro, ha cambiado y espero que siga cambiando… ya no veo la educación pública con una noción estática de escuelas "pobres" y "sin calidad". Actualmente y durante mi investigación las comencé a ver sin esa mirada paternalista, llena de jerarquía y desde esa superioridad, sino a cambiarla por ver como un espacio donde existen varias tensiones. Una de ellas es entender que la educación es un derecho que todos tenemos y que es el Estado el que debe atender esa necesidad, dando lo mejor que puede dar, sin comparaciones y sin buscar siempre las respuestas mirando hacia afuera, sino construyendo la base de la educación puertas adentro, desde los propios problemas y tensiones que existen al interior.

Se trata de lograr, desde dentro de cada institución educativa, resolver las necesidades de cada uno, entendiendo la diversidad climática y micro-climática que abunda en nuestro país, las economías que existen dentro de cada región del Ecuador. Empezando por investigar, con los propios alumnos, con los propios profesores, cuáles son las patas de las cuales cojea cada lugar que se desee mejorar.

Antes, para poder lograr todo esto, sentía que mi lugar y mi deber era trabajar en políticas públicas de educación desde una posición alta. Y lo logré hacer antes de terminar la tesis doctoral. Pensaba que, con esa posición, iba a poder tomar decisiones en relación a la educación, creando políticas públicas que encaminaran a una educación pública de "calidad", gratuita y accesible a todos. Como dice Galeano, caminaba hacia la utopía.

Desde el primer día que tomé esa posición, mi mirada se movilizó. Ese sueño, que después de la experiencia laboral, se rompió, me hizo mucho daño y, por tanto, tuve que vivir un duelo y resurgir. Me dí cuenta de que nadaba entre tiburones. Lastimosamente, las políticas y sus espacios están corrompidos por muchas aristas profundas, que vienen siendo arrastradas desde gobiernos anteriores. Todo eso causa mucho daño y no deja camino para el pensamiento crítico y la acción guiada por él, sino marcado por el hecho de ser títeres de las decisiones de los de arriba.

Todo se hacía cada vez más burocrático, en ese lugar donde no se podía confiar en nada ni en nadie. Los que te saludaban con sonrisas, eran los mismos que estaban esperando y apoyando para que te tropezaras, mientras batallaban por tu cabeza a cualquier precio, sin importar la corrupción, o mediante acciones que marcarán el futuro de los estudiantes del país.

Sin saberlo, esos tiburones con los que trabajé, sabían cosas que yo desconocía. Y fui cayendo en sus andares y pisando sus huellas sin saberlo. A pesar del gran deseo que tenía de hacer las cosas bien y transparentes, había secretos, injusticias y leyes rotas que ya venían de lleno con mi cargo. A finales de abril, cuando ya se descubrieron algunos secretos, comencé a trabajar para poder renunciar y alejarme lo que más podía de esa política corrupta.

Vienen ahora a mi mente, todavía con dolor, parafraseando a Paulo Freire (1990, p. 185), El alma de la política es la educación y el alma de la educación es la política.

Sí…

Se me encoge el corazón saber que las políticas, la gente que hace y trabaja en las políticas, cargan, arrastran, defienden, trabajan por algo más allá que el bienestar social, que empieza con la educación. ¿Estas personas son un reflejo de mi país? ¿del sistema? ¿de cómo se han estado llevando las cosas en el mundo? Renuncié con mi corazón roto, roto de tanta corrupción, roto de tanto descaro e hipocresía de la gente con la que trabajé. No le deseo a nadie encontrarse con esas personas. ¿Dónde está el querer el bien común? ¿El bien para la educación? Para esos estudiantes, para esos docentes.

Ya han pasado algunos meses desde que abandoné ese cargo que ocupé. Viví un duelo muy grande, pues se puso en juego mi sueño y mi motor para la tesis. Observando el duelo pude reconstruir ese motor. Esa situación me permitió abrir los ojos y ver que el verdadero motivo y placer de hacer la investigación era por el puro placer de hacerlo: es el de aprender sobre las diferentes historias de vida de los colaboradores.

Desde ese momento, con esta nueva visión, mi nuevo sueño es poder entender y tener más claras algunas *Luces* y *Sombras* de la educación en el país, más allá de los escritorios en los que se hacen y deshacen las políticas educativas. Reviviendo a partir de las vivencias de los docentes las reflexiones de lo que han significado cambios en las aulas.

Esa aspiración de salvar, ayudar, rescatar la educación quedó como la base del nuevo motor, que ya no busca eso.

La "redentora" se acabó. Esta experiencia me ha marcado y ahora mi sueño es poder seguir investigando. Me encantaría poder volver al aula, tal vez ya no con alumnos pequeños sino más bien en la universidad, y desde una perspectiva de aprendizaje en colectivo, ir plasmando diferentes y nuevas perspectivas con los estudiantes. Así mismo, creo que desde el aula voy a

dar un pequeño paso a pensar todos juntos en un sistema educativo más igualitario (mejorando los derechos colectivos y respetando las riquezas de las diferencias), justo, gratuito y equitativo. Como dije antes, me quedo con las palabras de Imanol Aguirre, "Somos hacedores del mundo".

En este capítulo, *Situándonos*, he hecho un recuento de un marco teórico que me ayuda a atravesar mi mirada desde un acercamiento a lo postcualitativo, atravesando la ontología, la epistemología, la metodología y la ética de la investigación. Tocando, además, algunas nociones transversales en la tesis.

Así mismo da cuenta de un cambio de sentido en el motor de la investigación a partir del siguiente apartado *Desplazamiento 1*.

2.5. *DESPLAZAMIENTO* 1: SURGEN CAMBIOS

> Creo que advertir de manera consciente los cambios que se pueden experimentar en la investigación durante su proceso de constitución y estar abierta a que ésta llegue a puertos inesperados, es algo fundamental dentro de una posición de investigadora que pretende ser nómade (Braidotti, 2004; Deleuze y Guattari, 1988) y llena a los devenires propios de los procesos investigativos, educativos y artísticos. Esta "conciencia" no solo significa aceptar los cambios que puedan suceder, sino también aceptar el error y entender que es posible aprender desde lo desconcertante, lo desconocido y lo imprevisto (Carrasco y Villanueva 2019, p. 166).

Quisiera revelar que mi principal deseo en esta investigación era que los docentes que participan en ella fueran auténticos colaboradores en el proceso de estudio. Pero debo decir que lo son parcialmente, ya que al final es mi mirada la que marca la investigación.

Pensé, durante mucho tiempo, que esta era una investigación colaborativa pero no llega a serlo en su totalidad, ya que el momento de cartografiar los nodos y puntos en común de las ocho historias de vida lo estoy haciendo desde mi propia mirada y perspectiva sin la intervención de los docentes que brindaron su tiempo e historias para esta investigación.

PARTE II

CAPÍTULO 3

CONTEXTOS, BREVE HISTORIA DE CADA COLABORADOR Y ENCUENTROS CON LOS DOCENTES

En el punto 3.1 de este capítulo se narra el segundo desplazamiento que hubo en el proceso de investigación y las nuevas decisiones tomadas a partir de ello.

En el apartado 3.2 Síntesis del recorrido para llegar a ser docente en el Ecuador, sitúo diferentes formas de llegar a la docencia en el país desde fines del siglo XIX, y aclaro algunas terminologías. Y, por último, el apartado 3.3 Contextos, recoge la presentación de cada colaborador, **Argenis**, **Leti**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Víctor**, **Monserrate**, **Raúl** y **Pedro**. Cada uno de sus contextos lleva su propia cromática, una breve historia de cada uno y cómo fueron los encuentros con ellos.

Es importante resaltar que cada encuentro con los colaboradores fue diferente y por ello, hay unas narraciones más largas que otras. En la perspectiva de esta investigación se está abierto a sorpresas y al fluir, por lo tanto, puedo decir junto a Sancho et al. (2013) que "La experiencia de contactar con cada docente colaborador dice mucho de lo que tiene esta perspectiva de incierto, pero también de gratificante" (p. 175). Este devenir y fluir, es lo que ha permitido que este estudio se expanda en relación con el punto de partida y así mismo, esa sorpresa de cómo encontrarlos, algunos más fáciles que otros y escuchar sus relatos, donde unos son más largos que otros.

3.1 *DESPLAZAMIENTO 2*

En el capítulo anterior (capítulo 2 *Situándonos*), se evidenció el *desplazamiento 1*. A continuación transparento el segundo desplazamiento que

hubo en el proceso de investigación y las nuevas decisiones que tomé en relación a este estudio:

Para realizar esta investigación empecé la búsqueda de tres docentes que quisieran colaborar en él. Necesitaba conectar con docentes que estuvieran a punto de jubilarse o ya lo hubieran hecho, que tuvieran una experiencia laboral de al menos 30 años en la educación pública. Esta decisión respondía al propósito de reconstruir esa historia dialogando con las vivencias de esos docentes durante los últimos 30 años. Buscaba indagar cómo habían vivido los cambios educativos, cuáles habían sido sus dificultades y oportunidades, cómo se formaron, cómo crecieron como docentes, cómo vivieron y qué les ha afectado.

Pero mi mirada se desplazó gracias *al fluir* en el proceso investigativo, ya que si bien mis intenciones eran centrarme en las historias de vida de tres docentes, al dejarme llevar por el devenir de la investigación, estando a la deriva de lo que pasaba o dejaba de pasar, aparecieron más historias. Aparecieron más maestras/os que abrían su mundo para que les escuchara, grabara y para conversar sobre quiénes son, de dónde vienen, a dónde fueron, qué les afectó y cómo vivieron o viven el ser maestros.

Este cambio surgió al llegar a la región de la costa de Ecuador y conocer nuevos mundos de aprendizaje. Esto me permitió abrirme de ese margen estático de querer trabajar solo con tres docentes a trabajar con los ocho colaboradores de esta investigación.

Por otro lado, sucedió otro desplazamiento. Fue al escuchar las voces narrando las historias y ficciones de cómo vivieron su proceso de educación escolar los diferentes profesores y profesoras con los que tuve un acercamientos durante estos años de estudios doctorales. En estos encuentros se fueron derrumbando muchos parámetros, márgenes y lineamientos que yo me había planteado al inicio de la investigación. Por ejemplo, escuchar sus historias de cuando asistían a la escuela como alumnos, enriqueció la investigación, dándole un giro y ayudándome a romper ese margen de querer narrar la educación pública en el Ecuador en un periodo de 30 años. Esto me dio aires para pensar más allá de esa estructura que me había fijado; decidí romper ese periodo de tiempo y enfocarme en las historias de la educación en el Ecuador, sin límites de periodos de tiempo fijos. Todas las narraciones de los colaboradores en la investigación, antes de que ellos hayan sido docentes, enriquecen y amplían las *Luces* y *Sombras* de la educación en el país. Este cambio permite visualizar que en algunas de estas historias los colaboradores empiezan a querer ser docentes desde

pequeños, por la influencia de un maestro que tuvieron y que fue el ejemplo que les inspiró a serlo.

3.2 SÍNTESIS DEL RECORRIDO PARA LLEGAR A SER DOCENTE EN ECUADOR

Para poder entender mejor las diferentes derivas de los colaboradores de este estudio, presento a continuación una síntesis de las diversas maneras de acceder a la docencia en determinados periodos de la historia de la educación en el Ecuador.

Desde fines del siglo XIX hubo varias propuestas en el Ecuador para la formación de Escuelas Normales que enseñaran a las personas, en especial a las mujeres, a ser maestras. Esto lo narra con claridad la investigadora Ana María Goetchel (2007),

> El proyecto de la fundación de un normal para mujeres data de 1899 cuando el ideólogo liberal José Peralta, Ministro de Instrucción Pública, solicitó al Congreso se asignen fondos para los institutos normales que proyectaba fundar: dos en Quito, uno en Guayaquil y otro en Cuenca. En ese mismo año celebró un contrato con el norteamericano Thomas Wood para que contrate en Chile o Norteamérica seis profesores para las escuelas normales próximas a fundarse "sin escatimar sueldos ni gastos a fin de obtener pedagogos competentes y adecuados" (p. 148).

Se fundó entonces en Quito, en 1901, inicialmente como Instituto Pedagógico de Señoritas, el que luego pasó a ser el Normal Manuela Cañizares. Con esto,

> El líder de la Revolución Liberal Eloy Alfaro señaló que con ello veía realizado uno de los mejores y halagadores anhelos: "dilatar los horizontes en que debe funcionar la mujer con una educación más extensa y sólida, pero más práctica, más propia para el desenvolvimiento de sus facultades intelectuales, más adecuada a las condiciones de la vida moderna y más en armonía con las exigencias del bienestar personal (Goetchel, 2007, p. 148).

Por otro lado, el historiador Carlos Freile (2015), hace un sucinto recorrido histórico de la Educación en el país, empezando por la presidencia de Eloy Alfaro (1895-1901 y su segundo periodo de gobierno (1906-1911) en el que argumenta que:

> Bajo el gobierno de Eloy Alfaro se impuso el laicismo. En consecuencia se cambiaron los planes de estudio y se fundaron varios colegios como modelos. Un aporte a la profesionalización de la labor educativa fue la fundación de dos colegios normales en Quito para la formación de maestros y maestras. Con el paso del tiempo, los gobiernos subsiguientes trajeron misiones pedagógicas para modernizar la formación pedagógica de los maestros. Dejaron una larga influencia las dos misiones alemanas de 1912 y 1914, con Leonidas García como rector del Normal Juan Montalvo, pues inculcaron la noción de la Escuela Nueva, tanto en lo material, como en lo pedagógico.
>
> En 1928 se fundó la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Central de Quito y dentro de ella el Instituto de Pedagogía. Desde entonces ha habido serios esfuerzos por mejorar la formación profesional de los docentes, sin olvidar el recurrente problema de la politización de la educación, agravado por el escaso presupuesto del ministerio pertinente.
>
> Ha sido una constante a lo largo del siglo XX el sucederse de "reformas pedagógicas y curriculares", a veces más fundamentadas, a veces menos. Además, a partir de mediados de ese siglo, gracias a las rentas del banano y luego del petróleo, ha aumentado sustancialmente el número y la calidad de los establecimientos educativos.
>
> Por otra parte, la influencia de ciencias como la Sociología, la Antropología y la Psicología han permitido enfocar a la educación ecuatoriana dentro de la realidad múltiple en lo cultural y en lo regional; así también se han introducido poco a poco los idiomas nativos en los lugares en que la población los habla.
>
> Fueron pioneras la Diócesis de Riobamba y la Federación Shuar, pues hacia 1964 iniciaron este camino. Por su parte el Estado creó, en 1988, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. También han surgido otras especializaciones académicas dentro del ámbito docente: parvularia, especial, adultos, etc. Este corto resumen, con evidentes lagunas inevitables, sirva para mirar la Historia de la Educación en nuestro país en parte con criticidad, pero sobre todo con sobrada esperanza, pues el camino recorrido ha sido de progreso (p. 6).

Desplazándonos en la historia, Milton Luna (2014), expone lo siguiente:

> Más allá del tema intercultural bilingüe, el gobierno de Borja promovió la calidad de la educación rural. Se montó un proyecto con financiamiento

> del BID cuyos objetivos en 9 años serían el de apuntalar la reforma curricular de educación básica y la creación de las entidades de formación inicial docente, Institutos Pedagógicos (IPED) que reemplazarían a los Normales en la formación de profesores para pre-primaria y primaria.
>
> En 1990 se aprobó la Ley de Escalafón y Carrera Docente que teóricamente apuntaba a mejorar la calidad y eficiencia del trabajo de los maestros (p. 151).

Como se puede apreciar, ha habido en la historia de la educación del país mucho interés en mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, en la práctica, han existido diferentes formas en que las personas han tenido acceso a ser profesores, y, como ejemplo están los colaboradores de esta investigación quienes a través de sus historias de vida han narrado la forma en que pudieron acceder a ser docentes.

Por último, quisiera explicar que el Bachillerato son los últimos tres años del colegio. En Ecuador, nos graduamos como Bachilleres de la República. Posteriormente los estudiantes pueden continuar con su proceso educativo y obtener sus licenciaturas (en una Universidad) o el título de "Técnicos" en Institutos de Educación Superior.

3.3 CONTEXTOS

Antes de empezar con los contextos es importante puntualizar que algunas narraciones son más largas que otras. Que cada trabajo y acercamiento a cada colaborador fue diferente. Así mismo, que sus historias tienen sus puntos de encuentro y sus puntos distantes, tienen sus propias intensidades y velocidades dentro de la red de investigación. Quiero mostrar y visibilizar esas diferencias con sus contextos y encuentros y, más adelante, desarrollar los puntos de conexión en los capítulos 4, 5 y 6 con las *historias de vida entrecruzadas*. Los contextos se encuentran escritos en el orden cronológico en el que se dieron. También, debo hacer hincapié en que las narraciones de los colaboradores están escritas de forma textual. En algunos de ellos su lengua materna no ha sido el castellano, sino el quichua, por lo tanto, en las citas textuales de sus diálogos, se mantiene su forma de hablar, sus tiempos verbales, muletillas y construcciones gramaticales.

Mi posición relacional con los docentes ha procurado ser horizontal tratando, como argumenta Rivas (2020), de que "La práctica de la investigación y de la formación se plantea a partir de relaciones democráticas y horizontales, basadas en el diálogo y la discusión abierta que pongan en valor los conocimientos de los sujetos como válidos" (p. 27). Asumo con ello que

somos seres relacionales entre otros seres y entre otras cosas. Investigar en esta línea a través de *historias de vida* me permite ver-me, ver a los docentes y ver esta investigación, el espacio y el tiempo de una forma horizontal, en la que todos estamos entretejidos por una línea de constantes afectos, pues como dice St. Pierre (2011) "Things -and some will say people as well- exist not by themselves but only in relations" (p. 617). Esto supone asumir que somos a partir de relacionarnos y que, en estas relaciones, podemos tener que asumir distintas responsabilidades.

Para poder avanzar en este capítulo necesito seguir dando unas pinceladas de continuidad al "Marco Teórico", el cual se desarrolla en gran parte en el Capítulo 2 *Situándonos*. La metodología utilizada para esta investigación, *Historias de vida entrecruzadas*, está ligada a la epistemología y a la ontología de la investigación. Por eso, este estudio no ha seguido metodologías prescriptivas y ha aplicado métodos predeterminados, sino más bien ha caminado en torno al fluir y dejarse llevar por el "no saber" como forma de investigar. En otras palabras, todas las decisiones metodológicas que he ido tomando durante el transcurso de este estudio, en el que he trabajado en colaboración con los docentes, han estado ligadas a la noción de fluir e ir pensando y tomando decisiones mientras la investigación va pasando, tal y como señala Atkinson (2015). Esto se enlaza con pensarnos como seres en constante devenir (becoming).

a. EL ACERCAMIENTO A LAS ENTREVISTAS

Pensando en Deleuze a través del texto de Inna Semetsky, *Deleuze, Education and Becoming* (2016), he tomado elecciones en relación a los movimientos e intuiciones que se van forjando durante el proceso de investigación. Dentro de esta investigación, que se acerca a las concepciones postcualitativas, los márgenes y resoluciones no se encuentran preestablecidos, sino que mutan en el andar y la investigación da cuenta del recorrido de mi mirada, de cómo ha ido cambiando durante el proceso de investigación versus una investigación donde el producto final es el objetivo, como argumenta St. Pierre (2011). Se podría decir que el punto de inicio a la metodología que he ido desarrollando, al acercarme a los maestros que han colaborado en la investigación, ha sido a partir de preguntas abiertas, que son más una invitación a conversar que una guía en torno a una cuestión a la que responder, estrategia inspirada por la investigación de Sancho et al. (2013). Así, preguntas como 'Podrías, por favor, compartir conmigo tu historia de vida" fue formulada de esta manera a propósito, sin querer pedir un relato de la *historia de vida profesional* que confirmara lo que yo suponía pues, como argumenta Sancho

et al. (2013) he querido tener en cuenta que "A pesar de todos los intentos de "objetivación" y profesionalización desencarnada de las visiones positivistas del mundo, la ciencia y el trabajo, la vida personal influye de forma definitiva en la profesional y viceversa" (p. 111). Por lo tanto, a partir de la conversación se han ido formulando nuevas cuestiones y diálogos, durante el proceso de encuentro con los colaboradores. Este proceso de compartir con ellos ha sido de reflexividad mutua y una escucha activa de mi parte. En desarrollar este modo de relación que ayudó la tesis doctoral de Rosario García Huidrobo (2016), quien pone algunas decisiones que mueven la conversación en la persona colaboradora: ¿Cómo sugieres que empecemos?, implicando al colaborador desde el inicio. Tracemos tu recorrido escolar. ¿Qué significa para ti la educación? Cuéntame por favor, acontecimientos significativos recientes.

También fue de gran ayuda recordar/encarnar lo ya aprendido en diversos seminarios de máster y doctorado, como por ejemplo, en el de los Nuevos Materialismos, que contribuyó a que diera un giro a mi pensamiento, invitándome a buscar siempre las conexiones, los puentes y los nodos, haciendo un esfuerzo por pensar a través de autoras como St. Pierre (2011), Jackson, Mazzei (2016), así como desde teorías pos-humanistas como la del Actor Red de Bruno Latour (2008). Estas perspectivas -entre otras- me ayudaron a ir tejiendo un pensar en red y a observar como un rizoma los diferentes actores y actantes de la investigación y la fuerza que ejercen el lo que va teniendo lugar mientras discurre la investigación. Haciendo, de esta manera, un trabajo de deconstruir constantemente las perspectivas modernistas y dualistas en las que me he situado la mayor parte de mi vida.

A medida que avanzo en la tesis me he ido desplazando hacia: ¿cómo reflexionar en conjunto? Al tiempo que me han intrigado diferentes nociones de los colaboradores, como por ejemplo, ¿cómo aprendieron a ser maestros?, sus nociones de educación, ¿cómo se han sentido frente a los cambios inducidos por los gobiernos? ¿Cómo se han percibido como profesores? Y los referentes que han marcado su mirada como docentes. Por otro lado, debo evidenciar que hubo momentos en los que redirigía la conversación por una línea conductora, queriendo indagar más sobre cuestiones que emergían de los relatos. Preguntas cerradas, direccionadas a la educación pública y sus gobiernos, que poco a poco se fueron diluyendo al tener más contacto con sus historias y aceptar las respuestas inesperadas que constituyen el gran peso a la investigación. Hubo preguntas que no fueron contestadas… o que no tuvieron la respuesta que yo esperaba. Preguntas que se fueron respondiendo con el fluir de la conversación sin que yo empujara hacia respuestas buscadas y esperadas. Por ejemplo: Podrías por favor

contarme tu experiencia docente en relación a cambios de leyes, reformas, cambios educativos que hayan afectado tu trabajo como profesor.

Podrías por favor contarme tu experiencia docente en relación a cambios sociales, que hayan afectado tu trabajo como profesor.

Podrías por favor contarme tu experiencia docente en relación a cambios políticos, que hayan afectado tu trabajo como profesor.

Podrías por favor contarme tu experiencia docente en relación a cambios culturales, que hayan afectado tu trabajo como profesor.

Una vez rescatados algunos de los modos de relación en las conversaciones, a continuación se encuentran los contextos de los docentes y cómo fue mi encuentro con ellos.

LETI

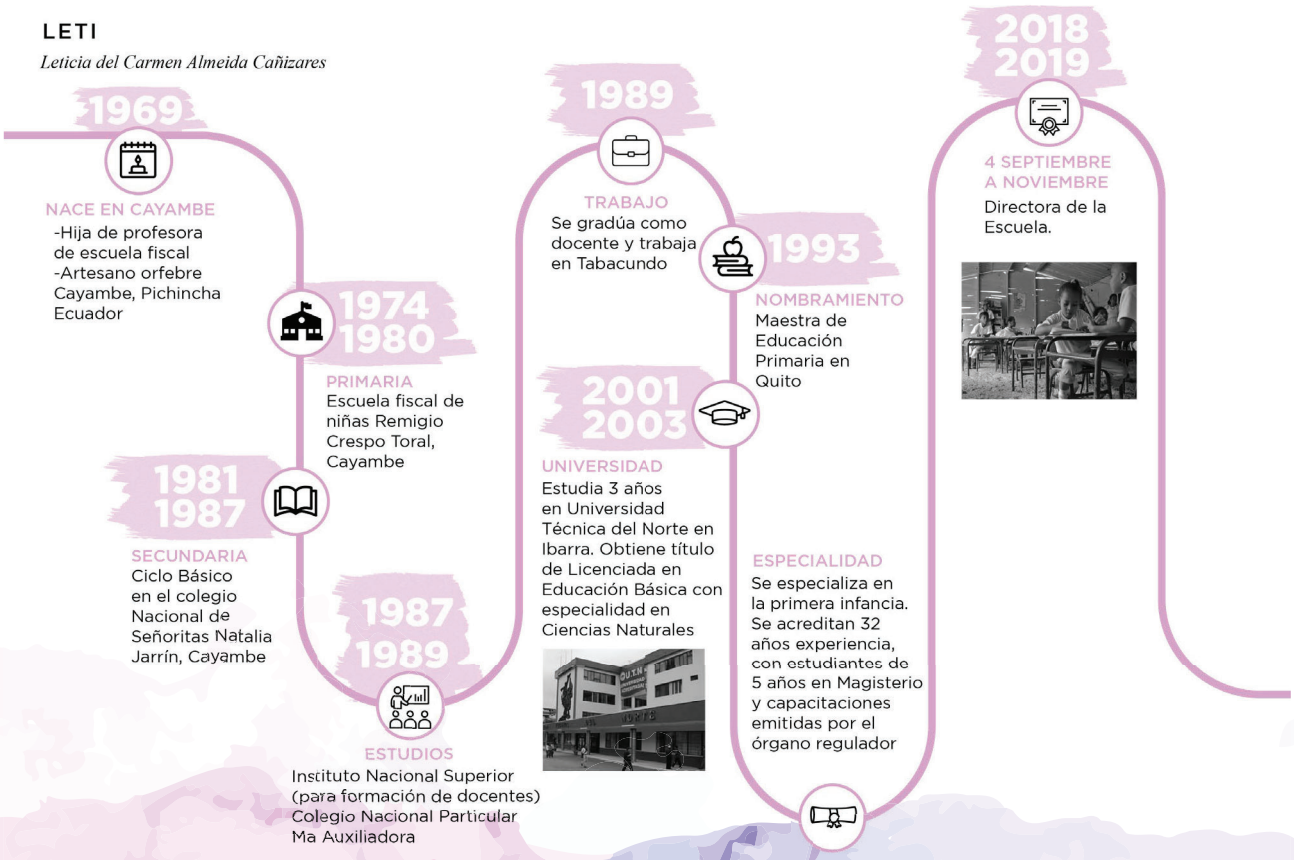


Imagen 9. Línea de tiempo **Leti.** Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán

Nació en Cayambe, Ecuador, el 19 de enero de 1969.

Cayambe se encuentra ubicado al interior de la provincia de Pichincha, en la región de la Sierra ecuatoriana. El nombre de Cayambe se da por un nevado -volcán- que se encuentra allí. El clima es seco y frío, mientras más se acerca al nevado, los paisajes y su vegetación se van volviendo cada vez más páramo. Esta zona se caracteriza por la agricultura, ganadería y por las haciendas exportadoras de flores. Ha sido durante varios periodos en la historia un sector de constante lucha social de parte de grupos indígenas.



Imagen 10. Mapa Ecuador- Cayambe

Leti nació durante el último periodo de presidencia de José María Velasco Ibarra, quien fue presidente durante cinco etapas de la historia del país (1934/1935)- (1944/1947)- (1952/1956)- (1960/1961)- (1968/1972). En referencia a la educación, este presidente aprobó, durante su segundo mandato, la ley del escalafón y sueldos del Magisterio Nacional. También aprobó la creación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y fundó la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). En su último periodo como presidente se fundaron las Universidades Católica de Cuenca, Técnica de Loja y Técnica Equinoccial en Quito (Salvador Lara, 2013, p. 284). Velasco Ibarra, en su quinta presidencia,

> …asumió la magistratura bajo adversas circunstancias: crisis fiscal, descomposición social, ataduras legales y falta de respaldo legislativo y político. El 15 de febrero de 1972, el Comandante General del Ejército general Guillermo Rodríguez Lara derribó mediante un golpe de estado incruento al presidente, el cual tuvo que salir expatriado a Buenos Aires[29].

Leti es hija de una profesora de la Escuela Fiscal[30] de Cayambe y de un artesano orfebre. Es la quinta de seis hermanos.

29 Extraído de: https://www.eluniverso.com/noticias/2019/03/30/nota/7259204/vida-jose-maria-velasco-ibarra

30 Escuela fiscal es el nombre otorgado a las escuelas públicas dentro del país.

> A ver, yo quiero comenzar diciendo que mi vida y mi infancia fue muy feliz porque afortunadamente vengo de un hogar muy organizado, donde siempre estuvo la presencia de papá, mamá, soy la penúltima de seis hermanos, y lo bonito de mi infancia es que pude compartir con estos hermanos, los seis que éramos en ese entonces, y con mi hermana última compartíamos mucho, porque ella y yo somos diferencia de un año aproximadamente de edad, entonces éramos como gemelas.

Su vida y su infancia transcurrieron en Cayambe.

> Mi madre Berta Guadalupe Almeida Cañizares también era profesora, entonces yo siento que de ahí nació también mi vocación, entonces nosotros veíamos a mamá, con su trabajo y probablemente si nos gustó a mi hermana Berta y a mí. De ahí luego mi papito, se llamaba Carlos Alberto Almeida, mi padre era un artesano, él era orfebre, él hacía joyas, en oro, mis dos padres trabajaron mucho, para conseguir el objetivo de que sus hijos, todos, sin excepción seamos profesionales. Entonces yo siempre viví en Cayambe, nací y crecí aquí, toda mi primaria estudié en una escuela fiscal, donde mi mami también era la profesora, entonces mi hermana Berta y yo acudíamos a esta escuelita que era muy cerca de nuestra casa, y como le digo Salomé, nuestra infancia fue muy feliz.
>
> Mi papi combinaba su trabajo de la artesanía de hacer sus joyas, también sabía de relojería, era el único profesional, aquí en nuestro pueblo que era pequeño, y él era quien tenía una linda joyería, con los relojes de marcas que no habían, así que pudimos gozar de una situación económica favorable. Donde mis padres siempre velaron por atendernos con todas las necesidades. Después de que la primaria entre juegos y vecindades, fue tan bonito y ya crecimos, entonces mi papá y mi mamá muy preocupados por nuestro futuro, decidieron mandarnos a estudiar en la capital.

Su vocación de profesora le viene del ejemplo de su madre Berta Guadalupe Almeida y de una maestra, Yoli, quienes, dice, fueron su inspiración. Su primaria la estudió en la misma escuela fiscal en la que su madre era profesora.

> Recuerdo tanto que Yoli (una profesora de la infancia), ella trabajaba en la escuela y a mí me encantaba verla, era la señorita profesora, entonces ella se ponía unos tacones de este vuelo, y entonces en esos años atrás, cuando yo era niña, todavía era la moda de las pla-

taformas, los pantalones, todo eso, entonces a mí me encantaba ir con la Yoli, las uñas ella tenía así de largas de señorita, entonces yo le veía y decía que lindo, a mí me encantaría ser profesora y como que también fue mi inspiración. Ella iba súper arreglada, con su ropa y olía rico, entonces me gustaba. De ahí mi mami era la profesora de labores, de costura. En esa escuela también había algo adicional, les preparaban a las niñas, a las muchachitas y adolescentes para que sigan un curso de corte y confección. Y entonces mi mamá era la profesora de corte y confección. Y hay mucha gente grande que a nosotros nos recuerda, "usted es la hija de la señora Bertita".

Luego siguió, junto con su hermana Berta, en el Instituto Normal Superior, que en ese tiempo era para formación de docentes. Se graduó como docente a los 20 años. Cuando salió del Instituto Normal fue a trabajar a Tabacundo, donde se enamoró del padre de sus dos hijos, Carla Michelle y Emilio Martín. Tuvo dos parejas, el padre de sus hijos, de quien se divorció, y otra persona con quien vive actualmente. Después obtuvo su nombramiento como maestra de educación primaria.

Cuando su primera hija ya había nacido, **Leti** se dio cuenta de que tenía una luxación de su cadera, por lo que la operaron y le pusieron dos prótesis.

> Yo estoy operada y tengo dos prótesis en mis caderas. Lo mío ha sido congénito, cuando yo nací mis papás se dieron cuenta de que yo no caminaba, el médico determinó que yo tenía luxación, o sea que las cabezas del fémur, de las dos caderas, estaban fuera de su lugar.

Cuando era pequeña la ayudaron de diferentes formas, la enyesaron durante un año, usó férulas de ayuda, etc. Ella se enteró de todo esto cuando era mayor, cuando tenía 32 años, ya que, de pequeña, según narra, tenía una vida normal, saltaba, corría, caminaba y no sentía molestias. Sin embargo, ya de mayor le empezaron los problemas y tuvo que operarse al cumplir 40 años.

Cuenta que

> En mi trabajo, tuve problemas de salud, porque el hueso del fémur de la pierna izquierda estaba deteriorado. Estuve como un año yendo al Seguro Social[31] y me operaron y esa fue una de las veces que llo-

31 Hospital público asociado al seguro médico público del país.

> ré… Me ayudaron con permisos, con una actitud muy humana. Me cambiaron de grado para que fuera más suave. Luego de la operación tuve tres meses de rehabilitación. Me ayudaron mis hermanos a pagar. Claro que el Seguro Social me puso la operación y la prótesis, pero tocaba la rehabilitación. Luego me operaron la otra pierna. Las operaciones me volvieron a la vida, porque mejoré y ahora ya estoy normal, aunque debo cuidarme y no hacer mucho esfuerzo físico.

Estudió luego, por tres años, en la Universidad Técnica del Norte, en Ibarra, en la modalidad semipresencial. Obtuvo el título de Licenciatura en Educación Básica, con especialidad en Ciencias Naturales. Después de unos años se especializó en la primera infancia. Con el transcurrir del tiempo llegó a ser directora de la escuela,

> En esta última época en que me han encargado la dirección de la escuela, se me ha caído el cabello, paso estresada. De pasar de la responsabilidad de 30 alumnos, a tener 1100 alumnos de todo el colegio, padres de familia… yo lo que quería era rescatar a mi grupo de docentes que tengan una vida tranquila para que puedan dar lo mejor a sus alumnos.

Adentrándonos en lo que significó la educación para ella como docente, en cierta forma, bajo su perspectiva, en el sector rural las profesoras no tienen que cumplir tanto como en las ciudades o pueblos. Ella cuenta que durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) se incrementaron obligatoriamente dos horas al horario escolar y se hicieron cambios en el escalafón salarial. **Leticia** se sentía indignada por esta ampliación del horario, al igual que muchos otros docentes en varias regiones del Ecuador, ya que con esto se les quitaba tiempo para la planificación y para calificar. Se sintieron afectados en su calidad de vida con su familia, la forma de alimentarse y el tiempo para criar a sus hijos. Escuchar esta queja de los colaboradores de la investigación me afectó, dando paso a cuestionarme la carga horaria que deben tener tanto estudiantes como docentes.

Otra de sus quejas es que en el mismo gobierno se eliminaron los colegios "Normales Superiores[32]" de educación docente, para dar paso a la

32 Las Escuelas Normales son "centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores". Extraído de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_normales.

creación de una sola Universidad de Educación, que solo existe en una provincia al sur del Ecuador.

Por otro lado, **Leti** comenta que el sueldo del maestro público en el Ecuador ha tenido una historia de ser muy parecido al salario básico y de no ser pagado a tiempo. Y que han existido muchas manifestaciones de parte de los docentes por ello. Pero se ha visto un cambio desde el gobierno de Rafael Correa, ya que él puso como prioridad el pago puntual e inmediato de los docentes.

Muchas cosas han cambiado en el mundo de la docencia desde que **Leti** empezó a los 20 años de edad (1989) como profesora hasta ahora que es rectora. Ella dice que actualmente, debido a casos de denuncias por acoso de profesores a estudiantes, han tenido que restringir mucho el acercamiento físico con los estudiantes, ya que en sus primeros años de profesora era muy común bañar a los niños más pequeños, cosa que prácticamente no pueden realizar en la actualidad.

> Los niños muchas veces venían de situaciones familiares en donde no era habitual la higiene propia. Ellos usaban las acequias que pasaban por ahí para lavarles las manos y limpiarles.

Por otro lado, a Leticia, al igual que muchos otros docentes con los que trabajé como colaboradores en la investigación, le ha tocado buscar capacitaciones y mejoramiento a su trabajo sin la ayuda o colaboración ni del Ministerio, ni de la escuela. **Leti** comenta que hubo amenazas de un examen de evaluación docente de parte del Ministerio. Narra que esto nunca sucedió pero que esta noticia tuvo el poder de acción de llevar a muchos docentes, por el miedo a perder su trabajo, a buscar capacitación y mejoramiento de su docencia por sus propios medios.

¿CÓMO FUE EL ENCUENTRO CON ELLA?

El negocio de la familia de mi madre ha sido durante muchos años la ganadería. A través de una conversación en la que le comentaba sobre mi investigación al empleado de las haciendas de mi abuelo, él me dijo que me podía

---

htm#:~:text=Las%20Escuelas%20Normales%20son%20%22centros,a%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesores%22.&text=Las%20primeras%20escuelas%20para%20%22formar,Simon%22.

poner en contacto con la "licenciada"[33] que fue maestra de su hijo cuando era pequeño, y que ella me podría presentar más profesoras de la zona.

Regresé a Quito mientras ellos me ayudaban a localizar el número de teléfono de contacto de **Leti**, cuando ya lo tuve, la llamé y muy amablemente me dio una cita para podernos reunir la siguiente semana al medio día. Mi idea principal era establecer el contacto y la negociación, siguiendo las sugerencias del texto coordinado por Juana M. Sancho Gil (2013). Allí se empieza el acercamiento a los colaboradores, de una manera muy sencilla, "se planteó de forma abierta, semiestructurada, invitando a los colaboradores a contar su trayectoria profesional. El foco de esta entrevista eran los relatos personales y las narrativas de sus experiencias como docentes universitarios" (p. 9), y así seguir el camino de la conversación e ir llegando más profundo a través de preguntas que vayan surgiendo durante el diálogo. Dejándose llevar por lo inesperado. De ese modo iría surgiendo la historia para luego organizarla de acuerdo al propósito de la investigación , tal como lo expresa la misma obra de Sancho et al. (2013)

> ¿Cuál es la diferencia entre una investigación biográfica y una historia de vida? La diferencia es que en los relatos biográficos interesa ordenar lo que el sujeto cuenta. En la historia de vida hay que situar el contexto, las condiciones sociales que permiten comprender aquello que el sujeto cuenta (p. 14).

Llegó el día de la entrevista. Era miércoles 4 de julio de 2018. Manejé desde Quito a Cayambe y encontré la escuela. Sentía mucha emoción de poder conocer una escuela pública que no sea en la capital. Me bajé y pude observar una edificación muy bien pintada y presentada por fuera, pero por dentro estaba vacía, ya que recién habían salido los estudiantes a las vacaciones de verano. Entré, miré abajo y había basura en el suelo. Miré a la parte de arriba de la escuela y en toda la azotea del edificio había chatarra. Me fijé detenidamente y eran pupitres, escritorios, sillas, muchos oxidados, sin ninguna protección contra la lluvia ni el sol, como se puede observar en las *imágenes 11 y 12*. Esos escombros eran parte del paisaje de la escuela.

33 Licenciada es la terminología para referirse muchas veces a los profesores.



Imagen 11. Fotografía de la escuela Nasacota Puento- Archivo Salomé Dávila



Imagen 12. Fotografía de la escuela Nasacota Puento- Archivo Salomé Dávila

Seguí caminando y me encontré con unos docentes que me preguntaron si necesitaba algo. Les dije que tenía una cita con Leticia, la directora de la escuela *Nasacota Puento*. Me llevaron a una habitación llena de archivos, donde se encontraban dos personas trabajando y me dijeron que tomara asiento que ya le iban a llamar. Salieron a buscarla, regresaron y me comentaron que no estaba, que la espere porque había salido.

Esa habitación tenía un suelo muy antiguo de madera, como el de la casa de la hacienda de mi abuelo. Me levanté y comencé a caminar por el patio interno de la escuela, viendo los detalles colgados en las paredes. Recorrí un poco el lugar, hasta que me senté en una grada a esperar que llegara Leticia. Después de un rato llegó **Leti**. Se disculpó porque había salido y se le había olvidado de nuestro encuentro. Me hizo pasar a su oficina, que era muy luminosa, y donde tenía dos ordenadores.

Le comenté sobre mi investigación, y le pregunté si conocía a alguna docente que quisiera colaborar con el estudio y me dijo que a ella misma le

Leti, en una de las conversaciones, me contó que en el gobierno de Rafael Correa se les otorgó a las escuelas públicas bancas y pupitres nuevos, pero nunca se dio la orden de retirar el mobiliario antiguo, por lo que todo ese mobiliario se encontraba como chatarra colocado en la azotea de la escuela, como se puede observar en las *Imágenes 11 y 12*.

La escuela tenía prohibición absoluta de mover o donar esos muebles, ya que eran propiedad del Estado y se encontraban inventariados. Esto me remite a pensar en cómo convergemos con los objetos, tal como apunta Varela (2000):

> …tenemos un fenómeno incorporado y activo, y cualquier cosa que denominemos un objeto, una cosa en el mundo, las sillas y mesas, las personas y las caras y todo lo demás, depende totalmente de esta constante manipulación sensoriomotriz. No podemos captar al objeto como si simplemente estuviera "ahí afuera" en forma independiente. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están co-emergiendo, co-surgiendo (p. 3).

Por otro lado, **Leti** relata que antes del gobierno de Correa, los docentes debían pedir a los padres de familia dinero para poder comprar pupitres, pizarrón, etc. En otras palabras -en relación con lo no-humano- del hecho de carecer de mobiliario y tener que pedir a los padres algo que debería dar el Estado, en el gobierno de Correa, se otorga nuevo mobiliario y pasó a mantener mobiliario oxidándose bajo las condiciones climáticas de la azotea de la escuela.

> Este afecto tiene varias direcciones, existe un afecto de mí hacia esos pupitres, y

gustaría. Y así inició nuestro encuentro… Me comentó sobre los sueldos de los profesores y me contó cómo llegó a ser directora de la escuela. Y de la mala relación que tenían los docentes con la antigua rectora. Este era su primer año en ese puesto.

Se notaba que tenían problemas técnicos como, por ejemplo, con la subida de calificaciones al sistema del Ministerio de Educación, ya que a cada instante entraba alguien a decir que no lograba agregar la información. Conversábamos, y yo iba anotando ciertas preguntas y dudas en un cuaderno.

Con **Leti**, quedamos en vernos la siguiente semana y continuar con la conversación. Nos encontramos en una cafetería cerca de su casa y conversamos durante horas. Ese día ella firmó la autorización de cooperación con la investigación[34], en la que constaba que las conversaciones iban a ser grabadas y luego transcritas. Quedamos en vernos el siguiente día y continuar.

En cada encuentro con **Leti** me llamaba mucho la atención el brillo de sus ojos. Lograba sentir la pasión que tiene por la educación. La historia de su vida me afectaba, ya que al escucharla narrar su infancia y su vida, de una manera tan parecida a la mía, siendo de realidades y contextos diferentes, rompía mis esquemas sobre lo que significaban las relaciones de poder y las clases sociales. Muchos de sus relatos resonaban en mí. Como Hernández & Sánchez (2018) apuntan, "las tensiones y las contradicciones nos abren a nuevas vías de conocimiento sobre el Otro y sobre nosotros mismos" (p. 20). Ella se considera dentro del pueblo de Cayambe como una mujer de economía favorable.

> Mi papi combinaba su trabajo de la artesanía de hacer sus joyas, también sabía de relojería, era el único profesional, aquí en nuestro pueblo que era pequeño, y él era quien tenía una linda joyería, con los relojes de marcas que no habían, así que pudimos gozar de una situación económica favorable.
>
> Mi papá combinaba su oficio con la agricultura, porque mi madre había tenido sus papás que tenían posibilidades económicas, tenían terrenos, entonces mi papá también combinaba con la agricultura.

Fue impactante para mí escuchar el sueldo actual con el que ella cuenta después de tantos años como docente, porque es el mismo sueldo con el

34 Ver anexo 1 .

de esos pupitres hacia mí, esos muebles oxidados ejercen una fuerza sobre mí y yo sobre ellos. Esos muebles construyen algo sobre mí y yo sobre ellos. Estos me permiten cuestionar junto a Varela, en el poder de *agenciamiento*, y que se observa en esa co-relación que existe entre los pupitres, el "no tenerlos", a luego "tenerlos a la intemperie". Me cuestiono ¿qué afectos rondan en los estudiantes y profesores? ¿Aparece nuevo mobiliario por una necesidad? ¿Cómo es esa co-relación del mobiliario en desuso y la prohibición de moverlo con los docentes y estudiantes?

Entregar materiales para la educación es un deber del Estado.

El espacio, las cosas, los actantes humanos y no humanos ejercen una fuerza en la red, nos construimos y co-creamos a partir de todo. ¿Qué constituye ese tejado de sillas para los estudiantes de esa escuela? ¿Construye algo diferente para mí? Existe una "profunda co-implicación, una co-determinación entre lo que parece estar afuera y lo que parece estar adentro. En otras palabras, el mundo ahí afuera y lo que hago por estar en ese mundo son inseparables. El proceso los vuelve totalmente interdependientes" (Varela, 2000, p. 3), tal como todo agente actante humano y no-humano en el rizoma, pero en vez de interdependientes, diría intradependientes (Barad, 2007).

Esto lo he hecho durante todas las sesiones con **Leti**, y con los demás colaboradores. He llevado conmigo una libretita donde he anotado todo lo que me llamaba la atención, lo que me resonaba sobre la investigación, a veces escribiendo de forma poética, narrativa o solo haciendo puntos. Esto es tal como dice en el prólogo de Les Back, en *The Art of Listening*, un libro que me ha inspirado y ayudado mucho durante el proceso de las entrevistas: "Sociologists are really language *lovers*: the Little notebooks we carry around are not only ledgers of our thinking but also records of our philosophy and our love affair with language" (Back, 2013, p. 2). Este libro, entre otras cosas, cuestiona la importancia de repensar y poner en duda las formas clásicas de cómo escribimos y en esta investigación es una de las características que resalto de la escritura narrativa, de historias de vida entrecruzadas, donde, por un lado, se permite pensar las tramas y conexiones que existen dentro de las historias, y, por otro, resaltar el diálogo de cada colaborador con una cromática diferente.

que yo empecé en mi primer trabajo en una escuela privada el año 2014. A través de estos relatos de **Leti**, pude ver claramente que el poder no es estático, está siempre transitando y depende de la perspectiva de dónde se mire y cómo se sitúe. También pensar en las nociones de capital cultural, económico y simbólico de Bourdieu (2001), me ayudó a comprender cómo las clases sociales se crean a través del discurso, de marginar y segregar a los otros.

Sentía que debía profundizar más en algunas preguntas. La mañana antes de la siguiente entrevista me preparé leyendo partes clave de la tesis de Rosario García Huidrobo (2016), la cual me ayudó a localizar varias preguntas abiertas para poder profundizar en algunos temas que desde mi perspectiva podrían desencadenar mucho material para la investigación.

Y así seguimos teniendo encuentros. El brillo en los ojos de **Leti** y su forma de ser, de rescatar lo mejor de cada docente, estudiante y circunstancia, me recordaba mucho a mi antigua jefa del colegio donde había trabajado. Posteriormente, después de unos meses, volví donde **Leti** a Cayambe y le entregué todas las entrevistas transcritas. **Leti** se dio el tiempo para leer y seleccionó ciertos apartados de las narraciones que prefería que no fueran relatados. Tal como está en el acuerdo de colaboración respeté su petición y en esta investigación se omiten algunos relatos personales de **Leti**.

RAÚL

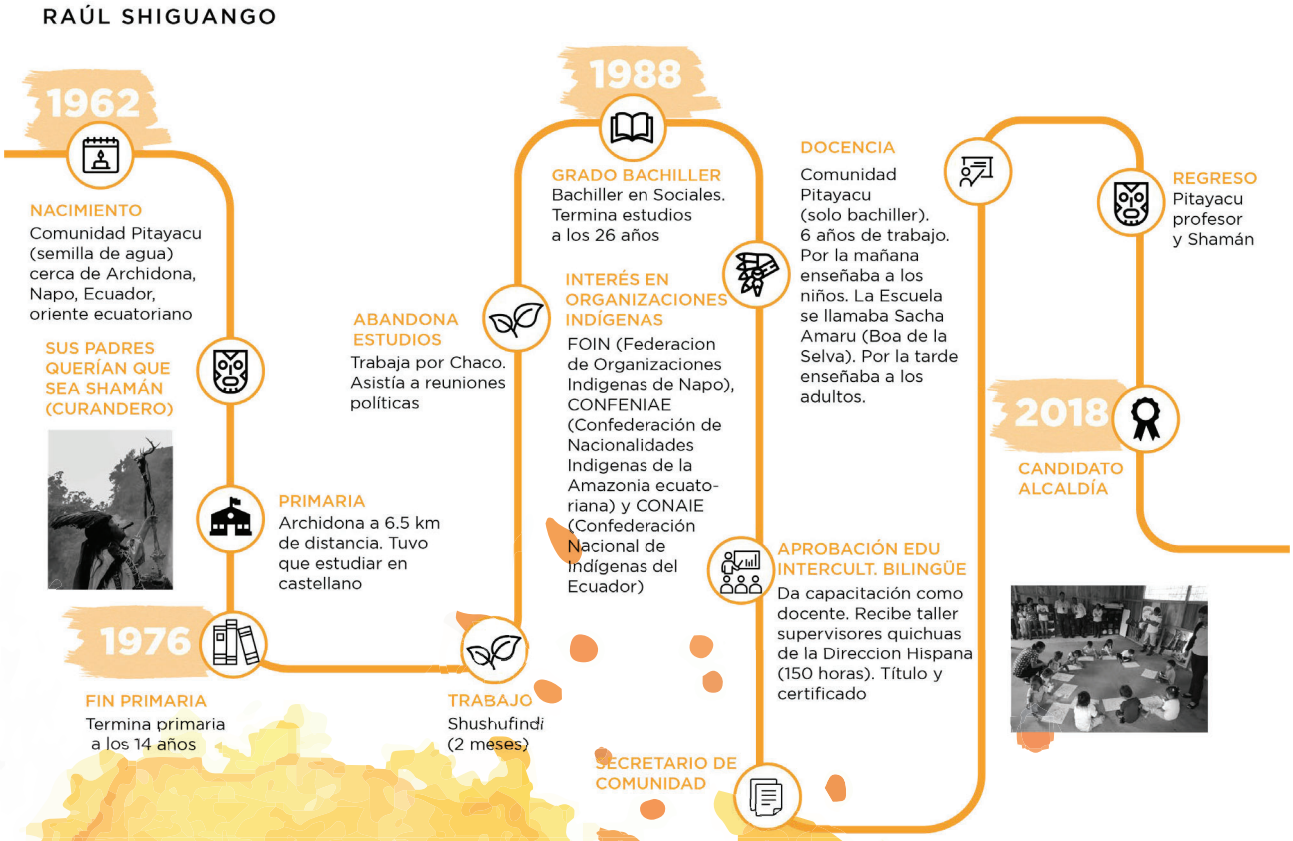


Imagen 13. Línea de tiempo **Raúl**, Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán

Raúl Shiguango nació en 1962 en la comunidad *Porotoyaku*, que significa semilla de agua. Esta comunidad es una de las 18 que conforman los Pueblos Kichwas Rukuyacta, está cerca de Archidona, en la provincia de Napo, Ecuador. Esta provincia se encuentra ubicada en la región del Oriente o Amazonía. El ecosistema se caracteriza por ser Tropical-Húmedo la mayor parte del año.

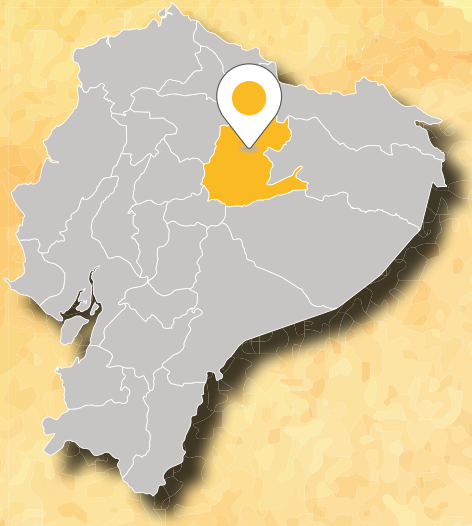


Imagen 14. Mapa Porotoyacu

Su familia está conformada por siete hermanos, cuatro hombres y tres mujeres. Él es el quinto. Tiene en total nueve hijos, seis mujeres y tres varones, todos con la misma esposa.

Desde que era muy pequeño sus padres pensaban que tenía aptitudes para ser shamán[35] y que podría hacer limpias y curar. Entonces enfocaron sus enseñanzas a acrecentar estas capacidades. Sus padres le decían:

> Tarde o temprano se acabará nuestra vida, se acabará tu abuelo, en pocos años, entonces tienen ustedes que quedar con ese conocimiento, porque si ustedes no tienen ese conocimiento, otra familia le va a convencer de otras cosas, o le va a quitar lo suyo, su territorio. Porque nosotros tenemos territorio, de tal río a tal río, o de tal montaña a tal montaña, de tal árbol a tal árbol. Cuando la familia sabe el shamanismo, lo domina, a los demás les asusta.

Para ellos, una de las funciones más importantes de la comunidad era la de convertirse en un chamán, de tener el poder de curar, pero eso significaba mucho esfuerzo, mucho aprendizaje y dedicar su vida a la sanación.

Su padre le decía que:

> Cuando tenga su mujer, tenga sus hijitos, a veces no hay plata para curarles, entonces tiene que saber sobre usar plantas medicinales, tú puedes aprender y así apoyar, porque eso es bueno. Si usted sabe alguna cosa, usted puede apoyar, nunca hacer daño.

Por eso le insistía para que se animara, siempre le llevaba al curandero, que era su padrino, quien, a su vez, le llevaba como ayudante a curar a las personas, por lo que así aprendió. Él detectaba el mal, eso le gustó y a eso se dedicó.

El papá de **Raúl** le decía que ser chamán:

> Es igual que estudiar, si no haces un buen deber no pasas, si no estudias bien, te quedas de grado, si sacas buenas notas pasas de año. Es igual esto, si van practicando vas aprendiendo, más que todo con todo lo que te da la selva, con las plantas, el tabaco.

35 Persona a la que se supone dotada de poderes sobrenaturales para sanar a los enfermos, adivinar, invocar a los espíritus, etc. (Extraído de: https://dle.rae.es/)

Raúl cuenta que para que pudiera "coger el poder" debía aprender a fumar tabaco. Este era consumido por la boca y la nariz. Además, debían soplar el humo del tabaco para quedar cubierto por él, con el objetivo de purificarse e internalizar el aprendizaje.

Otro aspecto que describe es que debía tener un régimen estricto en todos los ámbitos de su vida. Por ejemplo, debía pasar horas sin comer o debía hacer *dietas*; le prohibían ingerir ají, porque le decían que hacía daño y que bloqueaba el poder que tenía; no podía "tener mujeres"[36]. Él, por su lado, cuenta que no sentía nada, pero sí se esforzaba en cumplir estos regímenes porque sabía dentro de sí que algún día podría curar.

Freire (1990) argumenta que los programas de alfabetización, o la construcción de escuelas, deberían partir de las necesidades, del contexto geográfico, climático, real, histórico, económico, político (p. 37). Pienso a partir de estas palabras, cómo algunos servicios de los diferentes gobiernos o de instituciones pueden verse como herramientas que contribuyen o ayudan a la sociedad, cuando lo que en verdad hacen es, a través de estos servicios, seguir perpetuando un estado en el que las personas que reciben esos servicios se queden de cierta manera adormecidos y así se perpetúe un sistema opresivo.

Raúl estudió la primaria en Archidona, junto con sus hermanos, a 6,5 km de distancia de Porotoyaku. La educación era en castellano y cuenta que, como él no hablaba esa lengua, sufrió mucho porque era muy difícil entender. De todos modos, siguió la escuela en su comunidad e iba aprendiendo poco a poco el idioma. Y así continuó hasta que terminó la primaria a los 14 años.

Era costumbre en esa región del Ecuador que cuando los jóvenes acababan la primaria debían ir a trabajar a la región de la costa en fincas de banano, macheteando[37], pero, en el caso de él, sus padres querían que consiguiera pareja para que no se fuera lejos.

> Luego mi tío me llevó a Shushufindi, a una compañía de palma ecuatoriana, allá terminé la escuela y mi tío me fue llevando por vacaciones, trabajé dos meses y regresé con 3000 sucres, que era plata en ese entonces, y le dije a mi papá que quería estudiar. Mi papá me dijo que no voy a poder, pero le dije que sí puedo, compré útiles, compré zapatos, me matriculé en el colegio fiscomisionado Murialdo en Archidona de la misión Josefina, se pagaba la matrícula y no mensual. Entonces me compré útiles, uniforme, zapatos, todo para estudiar. El primer año me quedé en religión e inglés. Como no sabía, pensé que perdí y me fui, pero como solo fue supletorio. Me dijeron que por qué no viniste y vuelta dabas 1 o 2 o 3 veces el examen y me enojé y me fui otra vez a trabajar pero luego regresé, ya se me hizo más fácil a segundo curso y aprobé, y justo había colegio cuando fui a tercer curso.

36 Haciendo referencia a no tener relaciones sexuales.

37 Trabajaban con machete.

Cuando estudiaba cuarto curso, por falta de dinero, se quedó a trabajar por Chaco. Pero luego, por insistencia de su papá, regresó a seguir estudiando, y así, con altos y bajos, terminó sus estudios de secundaria a los 26 años de edad, obteniendo el título de Bachillerato en Sociales.

Durante su época de estudiante y antes de graduarse, su hermano le llevaba a reuniones políticas importantes a las que asistía con interés, por lo que pensaba que "ya estaba con ideas maduras". Por ese periodo, cuenta **Raúl** que fue presidente de la Liga[38]. Desde esa posición, ayudaba a solucionar todos los problemas que existían entre maestros y alumnos. También comenta que eran recurrentes los paros[39] que solo terminaban a partir del diálogo. Cuenta que esto le otorgó un aprendizaje que conlleva un saber personal, donde el platicar ayuda a solucionar los problemas con el profesorado. Como argumentan Sancho et al., (2011),

> La noción de saber personal toma como fundamento las aportaciones de Dewey sobre la experiencia y los aprendizajes significativos. Siguiendo esta línea, los aprendizajes importantes son los descubiertos y apropiados por uno mismo… El saber personal, se constituye entonces como resultado de estas experiencias personales significativas y de la reflexión sobre ellas, a medida que nos hacemos conscientes de lo que tienen de valioso (p. 12).

Después de graduarse del colegio se interesó por algunas organizaciones indígenas que ayudaban a promover los derechos de los indígenas, organizaciones como FOIN (Federación de Organizaciones Indígenas de Napo), Pueblo quichua, la CONFENIAE (Confederación de nacionalidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana) y la CONAIE (Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador). Más adelante, en 1988, se aprobó la Educación Intercultural Bilingüe, tal y como señala Luna (2014): "En 1988, en el gobierno de Rodrigo Borja, se institucionalizó la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural DINEIB, iniciándose procesos masivos de creación de establecimientos para todos los niveles de estudio" (p. 195).

Raúl narra que, a partir de la institucionalidad de la DINEIB, comenzaron a capacitarle como docente. Recibió un taller sobre este modelo de edu-

Pasado un tiempo de nuestros encuentros me surgió la pregunta ¿cómo fue la forma de capacitar a **Raúl** como docente de educación Intercultural Bilingüe? ¿se muestra al docente como persona que educa y enseña y como el dador de todo conocimiento? ¿O fue una educación donde se mira al docente en constante aprendizaje? ¿el docente está autoevaluándose y pudiendo observar si está creando una mirada y conciencia crítica?

> Como crítica a la noción según la cual «conocer es comer». Esta concepción «nutricionista» del conocimiento, tan común en la práctica educativa actual, se encuentra con toda claridad en el manual de lectura [...]. Al decir que **Pedro** sonríe porque ahora sabe leer, y que es feliz porque ahora tiene un buen trabajo, y que es un ejemplo que todos deberían seguir, los autores establecen una relación, que de hecho no se puede confirmar» entre saber leer y escribir y la obtención de buenos empleos (Freire, 1990, p. 65- 66).

38 Liga en este caso hace referencia al ahora conocido "Consejo Estudiantil".

39 Manifestaciones de protesta.

Por eso, cuando pienso en mi tesis y en lo que involucra y significa educación para mí, conjuntamente con Freire, reflexiono que no se basa simplemente en un conocimiento en el cual se involucre el "saber" para poder tener un empleo, sino más bien en el "saber" para poder "ser", es decir, cuestionar la realidad en la que vivimos inmersos. En otras palabras, "saber" para "ser", ser sujeto de acción y de cuestionamiento a lo que se nos ha dado, para así poder pensar más allá e irrumpir en eso ya dado. Porque, volviendo al pensamiento de Freire, no por mucho saber leer o escribir van a conseguir empleo.

cación, dictado por supervisores quichuas que trabajaban en la Dirección Hispana. En esa época, un Bachiller era ya era visto como un profesional. Mucho más en las comunidades quichuas. En ese tiempo, 1988, empezó a trabajar como docente.

La Dirección Bilingüe no escogía a los maestros, sino que era al revés, las comunidades seleccionaban a los mejores bachilleres y les enviaban a ser profesores. **Raúl** dice que "En la actualidad se mandan los currículums y se hacen amarres para dar a los compadres, pero en ese tiempo la comunidad elegía". Él era secretario y la asamblea de la comunidad resolvió que ellos no podían escoger los docentes, sino que la Dirección Bilingüe escogería la mejor carpeta. **Raúl** ya había recibido 150 horas de talleres capacitándose para poder ejercer como maestro, ya tenía su título y un certificado. Pero, en ese momento, cuando faltaba una semana para su selección sucedió que, al pasar su carpeta a la Dirección Bilingüe le dijeron que estaba seleccionado, pero el Presidente no lo aceptaba, habían falsificado su firma para ceder la selección del puesto a su esposa. Le dijeron, por lo tanto, que debía buscar un puesto vacante en otro lugar.

Por este hecho, **Raúl** narra que estaba apenado y resentido, por lo que decidió irse con unos amigos que le invitaron a "tomar un trago". Él comenta que esta situación fue buena porque le ayudó a abrirse y pudo contarles lo sucedido. En este momento **Raúl** me dio su opinión sobre el "trago"[40]:

> A veces es bueno porque hace que la persona se abra y pueda contar las historias, los sentimientos, las cosas buenas y las cosas malas.

Esta escena de **Raúl** tomando una copa con sus amigos fue especialmente importante para él porque significó una salvación, un desahogo. Fue el evento en el que tuvo buenos consejos para no rendirse y para valorar más lo importante de la educación para ellos. **Raúl** me comentó que si no hubiera sido por ese momento él no sería profesor.

Unos días después, el presidente de la comunidad Pitayaco, le estaba buscando para que fuera profesor ahí, "aunque solo era un bachiller". Hicieron juntos un diagnóstico para ver cuántos niños había en esa comunidad, crearon un aula escolar y un lugar de recreación. Cuando comenzó a trabajar ahí, en el año 1988, cuando tenía 26 años de edad, cuenta que pasó dos años

40 El consumo de alcohol.

solo recibiendo bonificaciones, que era un pequeño reconocimiento, en vez de un salario. Al principio entró ganando 30 sucres mensuales, cuando por fin le dieron su nombramiento ganó 50 sucres. Daba clases a los niños y también a los adultos, porque se abrió un centro de alfabetización. Por la mañana enseñaba a los niños y por las tardes a los adultos, y recién ahí le dieron el nombramiento. La escuela se llamaba *Sacha Amaru*, que quiere decir *Boa de la selva*. Trabajó durante seis años ahí. Después, **Raúl** y sus comunidades querían una educación en su propio idioma con los mismos maestros del lugar. Y volvió a *Porotoyaku*, donde sigue trabajando como profesor y como chamán.

Durante ese año, 2018, fue candidato a la alcaldía de Archidona.

¿CÓMO FUE EL ENCUENTRO CON ÉL?

El encuentro con **Raúl** fue un camino serpenteante.

Llegué a la comunidad de mi amiga Lola, quien pertenece a la nacionalidad[41] quichua de la zona amazónica. Ella me iba a presentar a un profesor de la comunidad, que quisiera colaborar con la investigación. Era el martes 10 de julio de 2018. Llegamos a la comunidad y pude conversar con algunos docentes, pero no quisieron colaborar. El primer contacto, en la comunidad Awayak, la de Lola, fue con una señora del Ministerio y me dijo que siempre iban extranjeros, se hacían famosos y luego se iban sin mostrar el libro que hicieron. Me dijo que a cambio de la investigación les debía entregar materiales. Yo respondí que no les podía dar materiales, pero que me parece bien ser recíprocos, que si querían podía dar talleres a docentes, familias y alumnos. Le expliqué a la señora del Ministerio, que es cierto, que me beneficio del trabajo cooperativo, pero que yo estaba poniendo mis energías, tiempo y conocimiento, *por* y *para* el apoyo al desarrollo de la educación a través de narrar historias de docentes del país y que para eso necesito conocer sus historias. También le dije que si no quería que pusiera el nombre podía ser anónimo y que todo iba a ser grabado, y que cuando fuese transcrito, ellos

41 "En el Ecuador coexisten 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas descendientes de los grupos originarios que poblaron el Ecuador desde hace miles de años y su presencia histórica determina el carácter pluricultural y multiétnico del país". Lola se identifica como que pertenece a la nacionalidad quichua.
Extraído de: https://www.goraymi.com/es-ec/ecuador/culturas-nacionalidades/pueblos-nacionalidades-indigenas-ecuador-a0ubmq0jf

podían revisar y elegir si algo no querían que saliera o querían añadir algo. Me recomendaron que conversara con la profesora Rita y muy amablemente me ayudaron a tener una cita con ella.

Los días en la Amazonía esa temporada eran lluviosos y húmedos. Las pequeñas calles paralelas a la principal, eran de tierra, por lo que había mucho lodo. Mi coche no avanzaba a entrar y se deslizaba varias veces. El sonido de la lluvía mezclado con el de los grillos y sapos arrullaba el ambiente. Todo se hacía más pausado de lo que yo estaba acostumbrada en Quito. Me hospedé en la casa de Lola donde no había electricidad, la forma de cocinar era en una hoguera en medio de la casa de madera[42].

Al siguiente día tuve una reunión a las 9 de la mañana, en el circuito PKR (Pueblos Kichwa Rukullacta). Rita asistió a la reunión con **Raúl**. Tuve que esperar un tiempo ya que se encontraban ocupados. Luego nos sentamos en el bar y nos regalaron un vaso caliente de guayusa[43] con azúcar. La lluvía de la tarde y de la noche había cesado, el sol brillaba con intensidad, mientras el barro de las calles se iba secando. El sonido de un montón de aves acompañaba el encuentro.

Procedí a explicarles el proyecto de investigación. Les hablé sobre mí y sobre la forma de ver colaborativamente el estudio. Mi ritmo agitado, se iba sintonizando con la forma pausada de hacer las cosas en ese lugar. Posteriormente empezó a hablar Rita y me contó toda su experiencia como profesora. Empezó a trabajar a los 17 años de edad, e indignada me dijo que el Ministerio recién le reconoció su trabajo hace 16 años, que antes no le pagaban... La escuchaba con detenimiento, mi ritmo acelerado cada vez se pausaba más. Cuando terminó de contarme lo narrado, me dijo que estaba con ella su compañero **Raúl**, que había tenido un recorrido similar al suyo y que había ganado un premio por excelencia como maestro.

Entonces comenzó a hablar **Raúl**. Se presentó de la misma manera. Dijo todos sus nombres y apellidos lentamente y me contó todo su recorrido como docente. Relató que, a los 13 años, los papás querían que se casara, pero que él no quiso porque un amigo le dijo que debía estudiar, y así fue

---

42 Las fotografías de la cena en la casa con Lola se encuentran en Anexo 5.

43 Planta, que con sus hojas se prepara la bebida típica de la Amazonía, que contiene teína y se dice que ayuda contra la infertilidad.

acabando la escuela. Así mismo narró que logró que se tomaran los mismos exámenes a los mestizos de escuelas biculturales y a los jóvenes de las comunidades indígenas, sin diferenciación, para poder demostrar que ellos sabían tanto como los mestizos. Con estos exámenes logró que se conociera que ellos, los estudiantes indígenas, estaban mejor preparados que los mestizos. Esto lo realizó **Raúl** "porque los mestizos quieren demostrar que somos menos para poder someternos". **Raúl** luchó mucho por su comunidad. Debía cumplir la regla de que los hijos de las comunidades debían estudiar y volver a las comunidades a las que pertenecen.

Después de la conversación, la profesora Rita me dijo de manera clara y firme, que a cambio de la colaboración, yo debía entregar materiales a los estudiantes como lápices, cuadernos, etc. De repente el sonido de los distintos pájaros dejó de ser escuchado por mis oídos. El tono de la conversación se comenzó a poner tenso cuando ella defendía su punto y yo el mío. Ella insistía en que yo debía hacer una gran donación para las escuelas de las 18 comunidades del PKR. Mientras, por otro lado, mi punto era que el Estado, es el encargado de brindar, según su ley de gratuidad, los materiales para la educación, por lo tanto, si faltaba algo, el Estado era el responsable de auxiliarles.Así mismo, yo defendía que no hay que acostumbrar a que las comunidades reciban cosas a cambio de algo, ya que podría ser utilizado como estrategia política para ganar votos, a través de entregar materiales, utensilios, comida y ropa. Argumenté que eso adormece a las personas. Es importante no olvidar que la finalidad más importante de la educación es promover la reflexión.

Juana M. Sancho, mi tutora de este estudio, me ayudaba constantemente a través de conversaciones desde España, a mantener una actitud de escucha y de reconocimiento del otro. Me hablaba de lo fácil que puede resultar "dar cosas" a cambio de la colaboración en el trabajo. Apoyaba mi perspectiva de que ellos valen más que eso, de que tanto ellos, como yo, somos profesionales y podemos aprender en conjunto y con la ilusión de que esta tesis pueda brindar conocimientos que aporten a la sociedad, y coincido con ella en que,

> La investigación educativa puede y debe servir para disminuir la distancia entre la Escuela y la sociedad contemporánea, tendremos que plantearnos preguntas tales como: ¿Qué papel tiene la investigación educativa en la elaboración de conocimiento sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio? ¿Los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa pueden ser relevantes en lo que respecta a las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana? (Sancho et al., 2011, p. 10).

Estas preguntas están encaminadas a las respuestas de esta tesis. En los capítulos 5 y 6, se muestran cómo los cambios y decisiones políticas, han afectado la vida de los docentes.

Continúo con la narración. Rita finalmente me dijo que no y **Raúl** permaneció callado mientras me miraba. Me dijo que ellos no tenían tiempo y que debía, de todas formas, pedir autorización al Curaca (autoridad principal de las comunidades) a través de una carta. **Raúl** y Rita, me brindaron su ayuda y apoyo para comprobar que la carta de autorización estuviera bien escrita. Rita me pidió disculpas por no colaborar y me dijo que, si el Curaca lo aprobaba, me pondrían en contacto con algún profesor de las comunidades.

Entregué la documentación en la secretaría del PKR, a las 17:30, ésta incluía: la autorización para trabajar con la comunidad, mi currículum con fotografía y una carta que detallaba que soy parte del programa de doctorado de la Universidad de Barcelona. Después de media hora, recibí una llamada de la secretaria del Curaca y me dijo que él quería hablar conmigo. Llegué emocionada pensando que ya se terminaría la tensión y que las puertas para ver las *Luces* y *Sombras* de la educación, en la historia de un docente de la zona, se abrirían.

Raúl me acompañó para mostrarme la oficina del Curaca, y mientras esperábamos en el pasillo, le pregunté, si él verdaderamente estaba de acuerdo en no participar. Le expliqué nuevamente mi punto y le dije: "es fácil darles cosas, pero ustedes valen más que eso, son profesionales y quiero que compartamos como profesionales, quiero aprender de sus vivencias como docentes". Entonces, le volví a preguntar si a él le gustaría participar en la investigación y me dijo que sí, que le parecía "chévere", pero que, en la comunidad, los acuerdos son colectivos y que por eso necesitaba tener la autorización del Curaca. Este hecho, que las decisiones en una comunidad sean colectivas fue un choque cultural para mí. En mis adentros pensé que era un alivio, por fin, encontrar un profesor que quisiera colaborar, y más aún, habiendo escuchado el relato de **Raúl** por defender a los estudiantes de escuelas bilingües.

Pude entrar finalmente a reunirme con el Curaca, me saludó en su lengua "Alli chishi[44]" y me comentó que había recibido mi solicitud, y continuó diciendo "le escucho". Comencé a contar el recorrido, desde cómo llegué

44 Buenas tardes.

a la comunidad gracias a Lola, hasta las conversaciones con Rita sobre los materiales y mi perspectiva. Le comenté que **Raúl** sí quería participar.

El Curaca me respondió que autorizaba la investigación, pero que, a cambio, si no iba a dar dinero, tenía que realizar un proyecto con ellos, firmando un compromiso. Le dije sí, que yo lo podía redactar para que lo firmáramos al día siguiente. Pero se negó y me dijo que él lo hacía y me lo mandaba. La forma como él se dirigía a mí, era diferente a las maneras en las que yo estaba acostumbrada a comunicarme. Me enfrentaba a un choque cultural. El Curaca me regaló un libro como se puede apreciar en la *Imagen 15*, sobre la historia de su cultura, escrito por Carlos Alvarado (Mishki Chullumbu, 2018), un investigador de la comunidad.

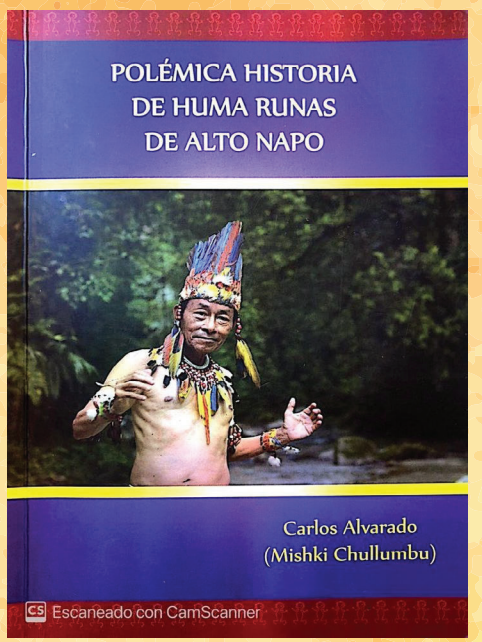


Imagen 15. Portada del libro regalado por el Curaca- Archivo Salomé Dávila

"Rukullacta tiene mucha historia que hablar y escribir, ya que solo contamos con las historias orales que son los valiosísimos relatos transmitidos de padres a hijos" (Chullumbu, 2018, p. 51). Este libro amplió mis perspectivas sobre la visión y luchas de esta comunidad.

Me comentó sobre extranjeros que deseaban hacer investigación en la zona. Algo que coincide con lo que dice Chullumbu (2018): "A los occidentales no les interesa conocer nuestras historias, lo único que ellos apuntan es al comercio para obtener su ingreso económico a nombre de nuestras historias y ser premiados por su trabajo financiado" (p. 50). El curaca continuó: "hacen investigación y luego se van, llevándose los conocimientos, solo dejando un papel". Mi respuesta fue que "yo soy ecuatoriana, que estoy comprometida con la educación del país y me encantaría que más personas conozcan las historias de los maestros".

Su respuesta fue que me mandaría el compromiso el 26 del mes en mención. Pero yo que venía con ese ritmo acelerado y con la urgencia de la

investigación, no podía esperar tanto ya que **Raúl** estaba de vacaciones y tenía disponibilidad de tiempo.

Le solicité que si era posible, me lo mandara antes, por favor. El gesto de su cara se endureció, al igual que su tono de voz y mencionó que no, apuntando hacia su apretada agenda, que se encontraba en un pizarrón que estaba detrás de su escritorio. El curaca ejercía y mostraba su autoridad.

Me despedí, él casi no me dio ni la mano ni me miró a los ojos. Cuando salí me percaté de que en mis manos tenía el libro que me había dado y no le había agradecido. Durante la noche no concilié el sueño, pensando en el momento de tensión que hubo en el despacho del Curaca. Pensaba que el Curaca se iría donde un chamán, le entregaría mi foto del CV y que me lanzaría algún mal[45]. Sentía una presencia extraña en la cabaña donde me hospedé. Pues, en esta cultura diferente a la mía, podía observar cómo la "magia", los "hechizos" tienen un poder de acción sobre mí y la investigación.

Había quedado en verme con **Raúl** a las 7:30 de la mañana del día siguiente. Mi primo, que me acompañaba, lo recogió de su comunidad, que queda adentrada en la selva, mientras yo esperaba en el pequeño bar de Don Mauricio, donde me enseñaban algunas palabras en quichua. Llegó el Curaca y me dijo: "buenos días", con una mirada retadora. Alcé mi mirada y dije "Alli puncha"[46] y aproveché para agradecerle por el libro. Su respuesta fue "así como ese, tenemos varios libros en la oficina, y aquí -señalando su cabeza- muchos más" y se fue.

Un poco más tarde nos reunimos **Raúl**, el Curaca y yo. El líder me habló con un tono diferente, más amigable, lo interpreté que fue por la presencia de **Raúl**. Volvió a explicar todo nuevamente, pero con un tono menos firme. El ambiente se sentía menos tenso. El Curaca detalló que su cultura es así, "si tú das algo, hay que dar algo de vuelta". Le comenté que estaba de acuerdo, pero que hay que definir parámetros.

Regresé a la capital, pasaron los días y nunca recibí el correo del Curaca sobre el acuerdo. Ya era agosto, decidí viajar nuevamente hacia allá, me

---

45 Echar un mal, es como una especie de hechizo o magia. Como por ejemplo, el mal del ojo, el mal del aire.

46 "Buenos días" en quichua.

encontré con **Raúl** y me dijo que ya no le importaba si el Curaca autorizaba o no, que a él le apetecía hacer la investigación juntos y que quería que se supiera su nombre y apellido. Nunca más volví a ver al Curaca y, en diciembre **Raúl** me comentó que nombraron como Curaca a su hermana, esto era de gran orgullo ya que era la primera Curaca mujer después de 50 años.

Posteriormente, con **Raúl** nos sentamos en un espacio cerca de la oficina del Curaca. Firmó la hoja de consentimiento e hizo hincapié en que él desea que se conozca su nombre y su trabajo. **Raúl** me relató cómo fue su experiencia como estudiante, cómo llegó a ser docente, y sus vivencias. Nos volvimos a encontrar un par de veces y a comunicarnos vía telefónica. Las siguientes veces que viajé de Quito a Porotoyaku fui llevando regalos y productos de alimentación y limpieza a **Raúl** y su familia. Tuve el gran gusto de conocer a su esposa[47] y compartir juntos varias comidas[48]. En uno de esos viajes le entregué a **Raúl** los textos transcritos de las narraciones, no los quisó leer ya que me comentó que él estaba seguro de todo lo que conversamos y que estaba de acuerdo con la publicación de sus palabras.

Conocer y poder compartir con **Raúl**, Lola, el Curaca, la lectura del libro regalado y todo lo que aconteció en estas escenas cargan en mí grandes aprendizajes. Esas situaciones de tensión no fueron nada fáciles con **Raúl** o el Curaca. Me aproximé a una cultura diferente a la mía en la que me sentí muchas veces vulnerable y eso significó descolocarme frente a las formas convencionales a las que he estado acostumbrada en mi vida.

Pasado un tiempo del estudio, volví a leer cómo fue el encuentro y el camino para llegar hasta la historia de **Raúl**. Pensaba en que para la señora del Ministerio, para el Curaca, para las perspectivas evidenciadas en el libro de Chullumbu (2018), para Rita y **Raúl**, *yo era una Otra*. Era diferente a ellos desde múltiples puntos de vista, empezando por cómo me veo físicamente (a la final esto tuvo una fuerza en la investigación), ya que yo era una "gringa[49]", que venía de otro lugar, haciendo investi-

47 Ver Anexo 5

48 Fotografía con **Raúl** y su esposa en Anexo 5

49 Extranjera.

gación, como muchos otros, que a partir de los relatos de ellos, se han "beneficiado" a costa de investigaciones hechas en la zona. Por lo tanto, hice un ejercicio de transparencia y de salir de posiciones románticas y pude ver la veracidad de sus palabras y aceptar que su perspectiva me descoloca en el proceso de investigación. Sí existe un beneficio para mí, que es realizar este estudio. Pero, así mismo, para los demás, ya que han habido grandes momentos de aprendizaje que han generado cambios en mi forma de relacionarme en mi vida y de cómo ver a los demás. Eso lo vivo como a través de decisiones personales-éticas que generan cambios en mi devenir.

LA MIMI

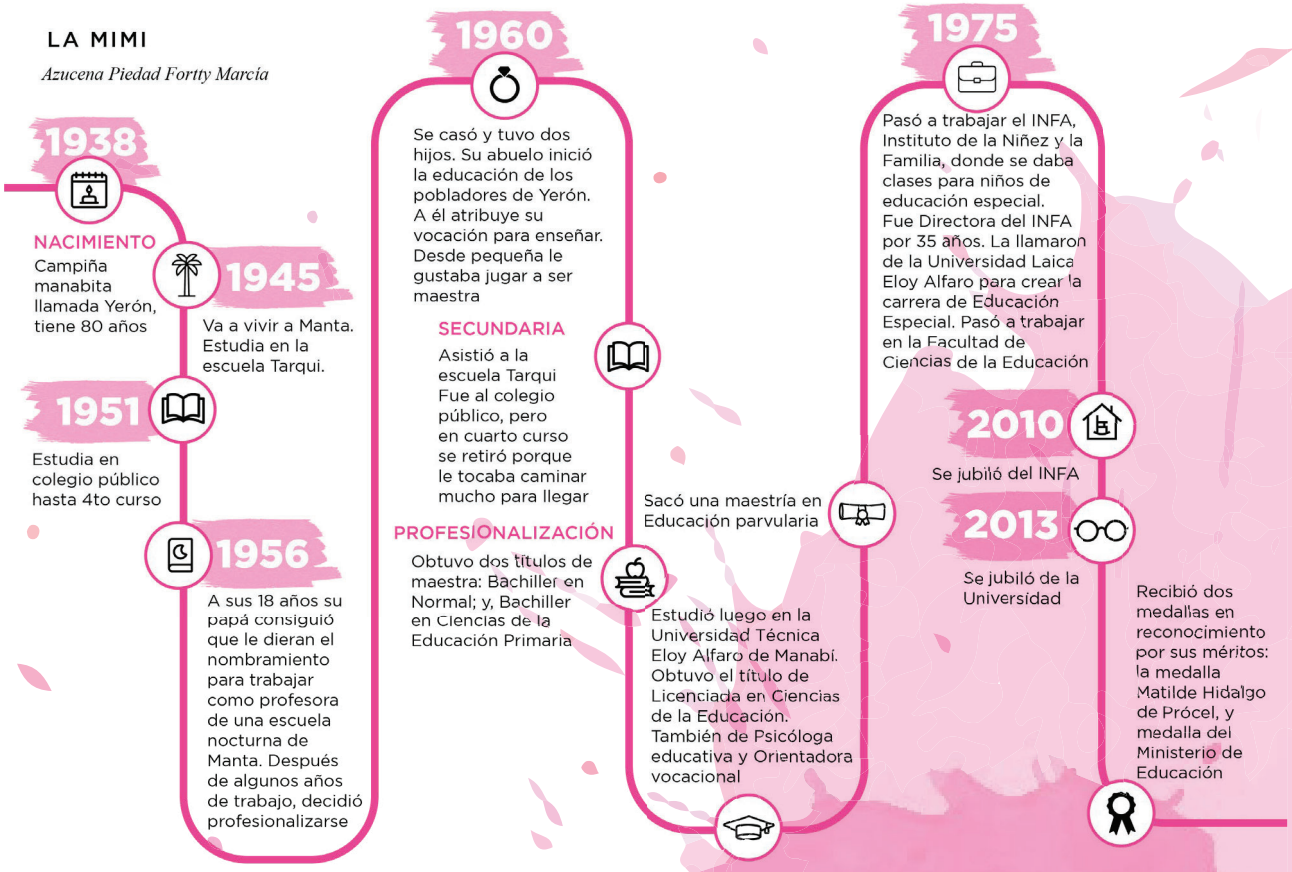


Imagen 16. Línea de tiempo **La Mimi**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.

Azucena Piedad Fortty Marcía, **La Mimi**, tiene 80 años. Nació en 1938, en la campiña manabita y su papá le llevó a vivir a Manta cuando tenía alrededor de siete u ocho años. Manta se encuentra en la ciudad de Manabí, en la región de la Costa del Ecuador, donde se puede observar el Océano Pacífico.



Imagen 17. Mapa Ecuador situando Manabí

Son quince hermanos, seis mujeres y nueve hombres. De todos ellos, **La Mimi** fue la única que su profesión fue maestra y la ejerció durante toda su vida.

Se casó a los 22 años, en 1960 y tuvo dos hijos a quienes educó ella sola pues su esposo se fue del país y no regresó nunca. Cuenta que su apellido es de origen italiano, porque

> Mi abuelo, padre de mi papá, que vino de Italia. Se radicó en una campiña manabita, llamada Yerón. Está muy cerca de la capital de la provincia que es Portoviejo, en ese recinto rural, no habían maestros y mi abuelo fue quién inició la educación de los pobladores de ese recinto. No sé si en su historia él habrá tenido una preparación de maestro no la tuvo pero él fue el maestro de los primeros pobladores de ese recinto.
>
> Entonces yo le atribuyo de alguna forma a mi vocación o esa inclinación a eso que tuvo mi abuelo en cuanto a educar. Porque todas hemos tenido la oportunidad de prepararnos para maestras, en mi familia que somos 6 mujeres y 9 hombres pero dos intentaron ser maestras pero ni una tuvo la trayectoria que tuve yo, que comencé y terminé...

Desde muy temprana edad le gustaba jugar a ser maestra, pues su mamá le relataba,

> que desde que era pequeña yo, juntaba al grupo de niños, de los amiguitos, y primos, pero que yo era la manda más, la que enseñaba, la que daba clases, a mi modo, como yo quería darles las clases, les hacía sentar, les hacía levantar los brazos, arrodillarse y cosas que antes hacíamos como maestros, ahora ya no hay nada de esas cosas.
>
> Siempre yo tenía en mi mente, en mis conductas, en mis comportamientos, ser maestra. Yo cogía un grupo de niños y les ordenaba, yo era la maestra, como estaban en el juego, siempre jugué a la maestra.

Asistió a la escuela fiscal Tarqui y siempre tenía en su mente, en sus conductas, en sus comportamientos, el querer ser maestra. Cuando creció, asistió al colegio público. Pero para llegar al colegio debía desplazarse caminando varias horas, por lo que en el cuarto curso de colegio se retiró[50].

---

50 Ver capítulo *Sombras*.

En 1956, cuando cumplió la mayoría de edad, es decir, los 18 años, viendo su papá la inclinación e interés que tenía por enseñar, se le ocurrió la idea de ir al gobierno municipal de Manta, donde conversó con el presidente del municipio, con el objetivo de pedir un cargo de profesora para ella. La reunión con el presidente fue favorable ya que le otorgaron el nombramiento para trabajar en una escuela nocturna.

La Mimi pudo entrar a trabajar como profesora sin problema en ese tiempo, a pesar de no haber terminado el colegio y explica cómo se podía ser docente cuando ella empezó:

> Me preparé después de haber tenido unos años de trabajo. Solamente había los maestros rurales, maestros del campo. Naturalmente venían algunos a la ciudad a vivir y ya venían a dar clases, pero era muy escaso el profesor titulado en docencia. Por lo tanto el Ministerio de educación no exigía el título para que sean maestros, lo que requerían era llenar esas plazas para esas necesidades de la gente que necesitaba ser educada, es por eso que en el Ecuador hubo un número significativo de analfabetos, especialmente en el área rural, las gentes quedaban a la deriva, si llegaban a un primero o segundo grado, no alcanzaban a llegar al tercero, no aprendían ni a leer ni a escribir y por eso eran analfabetos, y por eso el analfabetismo fue muy negativo en el Ecuador.

En la escuela nocturna, **La Mimi** daba clases a jóvenes y adultos y percibía un sueldo de 60 sucres y luego le subieron a 200, pero, cuenta que, como no tenía la preparación para ser maestra, daba clases con su propia metodología. Sin embargo, el gobierno empezó a exigir que para enseñar se debía ser normalista[51], entonces se fue a estudiar a Chone los fines de semana y obtuvo sus dos primeros títulos de maestra, que en realidad eran títulos de "Bachiller en Normal". En ese entonces se creó el Normal 23 de Octubre en Montecristi y ahí se graduó de bachiller en ciencias de la educación primaria.

La Mimi explica lo que es un colegio Normalista:

> A las instituciones se les denominaba *Normales* cuando era para preparar maestros, eran las Normales. Eran todas las instituciones encargadas de educar maestros.

51 Obtener el título de una escuela Normal.

Luego estudió en la Universidad Técnica de Manabí y obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. También sacó el título de Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional. Después hizo una Maestría en Educación Parvularia.Como había pocas psicólogas en Manta le llamaron del Instituto de la Niñez y la Familia INFA[52], para que ayudara a los niños de educación especial. Allí trabajó como directora por 35 años, desde 1975. Respecto a este trabajo **La Mimi** narra lo siguiente:

Renuncié a mi otro trabajo de la escuela nocturna y no fui ni siquiera de profesora sino de directora, a dirigir yo misma y yo ni siquiera sabía cómo tratar a un niño con parálisis cerebral, niños sordos, niños mudos que no hablan, niños con síndrome de Down, con retardo en los tres niveles más severos, y bueno yo no sabía ni leer ni escribir en educación emocional, pero me fue llevando y me fue llevando mi deseo de ser maestra allá. Entonces entré a trabajar en esta institución ciega, ciega, ciega, pero puedo pensar de acuerdo a mi experiencia que la necesidad crea cosas, a una la va llevando la misma necesidad y ve estas cosas. Pero lo que sí hice fue declarar esa escuela ante la administración de educación que existía como un centro de recoger niños, les tenían haciendo gimnasia, les hacían terapia física. Lo que sí había eran terapistas físicos, terapistas de lenguaje, pero ni había maestros que les enseñaran por lo menos a escribir sus nombres. Entonces fui a presentar un oficio a la central de educación y a decirles que yo necesitaba ayuda de la dirección de educación para llamar maestros a capacitarse para poder atender a los niños, porque cuando yo entré a trabajar solo había ocho niños, y estaban en la misma aula niños con síndrome de Down, niños con parálisis cerebral, niños sordos, niños con retardo mental, bueno, niños con muchas falencias y una sola maestra tenía que atender todo, como las escuelas unitarias. Entonces la

52 El INFA es una institución gubernamental, creada en la presidencia de José María Velasco Ibarra en 1960, con el objetivo de apoyar a los niños con discapacidades. Posteriormente pasó a ser regido por el Ministerio de Inclusión Económica y Social, en el cual cambiaron sus funciones ya que actualmente "es el organismo que a nombre del Estado aplica y ejecuta los planes, normas y medidas que imparta el Gobierno en materia de asistencia y protección integral a los niños y sus familias". Extraído de: http://www.economia-snci.gob.mx/politicacomercial/archivos/ecuador/OTRAS%20CARGAS%20A%20LA%20IMPORTACI%C3%93N/Decreto%20N%C2%BA%201170-2008%20INFA.pdf

dirección de educación ya comenzó a preocuparse por la capacitación de los maestros. Nos llevaban a Quito, venían delegaciones de Quito a prepararnos, el INFA entró, hacía mucha capacitación y fueron llegando más maestros. Llegué a tener un personal de 42 personas. Cuando entré yo estaba solita, y luego 42 personas entraron a trabajar en el instituto y yo terminé mi carrera de maestra, habiendo trabajado en el instituto 42 años.

Gracias a su trabajo en el INFA, le llamaron de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí para crear la carrera de educación especial. Ella pasó a trabajar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad donde se preparaban maestros de diferentes niveles: preescolar, primaria y nivel medio. Respecto a esta etapa de su carrera profesional **La Mimi** dice lo siguiente:

Se creó la carrera y visitamos Esmeraldas, Riobamba, Cuenca, Guayaquil, Quito, todas las provincias para ver dónde había educación especial y encontramos que había habido en Esmeraldas y había habido una especialidad en Pedagogía Terapéutica que no tenía nada que ver con educación especial, más bien era para hacer terapias como los terapistas de lenguaje, como los terapistas físicos, ocupacionales, entonces educación especial no había. Entonces aparte de Esmeraldas, que fue la primera que inició, en una pequeña escuela, Manta es la primera universidad en la que se da educación especial para maestros de todo el país.

También dice que ahora ya existen Institutos de educación especial en el país, y además afirma que:

Correa le puso mucho énfasis a las personas con discapacidad en el país y él hizo que el Ministerio de Educación revolucionara todos sus programas y todas sus cosas, y ahí hubo la inclusión: que ya los niños especiales no estén en ese centro solamente, sino que pasen a las escuelas regulares, y que los maestros regulares también tengan preparación para prestar ayuda y atención en escuela regular, por eso se llama incluidos, inclusión. Cuando yo trabajé en el instituto, nosotros, sin que nadie nos haya dicho, realizábamos, casi todos los años, integración, e integrábamos a todos los niños a la escuela normal porque habían muchos niños que no tenían una buena atención ni en su familia ni en la escuela, no tenían ni un problema mental de aprendizaje. Ellos no tenían ni un problema, eran niños inteligentes, pero tenían algún problema emocional, físico, algún problema de salud, y los papás y maestros los minimizaban, y entonces nosotros nos vimos en la ne-

cesidad de mirar, evaluar a los chicos en la extensión de la palabra y en todas sus capacidades, y los preparábamos para incluirles en la escuela regular. Entonces creamos en el instituto las maestras integradoras en las escuelas regulares y se quedaban allá un poco dándoles direcciones a las maestras para poderles atender en aula a estos niños. Pero había un impedimento, y es que había muchos niños en el aula. Y para poder atender a un niño especial en el aula no podía haber más de 20 a 25 estudiantes y las aulas eran de 40 a 45, entonces esos niños eran un nada, una almohada pintada ahí, no les podían brindar atención ni atender. Había niños con alguna capacidad auditiva, ya con su prótesis o baja visión, ya con su prótesis ya podían aprender, pero si había tantos niños no había entonces una buena educación.

La educación especial a mí me apasiona porque es la cosa más linda que me pudo pasar, es linda, linda. Dígase usted en las escuelas regulares cuántos niños con problemas habrá y no los detectan, no los evalúan, no les ven, y estos niños son los rezagados, los que no pueden, los que no les ven. Y no sé ahorita si ya habrán tomado cartas en el asunto, porque si sé que ahora están un poco preocupados por la educación integrativa, pero yo ya me retiré, ya no quise saber nada más, ya me jubilé habiendo trabajado 56 años. Mi hijo ya me tiene por acá, en la casa de mi hija. Mi hijo me dice a ver mami si tú te sacrificaste tanto tiempo trabajando, ahora descansa.

Dentro de la carrera explica lo que se impartía:

Los materiales (didácticos) se crearon ahí: tratamiento específico de la dislexia, lo que era lecto-escritura, también la psicomotricidad, porque los problemas motores en los niños especiales es muy notorio y significativo, no tienen habilidades manuales y era muy bueno que los profesores aprendan. También había el tratamiento de modificación de conducta porque es que esto era muy severo, modificarle la conducta para que un día sean capaces de que borren la conducta de desadaptación, y, bueno, investigación, matemática especial, los no videntes movilidad para enseñarle a un niño ciego a caminar por la calle, para los niños sordos, lengua de señas, de lo que me estoy acordando

La Mimi se jubiló del Instituto de la Niñez y la Familia en el 2010. De la Universidad Eloy Alfaro en el 2013. Fue reconocida con la medalla Matilde Hidalgo de Procel en 2010, y también tiene otra medalla de reconocimiento del Ministerio de Educación.

¿CÓMO LLEGUÉ A ELLA?

Como se evidencia en el *desplazamiento 2*, para la investigación yo buscaba poder reflexionar en conjunto con docentes de escuelas públicas primarias, de diferentes sectores de Ecuador. Buscaba principalmente que estuvieran jubilados o próximos a jubilarse. Ya que al inicio de la investigación me había planteado trabajar las *Luces* y *Sombras* de la educación en un periodo de tiempo de 30 años. Pero al encontrarme con **Raúl** y **La Mimi** me sorprendí de cómo fue para ellos cuando asistían al colegio como alumnos. Me parecían fascinantes sus trayectos y sus historias. Así que dí un giro a la investigación y decidí que ese "límite" o "periodo" de tiempo que me había marcado lo iba a suprimir.

Así mismo cambiaron algunas ideas a partir de conocer a **La Mimi**. Ya que ella me llevó a conocer a **Narcisa** y a **Monserrate** y no me pude resistir a la idea de plantear el trabajo con más docentes colaboradores, ya que las historias de ellas eran cautivantes y podrían contribuir a expandir los conocimientos a este estudio.

Las historias de estas tres mujeres en Manabí, todo el trabajo que hicieron por la educación en este lugar es tan admirable que rompieron muchos de mis esquemas sobre la "calidad" de la educación pública en el país. Son profesoras grandiosas y me siento muy feliz de haberlas conocido. Solo pensar que **La Mimi** había obtenido educación secundaria hasta cuarto curso y ya empezó a trabajar como maestra me marcó mucho. Su vida es impresionante.

Volviendo a la narración principal de este apartado, llegué a La Mimi de una forma mucho menos difícil que con **Raúl**. Por lo tanto, esta narración es más corta:

Llegué a conocer a **La Mimi** gracias a que mi mamá participa en un club de lectura a nivel nacional, en el que varios de sus compañeros son de la provincia de Manabí. Ella me dio el contacto de uno de ellos. Le llamé y le pregunté si conocía a alguna profesora que cumpliera con las especificaciones que buscaba y me dijo justamente que la tía de su esposa fue maestra durante mucho tiempo. Él me ayudó a poder reunirme con **La Mimi**.

Viajé desde Quito a Manabí. Eran días soleados sin una sola nube en el cielo. Fui al lugar de encuentro en Manta, el 31 de julio de 2018. Entré a una urbanización cerrada con guardianía. Nuestro primer encuentro fue en la casa de la hija. Es una casa grande junto a una peña que da al mar. Podía divisar la amplitud del Pacífico y sentir su brisa a pesar del calor que hacía.

Su hija me hizo pasar a la sala. La casa estaba fría, pues el aire acondicionado se encontraba prendido.

La Mimi se encontraba ahí, sentada en uno de los sillones grandes de la sala. La saludé, me presenté y le agradecí mucho por su tiempo y compartir su historia conmigo. Me senté en un sillón cerca de ella y con palabras llenas de respeto le comenté sobre la investigación. Ella estuvo de acuerdo en participar, firmó la hoja de consentimiento y le pedí por favor que me relatara su vida.

La Mimi narraba su historia de una forma tranquila. Comenzó su narración de forma cronológica, empezando por contar sobre su ascendencia. Habló de su abuelo precursor de la docencia, sobre su infancia y de cómo llegó a ser docente. Por mi lado, estaba callada y atenta a su voz, pues intentaba escuchar más allá de las palabras.

Nos reunimos dos veces más en la casa de su hija y una segunda vez en su casa donde le entregué las transcripciones de las conversaciones. Ella las leyó y estaba de acuerdo con su uso en este estudio.

Recuerdo la tarde en la que nos despedimos, el sol del atardecer bañaba todo de un color anaranjado. **La Mimi** me regaló una gran sonrisa al despedirse.

NARCISA

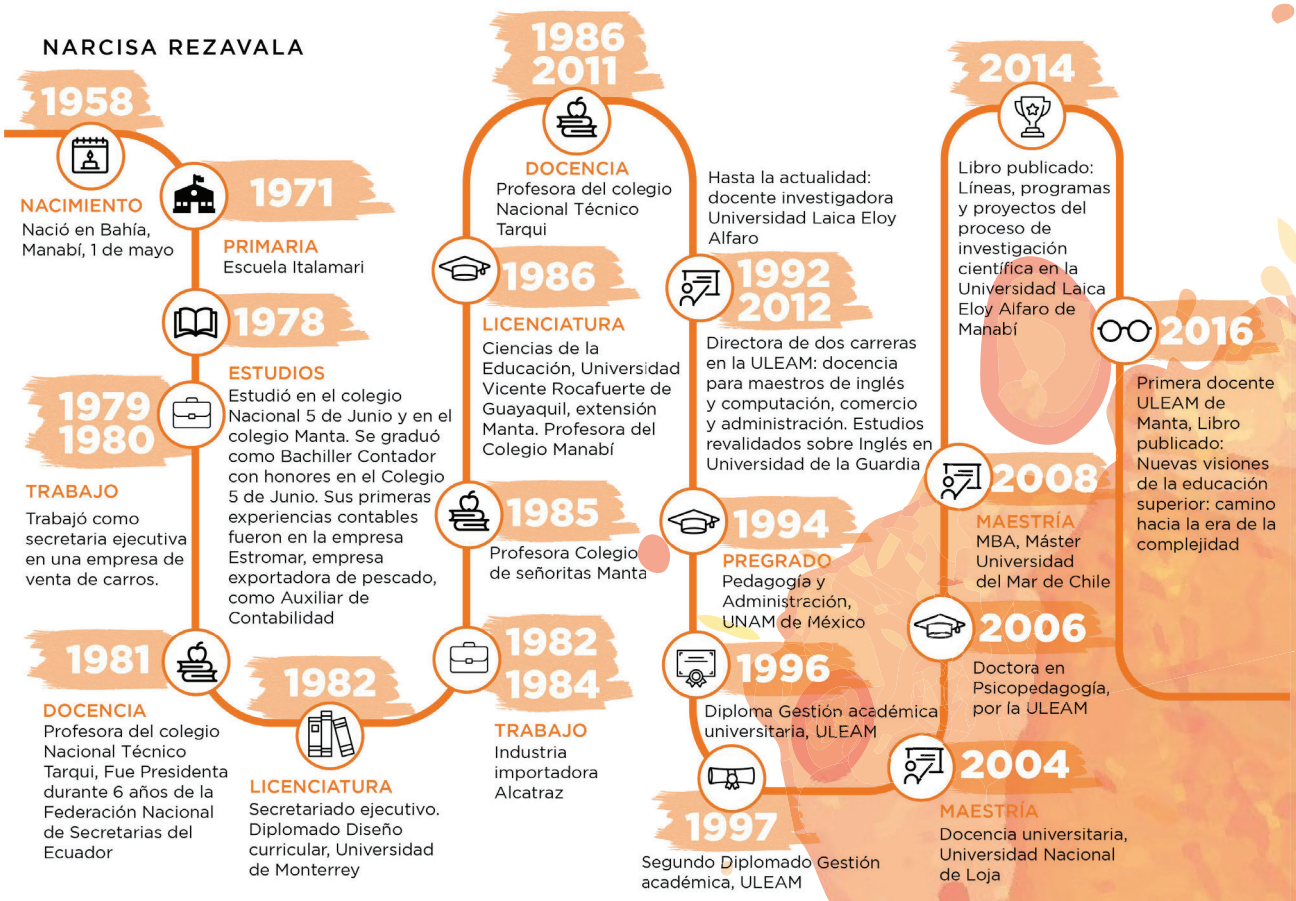


Imagen 18. Línea de tiempo **Narcisa**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.



Imagen 19. Mapa Ecuador-Manta

Narcisa nació en la provincia de Manabí, en Manta. **Narcisa** jugaba a ser la maestra, por lo que está convencida de que esa era su vocación desde que nació.

> Realmente yo pienso que el maestro nace. Porque en mi infancia, en las vacaciones cuando teníamos en el patio de la casa una pared grande, pero como en esa época no teníamos tizas, yo escribía con el carbón y les enseñaba a mis compañeritos del barrio. Entonces ponía dos tablas con dos ladrillos, los sentaba y yo al frente en el pizarrón supuestamente, entonces era como el jueguito de la maestra con los estudiantes.

Cuando entró en el Colegio de Santa Esperanza, que era fiscomisional, es decir, mitad público, mitad privado, conoció a dos profesoras a quienes admiró mucho, y que hasta la actualidad son íconos en la educación de Manabí. Lo que admiraba de sus maestras era su amor por la educación y cómo se veían felices al dar clases.

> Uno, las veía felices dando clases, compartiendo con nosotros su experiencias y sus vidas y, la dos, porque tenían una muy buena imagen, se presentaban bien. Se vestían bien, siempre estaban impecables. Entonces esas fueron cosas que fueron dándome como una ruta.

A partir de estas palabras de **Narcisa** puedo ver el poder de acción de la materialidad en la educación, ya que **Narcisa** cuenta que admiraba mucho el aspecto físico impecable de una de sus maestras. Y la sencillez de la otra maestra, de quien le llamaba la atención su humanismo, y las palabras llenas de mucho cariño y apoyo, como, por ejemplo, con comentarios como "eres inteligente, tú puedes, me gusta tu trabajo". **Narcisa** cree que el maestro es como un guía en la vida del alumnado.

Se casó cuando tenía quince años. Tuvo que cambiarse al Colegio fiscal Manta y después pasó al colegio Fiscal Nocturno 5 de Julio, en donde aceptaban personas casadas.

> Posterior a eso, me casé joven, a los 15 años y en esa época aquí en Manabí, las mujeres que se casaban no podían estudiar en los colegios de señoritas, porque ya las mujeres casadas entrabamos en otras ideas, entonces tuve que cambiarme a un colegio nocturno, donde encontré profesores diferentes porque eran personas mayores que trabajaban y tenían las funciones dobles de maestros y empresarios.

Ella admiraba la forma en que esos maestros contaban su vida y cómo les trataban.

Antes de graduarse tenían que hacer prácticas y **Narcisa** pudo reemplazar a una de las profesoras que admiraba porque se iba de viaje a

España. Narra que realizó tan bien el reemplazo que luego los alumnos ya no querían tener clases con la profesora regular sino con ella. Con este evento ella confirmó su vocación. Se graduó como Bachiller en Comercio y Administración y desde ahí reemplazaba a la maestra que daba contabilidad.

En la Universidad se graduó como Secretaria Ejecutiva Bilingüe.

> Posterior a eso, seguí en la universidad me gradué como secretaria ejecutiva bilingüe, en esa época no habían muchas profesoras que hablaban inglés y yo reemplacé a otra persona que era maestra en inglés, pero yo no sabía tanto y justo tenía una amiga que había estudiado en Estados Unidos y me ayudaba a preparar las clases en inglés, y yo al día siguiente las recitaba como me las había aprendido de memoria.

En ese momento se aumentó un año más a la carrera para sacar una Licenciatura como maestra. Salieron las opciones para concursar como secretaria o como profesora de una institución educativa[53]. Concursó, ganó y llegó a ser maestra. Trabajó dos años como secretaria y simultáneamente como profesora, cuando concluyó esa etapa concursó para obtener un nombramiento como profesora en el colegio Técnico Tarqui, donde trabajó 25 años como profesora de las asignaturas de contabilidad, estadística, matemáticas e inglés "y todas las asignaturas que los profesores no podían". Trabajó en el colegio Tarqui, hasta el 2011 en que renunció porque la ley de política pública del Ecuador cambió y no permitía trabajar en dos instituciones públicas a la vez. En ese momento decidió quedarse solamente en la universidad a tiempo completo. Luego decidió trabajar también medio tiempo en la universidad, donde se quedó hasta su jubilación que obtuvo en el 2018. Ella dice que "¡debía enseñar sí, pero enseñar bien!" por lo cual, procuraba actualizarse, así que asistía a todo congreso que había, a seminarios, y cursos. Todo lo hacía por su cuenta, porque decía que no había apoyo para mantenerse actualizada en las instituciones en las que trabajó. **Narcisa** se siguió instruyendo durante toda su vida. Tiene un Doctorado y dos libros publicados en España como se pueden observar en las *Imágenes 20 y 21*:

53 Para profundizar, se puede mirar el capítulo *Sombras*

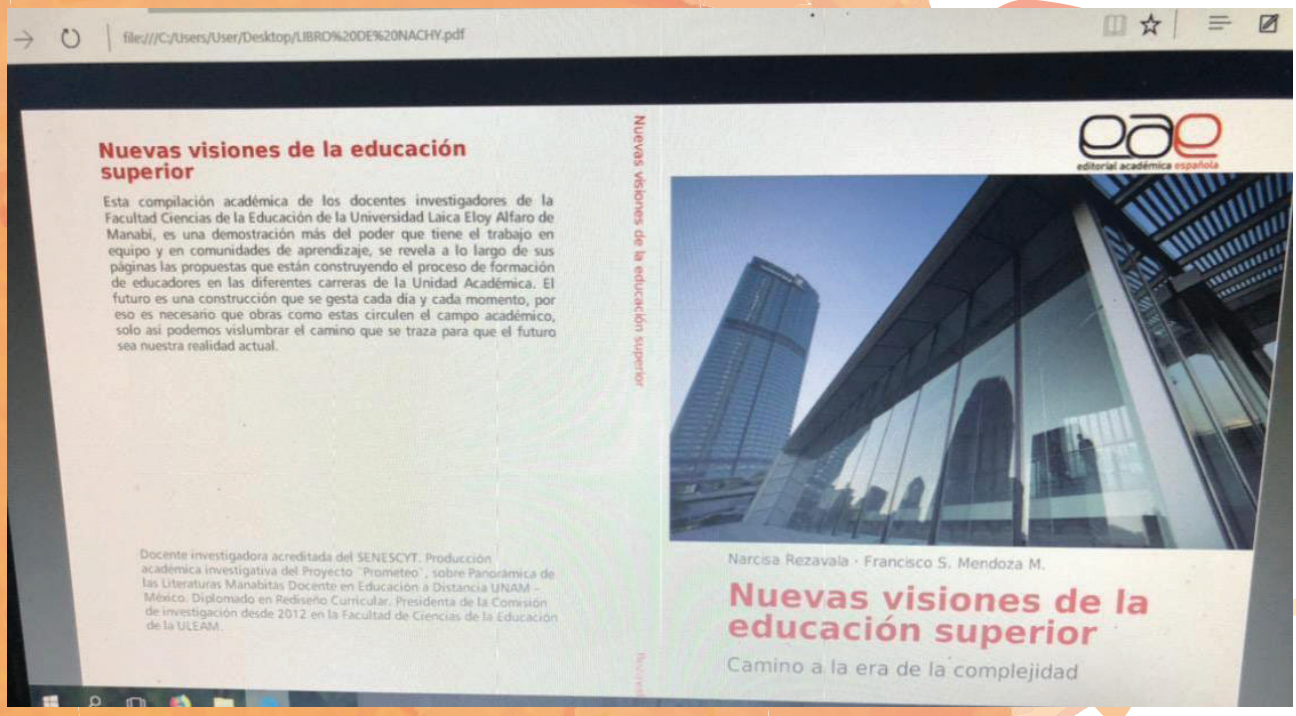


Imagen 20. Texto publicado por **Narcisa** (2016) *Nuevas visiones de la educación superior*- Archivo de **Narcisa**

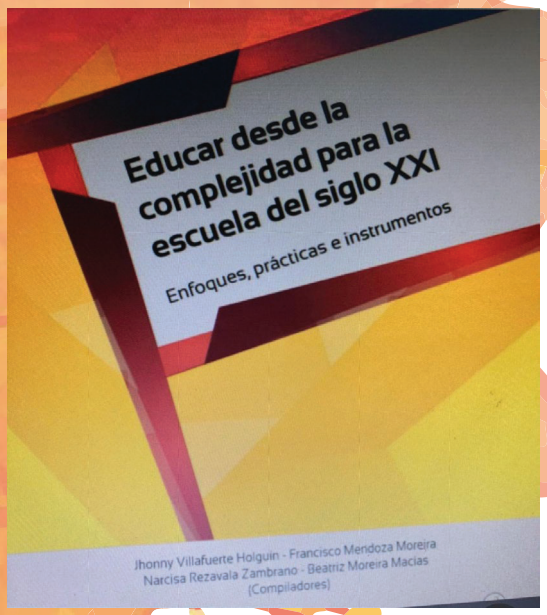


Imagen 21. Texto publicado por **Narcisa** (2018) *Educar desde la complejidad para la escuela del siglo XXI*- Archivo de **Narcisa**

¿CÓMO LLEGUÉ A ELLA?

Tal como he narrado en el encuentro con **La Mimi**, ella, el mismo día de nuestro primer encuentro el 31 de julio de 2018, me había hablado de su

colega **Narcisa**, y la quise conocer. **La Mimi**, me proporcionó el número de teléfono de **Narcisa**. La llamé y me dijo que fuera a la Universidad para conversar personalmente. Yo me sentía sumamente agradecida de poder tener encuentros con dos docentes en un mismo día. Sentía que el desplazamiento en coche a una provincia tan lejana de Quito había valido la pena. Ahí le comenté sobre la investigación y le pregunté si quería participar. Estuvo encantada, ya que había trabajado en una investigación sobre historias de vida de mujeres de la región. Firmó la hoja de consentimiento y comenzamos las entrevistas.

En todos los momentos que debía desplazarse para llevar a cabo la investigación, lo hacía acompañada de mi primo. Él manejaba y me esperaba fuera de los lugares de encuentro. Justo era la hora de la comida, así que **Narcisa** me dijo que fuéramos al comedor para seguir conversando mientras comíamos y mi primo nos acompañó. La conversación fue muy amena. Nos contó sobre su marido que ya había fallecido y de cómo se conocieron.

Ella debía comenzar clases, así que nos invitó a su casa al siguiente día para poder seguir hablando. En general, tenía poco tiempo porque pronto partiría a un viaje a Dubai. Al día siguiente nos encontramos de nuevo en la Universidad para poder ir hasta su casa en un solo coche. Llegando a la urbanización en la que vive, me quedé asombrada, ya que es un lugar estéticamente muy bello y lleno de guardianías y seguridades. En mi imaginario nunca hubiera pensado que una profesora de educación pública tuviera acceso a vivir en un lugar así. Lo mismo pensaba cuando me comentaba que haría pronto un viaje por Dubai. Finalmente me respondí a mi misma estos cuestionamientos, ya que **Narcisa**, no solo fue profesora de colegio público, sino también de la Universidad. Por lo que pude intuir que donde vive es gracias a sus estudios y trabajo como catedrática en la universidad. Su casa es preciosa, toda de color blanco, con vista al mar y playa privada, algo poco común en el país.

Desconfigurar estos imaginarios ha sido esencial para mí durante todo el proceso de investigación. Se han deconstruido significados profundos con los que he crecido.

Mirar todo esto producía un efecto rebote sobre mí misma, sobre la ignorancia que puedo tener por la burbuja social en la que he crecido y me he construido. En palabras de Fernando Hernández y Juana M. Sancho: "me revela cuánto del Otro hay en nosotros y cómo las historias de vida permiten profundizar en el conocimiento de nosotros mismos, del Otro y del mundo que nos rodea" (Hernández & Sancho, 2018, p. 26). Ese rebote no iba solo contra mí, sino que mi primo también estaba asombrado. Es algo que nunca se nos hubiera pasado por la cabeza, ya que nosotros nos consideramos "de clase media-alta" en la sociedad quiteña. Y ver el

nivel adquisitivo de una profesora de educación pública, cuestionaba todas nuestras ideas tan limitadas.

Narcisa nos mostró algunas partes de su casa, conversamos y, al final, antes de salir , me pidió si le podía traer unos encargos de Barcelona, ya que pronto yo viajaría allá para empezar el segundo año de doctorado. Me mandó las fotos de sus encargos y me especificó en qué tiendas los debía comprar en Barcelona. Me habló sobre la Rambla, el "Colón", y yo podía transportarme mentalmente hacia esos espacios tantas veces transitados. Me admiraba la memoria de **Narcisa**.

Cada encuentro con ella estuvo lleno de aprendizajes sobre su manera de ver la educación. Algunos encuentros fueron en la Universidad, donde conversábamos con mucho ruido de fondo por los estudiantes que caminaban alrededor. Otros encuentros fueron en cafés y muchas veces ella me pedía que le acompañara a hacer diligencias. Volví posteriormente a Manta, esta vez, no nos acompañaba ese cielo despejado, sino nubes grises y llovizna. Nos reunimos en una cafetería, le entregué las transcripciones de sus narraciones, las releyó y me dijo que estaba de acuerdo con la publicación. Nos despedimos y hemos mantenido contacto vía telefónica.

MONSERRATE

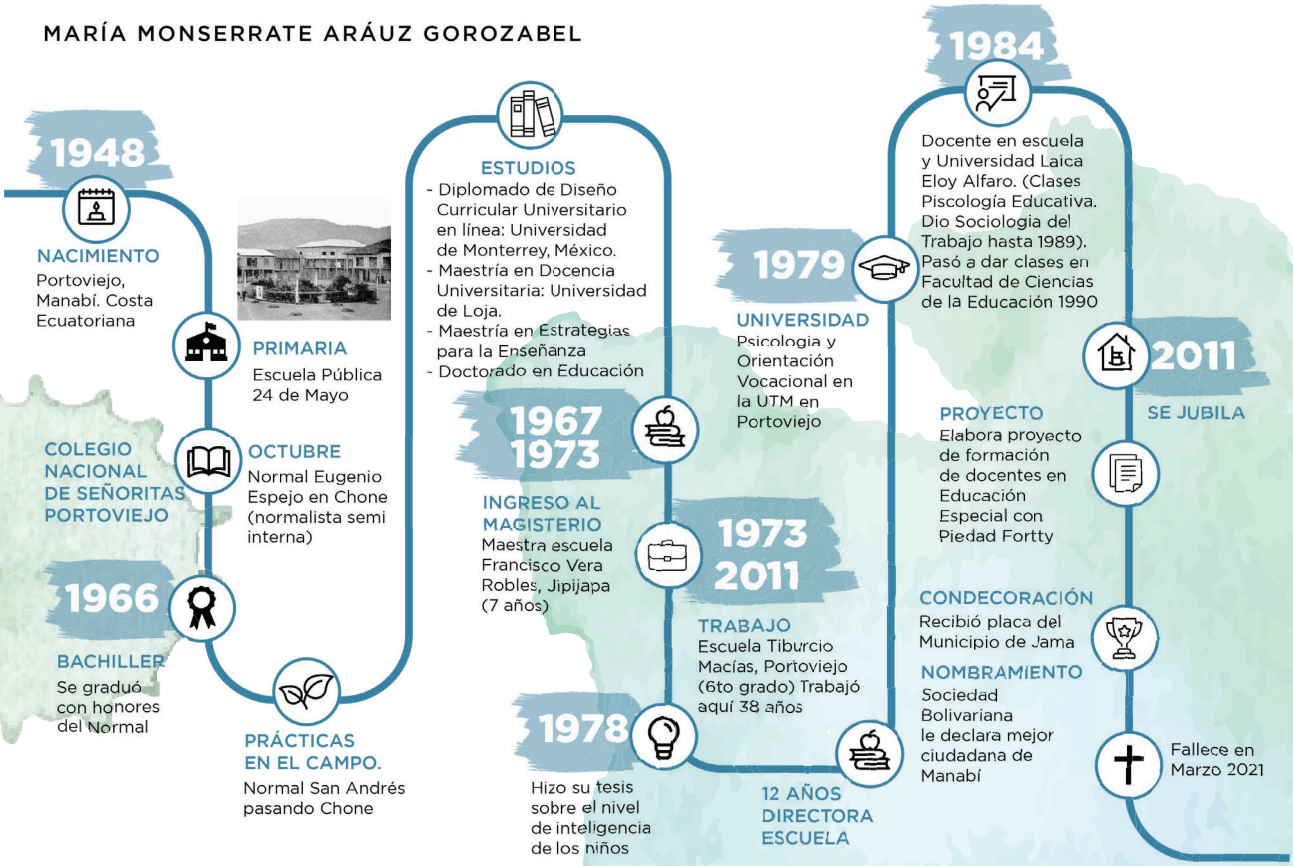


Imagen 22. Línea de tiempo **Monserrate**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.



Imagen 23. Mapa Portoviejo

María **Monserrate** Aráuz Gorozabel nació en Portoviejo, Manabí, el 21 de noviembre de 1948. Tenía 70 años el día del encuentro. Tuvo tres hijos y once nietos. Estudió en la escuela 24 de Mayo, "una escuela pública muy antigua y estricta". Lamentablemente, falleció el año 2022 por COVID. De-

dico estas páginas y su historia a ella, que ha sido un ejemplo dentro de la educación en el país.

Monserrate ingresó o al colegio Nacional de Señoritas Portoviejo hasta que, en octubre del mismo año, se abrió el Normal[54] Eugenio Espejo, de Chone, donde continuó sus estudios de cuarto, quinto y sexto curso en calidad de normalista semi-interna. Lo que significaba que pasaba todo el día en el Normal y en la noche iba a la pensión donde vivía en Chone. Su representante era su tío Vladimiro Gorozabel, quien se había graduado ahí. En 1966 se graduó con honores, como una de las mejores estudiantes. Fue abanderada[55] del colegio Normal en la época de la Junta Militar que gobernó el país de 1963 a 1966, bajo el mando de Ramón Castro Jijón. Luego de graduarse en el Normal Eugenio Espejo, realizó "prácticas" de un mes en el campo, ya que en el último año se daba un mayor énfasis a la formación del docente rural. Ese profesor tenía que saber sembrar; para eso había una granja del colegio donde se cultivaban los alimentos que se ingerían en el comedor, ya que todos se alimentaban con lo que se cultivaba en la granja. Ella hizo su "rural"[56] en el Normal San Andrés, que está ubicado en el sitio del mismo nombre, pasando Chone, en dirección al norte.

En el Normal, ella narra que "tuvo una educación muy adelantada", refiriéndose a una educación privilegiada en relación a los últimos conocimientos en educación,

> pues uno de los impulsores de esa forma de educación era Gonzalo Abad Grijalva, quien llevó los técnicos que debían preparar a los profesores entrenadores del Normal.
>
> Era una educación muy intensa, de todo el día, sin descanso, ni en el intermedio del almuerzo. En ese momento, unos estaban en los clubes de deporte, y formaban parte del equipo de básquet, de fútbol, de atletismo, y otros, como ella, eran parte del grupo cultural.

54 Colegio Normal, eran los colegios donde los dos últimos años se especializaba en docencia. Eran colegios acreditados para que los estudiantes que salieran de ahí, obtuvieron ya su título de maestros.

55 Reconocimiento por calificaciones más altas de su generación.

56 Año de servicios obligatorios de prácticas en una zona rural del país. La deben realizar docentes, médicos y dentistas del país para poder obtener su puesto como docentes.

Estas palabras me resuenan a partir de mi práctica como docente y coincido con Sancho (2013), cuando argumenta que "Ser docente implica y exige un alto grado de compromiso y dedicación personal, intelectual y emocional" (p. 7).

> En este grupo cultural tenían que leer todos los días un libro y al día siguiente debían hacer sus resúmenes escritos y orales. Practicaban declamación, oratoria, era un grupo dedicado a la intelectualidad del maestro, a tener una visión amplia del mundo, para poder entender lo que era el mundo y lo que era su desarrollo, para tener la posibilidad de enseñar con las técnicas que aprendían para el proceso de enseñanza. Una visión realmente de la persona a la que se quería educar.

Monserrate narra que así fue su formación en el Normal. Una de sus aficiones fue la lectura, especialmente de obras de García Márquez, las que las leyó completamente. Como parte de sus especializaciones hizo un diplomado en línea de Diseño Curricular Universitario, con la Universidad de Monterrey de México. También hizo dos Maestrías, la una en Docencia Universitaria con la Universidad de Loja y, la otra, en Estrategias para la Enseñanza. Después obtuvo su doctorado en Educación.

Fue maestra de educación primaria. Esa fue su formación básica. Ingresó formalmente al magisterio en 1967, es decir, cuando tenía 21 años de edad. Debido a que sus padres se divorciaron, creció con su abuela y María **Monserrate** llegó a ser maestra gracias al apoyo de su madre.

Esta educadora cree que su éxito como maestra es que siempre fue alegre. Ella narra que en las puertas de la escuela, el colegio y la universidad todos sus problemas quedaron atrás.

Entrenó a maestros y les transmitía "su filosofía positiva y de alegría". María **Monserrate** afirma haber sido feliz como profesora. A través de las palabras de **Monserrate** pienso en cuántas veces un estudiante o una persona no se acuerda tanto de *qué* ha aprendido, como del *cómo* se ha sentido, en determinados espacios. En este sentido recuerdo las palabras de Hernández,

> También hay que considerar el papel reciente que se la ha otorgado a las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales (Hernández et al., 2011, p. 15).

María **Monserrate** comenzó a ejercer como maestra en 1966 y le pasaron cosas muy especiales. Por ejemplo, llegó a la Escuela Francisca Vera Robles,

"una institución centenaria", en Jipijapa, donde tuvo la suerte de conocer a su esposo el primer año de trabajo, teniendo 18 años. En esa escuela cuenta que pudo ayudar a todos los niños y niñas, con situaciones familiares irregulares, a solucionar sus problemas legales y logró que todos pudieran inscribirse en la Dirección de Educación.

> Cuando terminaban la primaria, recién se les revisaba la documentación a los niños, porque recién ahí era el momento de ingresar los datos a la Dirección de Educación, y cuando pedía las partidas de nacimiento, las niñas no tenían la información porque decía, por ejemplo, madre ignorada, padre desconocido. Tenían apellido, pero no tenían papá ni mamá, según constaba en las partidas de nacimiento de las niñas. Entonces ella se iba a visitar a los hogares de las niñas, y en muchos casos sí estaba el papá, estaba la mamá, lo que significaba que en el hogar no estaban separados, ni nada, vivían en la misma casa el papá y la mamá, pero en la partida decía hija de "padre desconocido y madre ignorada".

Para ella, esto fue un golpe, pero decidió encontrar soluciones a la situación y fue a los hogares a hablar. Primero, habló por separado con el padre y la madre y después juntos.

> ¿Por qué su niña dice madre ignorada si usted es la mamá, o es que se la regalaron, o qué? No, decían, sino que así nos pusieron en el Registro Civil porque no estábamos casados. Y al papá, ¿por qué usted no ha reconocido a su hija? Para que no me llamen por el Tribunal si es que nos separamos. Esas cosas eran por la ignorancia y la ingenuidad incluso en la concepción de la justicia, pero eran problemas de la época de los años 60 y 70. Ella le llamaba después al papá a decirle, mire, usted duda de que la niña sea su hija, mírele la facha, si es igualita a usted, y usted es la mamá. No puede ser que la niña siga con esto y vaya al colegio, ahí no le van a poner el apellido, tienen que inventarse otro apellido porque ella no consta en el Registro Civil aquí. Y la única manera en el Registro Civil, dijeron, era de que se casaran, no había otra. Entonces, en mis primeros años, tuve que impulsar los casamientos entre los padres, para que las niñas tengan su apellido.

Trabajó siete años en la Escuela Francisca Vera Robles de Jipijapa, hasta 1973. Para esa época, ya estudiaba Psicología y orientación vocacional en la UTM, Universidad Técnica de Manabí, en Portoviejo. El estudio duró seis años, hasta que se graduó en 1979.

En 1973, debido al trabajo de su esposo, se fueron a vivir a Portoviejo. Allí entró a trabajar en la primera escuela del lugar, que tenía más de 100 años,

la Escuela Tiburcio Macías. Era una escuela solo para hombres y donde fue profesora de sexto grado. En esa escuela también había el problema de los apellidos de los niños, ya que muchos tenían el apellido de la madre, pero no del padre. Se encontró también que había muchos niños con dificultades de aprendizaje, con retraso en la lectoescritura, niños que tenían problemas de dicción, de dislexia. Para dar alguna solución a los problemas de los niños, y con la ayuda de unas estudiantes de Estados Unidos que fueron a hacer su año de servicio social, se reunieron los profesores que estudiaban Psicología y crearon el primer departamento de orientación biopsicosocial a nivel escolar en el país. Para lograrlo, tuvo la oportunidad de interactuar con profesores de México y de Argentina, con quienes elaboró los currículos respectivos. Narra que fue un proceso complicado, pero que se logró.

María **Monserrate**, junto con la señora Piedad Fortis (**La Mimi**), elaboraron el proyecto de formación de docentes de educación especial que no existía en el país. La educación especial era atendida, como he dicho más arriba, por logopedas, por especialistas en no-videntes, pero no eran educadores Eran especialistas, técnicos en una determinada discapacidad, en una característica de la persona, pero no tenían formación pedagógica. Ellas, al darse cuenta de esto, crearon el departamento para formar docentes que pudieran trabajar con esos niños. Crearon un aula de integración a la que acudían los niños y niñas que tenían dificultades especiales. Ellas planificaron la carrera, diseñaron los contenidos, todo lo que tiene que ver con la formación de un profesor de educación especial.

El departamento consiguió un grupo de abogados, que habían sido alumnos de la escuela, para que resolvieran los problemas legales de los alumnos. Como parte del mismo proceso, en el tema biológico, se veían diferentes problemas. Así que se contactó con la Fundación Oswaldo Loor que les ayudó a detectar y ayudar niños que se pensaba que tenían algún retraso, pero que en realidad no lo era, por ejemplo,

> Hubo el caso de un niño con el que se hizo trabajo asociado, con un profesor que le daba todas las materias y él ahora está estudiando para neurocirujano. Realmente su problema había sido que no veía. Estaba ya en cuarto grado y hasta esa edad no veía y nadie se había dado cuenta de eso. Los de la Fundación detectaron el problema, le pusieron lentes y el niño resultó que era muy buen alumno.

En 1978, al terminar los cinco años de estudio empezó a hacer su tesis. Para esto, hizo una compleja investigación sobre el nivel de inteligencia de los niños, que dice que le resultó sumamente difícil.

Trabajó en la Escuela Tiburcio Macías durante 38 años, allí se jubiló en 2011. Tuvo mucha suerte con su jubilación, porque con el estímulo que le dio el Estado y su liquidación se fue a recorrer el mundo y pudo enviar a sus hijos a estudiar al exterior. Fue directora de la escuela durante doce años. A ese cargo llegó por concurso de méritos[57] y por la decisión de los compañeros. Desde 1984, mientras trabajaba en la escuela, también era profesora en la Universidad Laica Eloy Alfaro[58]a la que viajaba todos los días. En la Universidad daba clases de Psicología Evolutiva. Después dio de Sociología del Trabajo. Esta materia la enseñó durante cinco años, es decir, hasta 1989, en que pasó a dar clases en la Facultad de Ciencias de la Educación que se creó en 1990. María **Monserrate** recibió una placa del Municipio de Jama, una condecoración al mérito que dan todos los años en educación, la misma que se adjunta en la I*magen 24*.



Imagen 24. Placa de reconocimiento a **Monserrate** otorgado por el cantón de Jama- Archivo de **Monserrate** Aráuz

57 El concurso de méritos se ganaba por el currículum, la formación y también por las pruebas.

58 Se encuentra ubicada en Manta.

La Sociedad Bolivariana le declaró la mejor ciudadana de Manabí (*Imagen 25*) porque de los quince cantones de Manabí profesionalizó a catorce e hizo apoyo para que la gente que trabajaba pudiera sacar un título.



La Sociedad Bolivariana del Ecuador
Núcleo de Manabí
En Mérito a los reconocidos dones de maestra en los diferentes niveles educativos, solidaridad con los sectores desprotegidos y vulnerables de nuestra colectividad, a sus luchas por los derechos de la mujer y transparente conducta pública y privada, confiere a la:
Sra. Dra. María Monserrate Arauz G. de Vásquez
El Presente **TÍTULO**, que la acredita al grado de
Mejor Ciudadano (a) de la Provincia de Manabí
Cuyo legado de civismo inspira a las distintas generaciones de Manabitas y Ecuatorianos.
Entréguese en la Sesión Solemne, Conmemorativa por los 235 Años del Nacimiento del Libertador Simón Bolívar.
Portoviejo, a los 24 días del mes de Julio de 2018
El Presidente
Dr. Roosevelt Cedeño López
El Secretario
Lic. Guillermo Sacoto Guillem

Imagen 25. Título de reconocimiento por Mejor Ciudadana a **Monserrate**, otorgado por la Sociedad Bolivariana del Ecuador- Archivo de **Monserrate** Aráuz

Ser maestra para **Monserrate** es

> La cosa más linda de mi vida. Todas las satisfacciones de mi vida son siendo maestra, como yo les dije en ese discurso cuando me nombraron Mejor ciudadana. Yo nunca me vi como una docente universitaria. Mi vida, mi formación fue como maestra de escuela, o sea, yo me veo siempre como maestra de escuela. Yo siempre en mi formación universitaria trabajé para formar a los profesores de escuela. Esto es lo que yo he sido y para mí el mayor orgullo es haber sido profesora de escuela, y profesora de las escuelas emblemáticas de Jipijapa y Portoviejo. Escuelas en donde si van al campeonato van porque vamos a ganar, sino no vamos, si vamos al certamen de oratoria vamos a ganar, sino no vamos, porque nosotros tenemos los mejores discursos y los mejores oradores.

Resuenan en mí las las narraciones de **Monserrate** generando una vinculación con el hecho de encontrarnos como docentes y estudiantes, en un constante aprendizaje entrelazado con lo personal

> Como afirma Freire (1999), cuando profesores y alumnos aprendemos o enseñamos, lo hacemos con nuestras emociones, con nuestros miedos, con nuestra pasión, con nuestro cuerpo entero. Por eso, la experiencia biográfica de un docente puede constituirse como un instrumento privilegiado de reflexión (Sancho et al., 2011, p. 12).

¿CÓMO FUE EL ENCUENTRO CON ELLA?

Varias veces **La Mimi** y **Narcisa** me habían hablado sobre ella y me daba mucha curiosidad conocerla. Me habían dado su número de teléfono y, a pesar de que le llamaba, y **Narcisa** también me ayudaba a localizarla, se nos hacía imposible encontrarla. Hasta que, pasados unos meses, **Monserrate** me contestó a un mensaje, diciendo que sí le gustaría participar en la investigación. Así que puse fecha, hablé con mi primo para que me acompañara y viajamos a Manabí nuevamente. Ahí pudimos reunirnos otra vez con **Narcisa**, y **La Mimi**. Les entregué las transcripciones, las cuales leyeron y se quedaron satisfechas de las narraciones.

Monserrate nos invitó el 25 de noviembre de 2018 a su casa en Portoviejo, que queda a unas horas de Manta. Viajamos por la mañana hasta allá, nos perdimos en el camino ya que son lugares a los que no acostumbramos a ir. Cuando por fin encontramos su casa, **Monserrate** nos recibió muy cariñosamente. Nos hizo pasar a su sala, donde firmó la hoja de consentimiento. Posteriormente le pedí que me contara su relato de vida. Conversamos varias horas. Resultaba muy fácil mantenerme callada y solo escuchar las narraciones de **Monserrate**. Además, ella tenía muy clara la cronología de su vida. Llegó la hora de la comida y, muy amablemente, nos invitó a sentarnos a comer con su familia[59]. Estuvimos varias horas conversando. **Monserrate** nos mostraba sus premios y distinciones. Hasta que partimos porque ya estaba entrando la noche y se nos hacía tarde para viajar.

Le envié por vía electrónica las transcripciones. Y pasado un tiempo no la pude contactar más. Le pregunté a **Narcisa** si sabía algo de **Monserrate**, y me dio la triste noticia de que falleció por la COVID. Fue muy grato haberla conocido. En el Anexo 5 se puede ver la fotografía del encuentro con ella.

59 La fotografía de este encuentro está en Anexo 5.

PEDRO

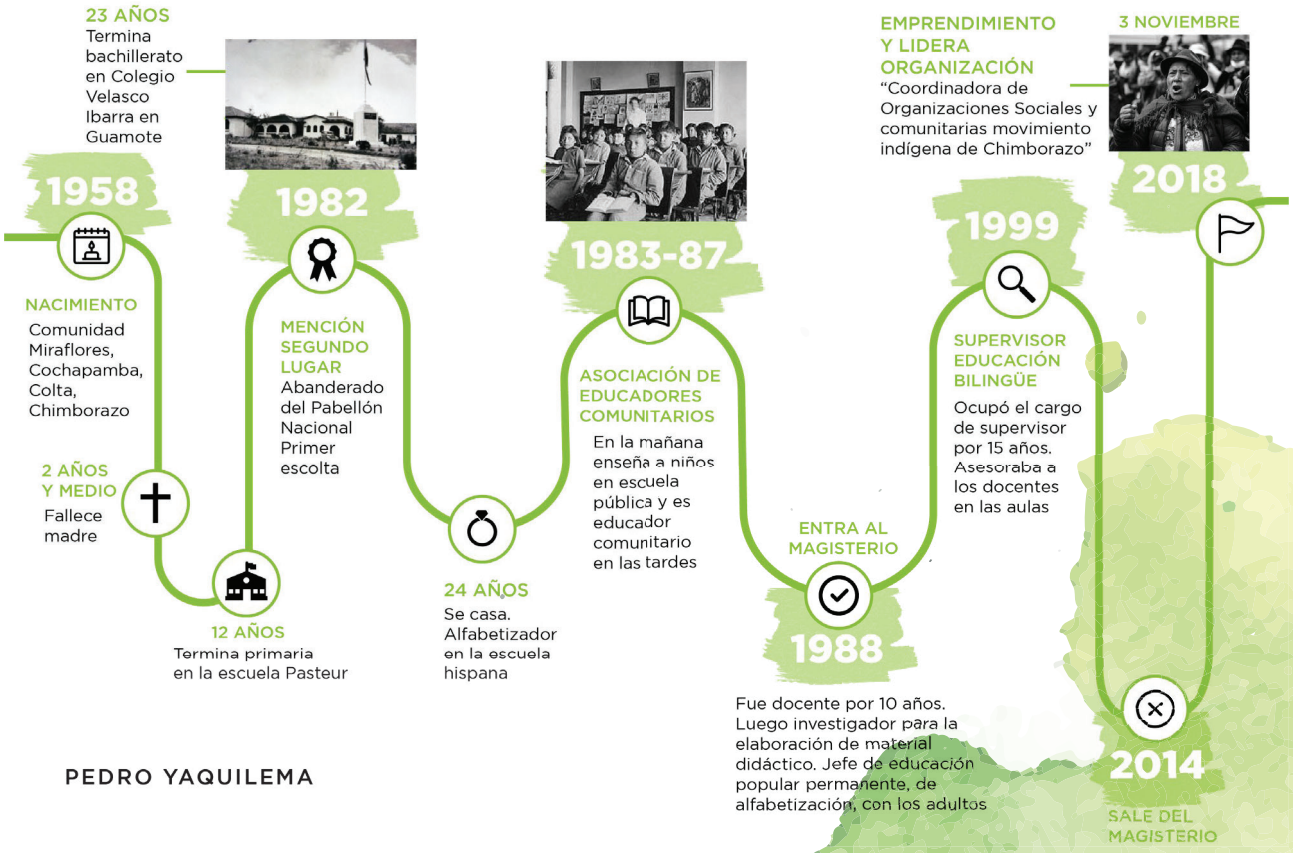


Imagen 26. Línea de tiempo **Pedro**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.

Pedro nació en 1958. Se identifica a sí mismo como indígena. Vive en Riobamba, una ciudad ubicada al sur del Ecuador, nació en la comunidad Miraflores, Cochapamba, parroquia Columbe, Colta, Chimborazo. Chimborazo es una provincia que pertenece a la región de la Sierra del Ecuador. Se caracteriza por la agricultura, especialmente se puede encontrar sembríos de quinua y amaranto. Estos sembríos tienen colores muy llamativos, ya que son entre rojos y amarillos como se muestra en la *Imagen 27*.



Imagen 27. Fotografía de sembríos de quinua en la provincia de Chimborazo- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

Como es una zona en altitud, el paisaje está lleno de páramos, donde se logra divisar el volcán Chimborazo como se puede observar en la *Imagen 28*.



Imagen 28. Fotografía de sembríos de quinua con el volcán Chimborazo -entre nubes- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

Esta provincia tiene su nombre por dicho volcán. Este volcán es el punto del planeta más alejado de su centro ya que tiene 6.310 metros.



Imagen 29. Mapa del Ecuador- Colta

Pedro, a los dos años y medio, perdió a su madre por lo que es huérfano desde esa edad y creció con sus abuelos paternos, pues su padre se había casado otra vez y tenía una nueva familia que atender.

> En mi casa solo se hablaba quichua. Mi abuelito no hablaba castellano.
>
> Desde chiquito solo me hablaban en castellano en la escuela.

Terminó a los doce años la Escuela Luis Pasteur.

Pedro fue becado durante cuatro años en el colegio. Concluyó sus estudios de bachillerato a los 23 años "a saltos y a brincos". Se graduó como *Segunda Escolta del Pabellón Nacional*[60], en el colegio Velasco Ibarra de Guamote. Al terminar sus estudios en el colegio, por falta de recursos económicos, no pudo estudiar inmediatamente la Universidad.

En 1984, a los 24 años, se casó. Se hizo cargo económicamente de su esposa, quien también es huérfana desde los 10 años, y le apoyaba en sus estudios, por lo que él tenía que trabajar. También nacieron sus tres hijos a los que tenía que mantener.

Desde 1983 a 1987 trabajó en la Asociación de Educadores Comunitarios y en 1988 fue docente cuando tenía 30 años de edad, hasta el 2014 en que salió. Ha ejercido varios años en diferentes ámbitos pedagógicos. Actualmente se

60 Premio nacional por altas calificaciones dentro de su generación

dedica al emprendimiento en el campo y también lidera una organización que se llama "Coordinadora de Organizaciones Sociales y Comunitarias del Movimiento Indígena de Chimborazo". Hace cuatro años dejó de ser docente.

Pedro se desempeñó 10 años como profesor en el magisterio. En este tiempo realizó y ganó un concurso para tener nombramiento en el Ministerio de Educación[61].

Luego pasó a desempeñar la función de investigador para la elaboración de material didáctico. De ahí le pasaron sus autoridades al cargo de jefe de educación popular permanente y responsable de alfabetización con los adultos. Por esa época se integró en la Asociación de Educadores Comunitarios,

> Entonces de ahí me integré a una agrupación, que se llamaba Asociación de Educadores Comunitarios, eso qué significaba, era el grupo de alfabetizadores.
>
> Ahí me hice dirigente, como secretario de actas y un compañero era presidente. Entonces así me integré.
>
> Ahí empecé un poco a identificarme, a valorarme de ser indígena, y un poco a protestar y a reclamar que nosotros como indígenas teníamos derecho de exigir nuestros derechos y también nuestra educación bilingüe.

Ahí se hizo alfabetizador en educación hispana, trabajó como educador comunitario enseñando a los adultos y también participó en una escuela fiscal, enseñando a los niños. Trabajaba alfabetizando, por la mañana con los niños y por la tarde-noche con los adultos. Luego pasó a ser supervisor. Fue jefe financiero administrativo y después fue jefe de los 25 supervisores que había en el sector. En ese tiempo fue cuando se terminó la Dirección de Educación Bilingüe y se transformó en Coordinación Zonal, Distrital y Circuital.Como supervisor de educación bilingüe trabajó durante quince años, y, como tal, controlaba, verificaba y asesoraba a los docentes en las aulas, en los colegios y en las diferentes zonas del país.

61 En el magisterio nacional se realiza una categorización de los docentes, dependiendo de sus funciones, título profesional, desarrollo profesional, tiempo de trabajo en el sistema educativo público, aprobación de cursos y los resultados obtenidos en las evaluaciones periódicas a las que son sometidos. Extraído de: https://gk.city/2020/09/11/magisterio-nacional-ecuador/

En el gobierno de Rafael Correa se hizo la división en zonas del Ecuador: zona norte, central, sur. **Pedro** relata que

> Entonces el señor Correa nos dividió en zonas, en forma horizontal, zona norte, central, sur. Nos dividió porque antes funcionábamos como provincia. Entonces aquí en Chimborazo somos como 740.000 indígenas vivimos, más indígenas, y por eso aquí habíamos solicitado las organizaciones que la educación bilingüe funcione. Entonces aquí en Chimborazo funcionaba dos direcciones provinciales de educación, una para la bilingüe, o sea para los indígenas, otra para los mestizos.

Ellos querían que el sistema educativo fuera bilingüe para que se dieran clases en quichua, que es su lengua, y para poder usar libremente su vestimenta, que incluye poncho y sombrero. Ya que eso no era permitido en las escuelas y colegios en los que él estudió, por lo que sufrió mucha discriminación. **Pedro** relata, que en modo despectivo les decían "hablen en cristiano", refiriéndose a que no usen su lengua. Esto hacía que los indígenas se sintieran menospreciados. Por eso, una de sus preocupaciones era lograr que en Chimborazo funcionaran dos direcciones provinciales de educación, una para la educación bilingüe, o sea para los indígenas, y otra para los mestizos.

Otro de los aspectos que plantea **Pedro**, como algo que hay que cambiar, es el modo de afrontar la salud basada en los recursos de la naturaleza y que es el que utilizan los indígenas. **Pedro** siente que esta aproximación a la salud no es apreciada dentro del país, pero sí valorada en el extranjero, que es a donde se llevan los conocimientos. Por otro lado, **Pedro** cree que se debería volver al trueque como sistema de comercio para que el dinero no sea el único valor. Está muy orgulloso de cómo su abuelo le enseñó a cultivar la tierra.

Pedro afirma que todavía tiene sueños sobre un cambio en la educación, aunque ya no esté ejerciendo, pues tiene una mirada crítica sobre el sistema educativo. Cree que la educación no ayuda a progresar, "porque la educación solo aporta profesionales para que busquen un empleo". Ha pensado mucho sobre el tema de la educación y se siente más empoderado y tiene claridad en la forma como tendría que desarrollarse el tema de la educación bilingüe. **Pedro** piensa que él está formado en este "sistema regular", porque sus familiares le decían que tenía que ser mejor. Entonces se dio cuenta que la agricultura, la ganadería, la artesanía, eran empleos no desarrollistas, y por eso le impulsaban a tener título, a ser licenciado, a ser doctor, y él pensaba que el título era lo que desarrollaba y que hace que progrese la humanidad. Pero ahora puede ver que eso no ha sido así. Él siente que hay personas que sin tener título son buenos

agricultores, buenos artesanos, buenos mecánicos, a través de la práctica. Va comparando y afirma que él no quiere volver a caer en eso. Por este motivo está orientando a su familia, a sus amigos, a que

> hay que prepararse profesionalmente, pero para ser independientes y no dependientes. Prepararse para no buscar el trabajo, sino hacer el trabajo, crear el trabajo, creo que hay que prepararse para no ir a servir al capitalista sino para que ellos mismo puedan crear una empresa, microempresa, una fábrica, una industria y generen trabajo para otros.

¿CÓMO FUE MI ENCUENTRO CON ÉL?

Una tarde, al pasar por Riobamba, paramos en un restaurante de "hornado", que es una comida típica de la Sierra del Ecuador, a las afueras de dicha ciudad. Estando ahí, nos encontramos con un grupo muy animado de indígenas de la zona de Colta. Estaban vestidos con su vestimenta típica, con un poncho y algunos de ellos con sombrero. Ahí tuve la oportunidad de conocer al que hoy llamo "mi amigo Yaku".

Una casual conversación entre dos extraños esa tarde, me dio pasos para abrir los ojos a más destellos y *Luces* de la educación pública en el país. Surgió en la conversación con Yaku el tema de esta investigación doctoral y le comenté que deseaba conocer a algún docente que estuviera a punto de jubilarse o que ya se hubiera jubilado de esa zona de la Sierra, que quisiera colaborar en esta investigación.

Yaku me comentó que su padre y su madre eran docentes y que podría preguntar a su padre si quisiera aportar en este trabajo. Su padre dijo que sí y a partir de eso fijamos una fecha y emprendí viaje hacia Colta, donde pude compartir muchos momentos en familia tanto con mi amigo Yaku como con su padre **Pedro**.

Cuando llegué me abrieron muy amablemente las puertas de su hogar. La esposa de **Pedro** se encontraba en la cocina mezclando en una olla grande "colada morada", que es una bebida típica alrededor de la fiesta de difuntos en Ecuador. Me ofreció una taza de la bebida bien caliente, le agradecí y esa bebida me ayudó a calentar mis manos y el cuerpo, ya que la zona de Riobamba es muy fría. Posteriormente, me senté en una habitación aparte con **Pedro**. Firmó el compromiso con la investigación, prendí la grabadora y le pedí que me contara su relato de vida. **Pedro** comenzó a relatar cómo fue su infancia. Cómo fue para él estudiar en un colegio donde le prohibieron hablar quichua, y debía aparentar no ser indígena.

Posteriormente me comentó sobre su trabajo como alfabetizador. Hizo mucho hincapié sobre la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe. Y sobre las perspectivas que él tiene sobre cómo debería ser la educación y los sistemas económicos. **Pedro** relataba con énfasis algunos temas. Estuve escuchándolo por algunas horas. Hasta que llegó la hora en la que él tenía que ir a una reunión de los ECUARUNARIS socialización, sobre una marcha indígena que estaban organizando. Salimos todos los que se encontraban en la casa de **Pedro**, tomamos un bus público y nos dirigimos al centro, donde era la reunión.

Apenas llegamos, compartieron para todos colada morada tibia con un pedazo de pan.

En la socialización se encontraban personas que se identifican como indígenas. Todos los hombres usaban poncho y las mujeres chalinas. Se hablaba con un tono despectivo hacia las personas "no indígenas" o como ellos lo decían "los blancos" del país, y se planteaban los objetivos de la marcha indígena. Para mí fue muy extraño, no me sentía situada en ese contexto, ya que yo era la única no-identificada como indígena y la única que no llevaba el traje típico. Sin embargo, poder escuchar su perspectiva me abrió los ojos para poder entender diferentes procesos y miradas que tienen algunas comunidades indígenas en el país.

Posteriormente volvimos a la casa de **Pedro**, donde me ofrecieron otra taza de colada morada. Pude compartir un momento más con ellos y nos despedimos ya que debían viajar a Colta para las celebraciones de los días de difuntos. Mandé por correo las transcripciones a **Pedro**. Y no he tenido la oportunidad de visitarlo de nuevo, pues cambió de número de teléfono.

ARGENIS

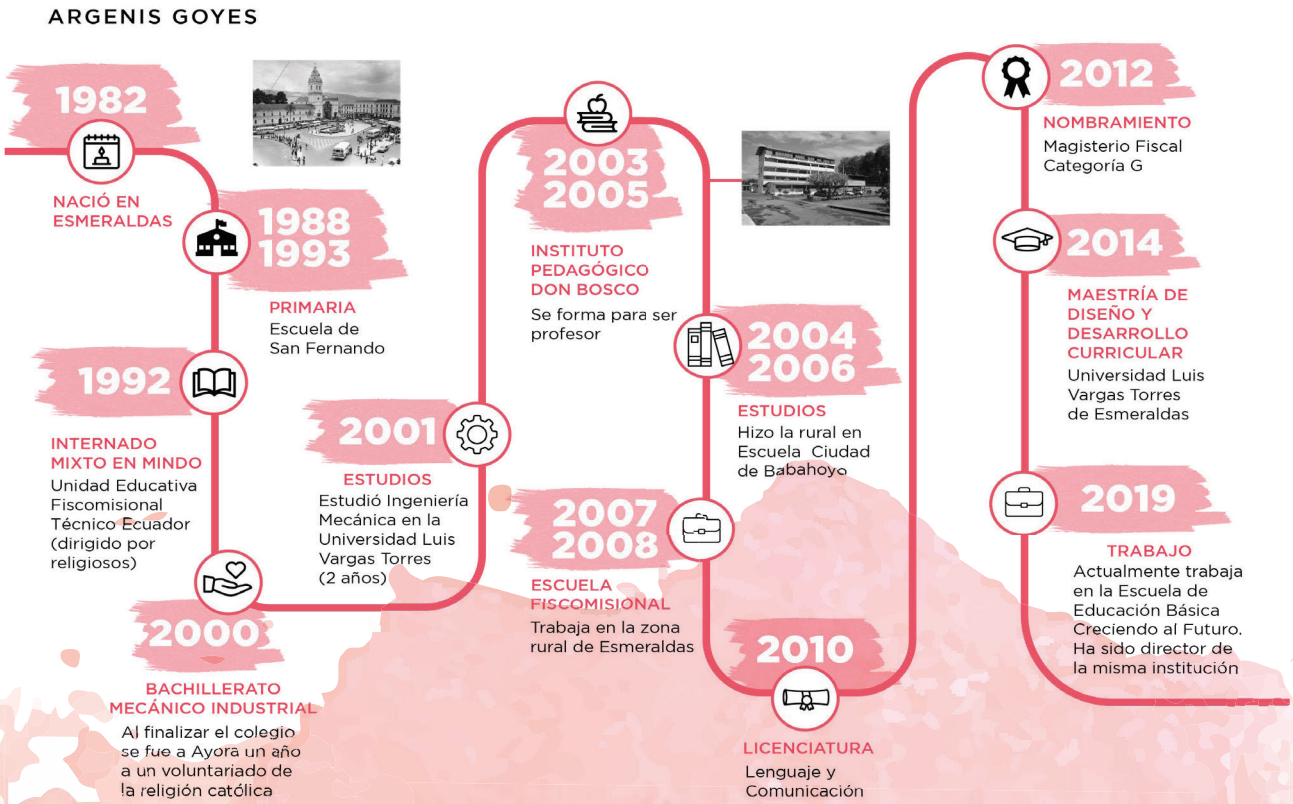


Imagen 30. Línea de tiempo **Argenis**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.

Argenis nació el primero de diciembre de 1982, en su casa, en la ciudad de Esmeraldas, con una partera que era su abuela materna. Hijo de dos profesores, actualmente jubilados. Son seis hermanos, él es el quinto, el penúltimo. Su infancia la vivió con sus padres, al norte de Esmeraldas, en la parroquia Concepción en el cantón San Lorenzo.

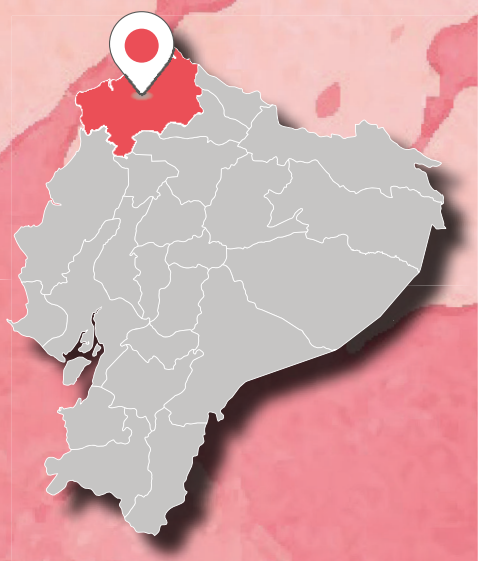


Imagen 31. Mapa Ecuador- Esmeraldas

Estudió la primaria en una escuela en su misma parroquia. Al terminar la primaria, cuando tenía 10 años, sus padres le dieron la opción de ir a estudiar a un internado mixto en Mindo, en la Unidad Educativa Fiscomisional Técnico Ecuador. Ahí estuvo el ciclo básico. Era un colegio dirigido por religiosas que tenía muchas prohibiciones. En ese tiempo extrañaba mucho el afecto de su familia. Salía una vez cada trimestre, o le iban a visitar sus padres pocas veces, porque era un lugar de muy difícil acceso ya que no había carretera. Se llegaba hasta un punto y de ahí había que seguir en lancha.

Cuando tenía 11 años, en 1993, le acusaron de robo, se encuentra narrado en el capítulo 4 "Luchas por la educación en el Ecuador".

En el Bachillerato estudió Mecánica Industrial. En el 2000, cuando acabó el colegio, se fue a Ayora por un año, a un voluntariado católico, donde enseñaba trabajo social y catequesis.

Cuando regresó a Esmeraldas, a finales del 2001, empezó a estudiar Ingeniería Mecánica en la Universidad Luis Vargas Torres. Allí estuvo dos años, pero dejó esa carrera, ya que según narra:

> Dejé de estudiar mecánica porque me dejé bajar el autoestima... Pues realmente un profesor me dijo que para ser Ingeniero Mecánico necesitaba tener una de las siguientes cosas: "dinero o tener palanca (contactos) para conseguir un buen trabajo, si no tienes ninguna de esas dos mejor no pierdas el tiempo".

Posteriormente, entró a estudiar en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Don Bosco, donde se formaban para ser profesores. Al tercer año tenía que hacer "la rural", que le tocó en la Escuela Ciudad de Babahoyo, que quedaba en la vía Shamanga, por el Recinto Tres Vías. A este lugar se entraba caminando, y después debía ir en canoa dos horas al Recinto Palma Real. En esa escuela había 90 alumnos. Él impartía todas las materias de primero, segundo y tercero de básica. Trabajó casi dos años allí.

Al salir del Instituto de Educación Superior, hizo dos años de universidad y sacó la licenciatura en Lenguaje y Comunicación. En 2007, cuando tenía 25 años de edad, trabajó en una escuela fiscomisional en la zona rural de Esmeraldas, con la modalidad de contrato. Inmediatamente después le suspendieron el contrato, relata que,

> Me acusaron de ser mal docente y que no enseñaba bien.

> Hubo compañeros que hablaron mal de mí con las autoridades y pues ellos decidieron suspender mi contrato.

Le pregunté a **Argenis** si él se consideraba en esa época un mal profesor y me dijo que no, y me comentó que él cree que los compañeros de trabajo hablaron mal de él por envidia por la

> aceptación que tenía con los padres de familia y los estudiantes.

Por lo que estuvo desempleado dos años, en los cuales le fue difícil conseguir otro trabajo, sin embargo, aprovechó para seguir estudiando. Se sostenía durante ese tiempo ayudando a hacer proyectos y tesis. Continuó estudiando y terminó la maestría de Diseño y Desarrollo Curricular en 2014 en la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas. En la conversación comparte que le gustaría estudiar otra maestría en Pedagogía.

Desde hace siete años trabaja en la escuela de educación básica Creciendo el Futuro y en la que tiene el nombramiento definitivo. Está a cargo de todas las materias del séptimo año de educación básica. Tiene a su cargo 34 estudiantes, 19 niñas y 15 niños. Trabajó como director de la misma institución durante cuatro años, pero con el mismo salario. Después de eso volvió a ser docente y por el momento está en la categoría E del escalafón docente.

¿CÓMO FUE MI ENCUENTRO CON ÉL?

La señora Sonia Cabezas, que trabajaba en el Banco Central del Ecuador en Esmeraldas, era conocida de mi madre. Ella le dio el número de teléfono de su amiga Noris Carranza y me contacté con ella. Le pedí muy amablemente si me podría presentar a un docente que cumpliera con las características del colaborador que yo buscaba para este estudio. Ella me contactó con **Argenis** y después de unos días con **Víctor**. Conversé por teléfono con **Argenis** y emprendí viaje a Esmeraldas para encontrarnos.

Argenis no cumplía con las condiciones que yo me había planteado para los colaboradores, porque yo deseaba trabajar con docentes que estuvieran jubilados o por jubilarse pero, a pesar de que no tiene esas condiciones, después de conocerlo, pude ver que su historia de vida nutre y alimenta esta investigación.

Antes del encuentro con **Argenis**, preparé algunas ideas claves de temas que quería conversar con él. Después de nuestro primer encuentro volví a

escuchar todo lo conversado y me formulé ciertas preguntas[62] que quería tratar para profundizar sobre su historia.

Tuve la gran oportunidad de visitar la escuela de educación básica "Creciendo al futuro- Educamos para la vida"[63]. **Argenis** me invitó a uno de los desayunos escolares de la escuela, cuyo contenido se aprecia en la *Imagen 32*, mientras le acompañaba a cuidar el patio de recreo donde seguimos conversando.



Imagen 32. Fotografía del desayuno escolar otorgado por el gobierno- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

Cuando sonó el timbre nos dirigimos hacia su aula. La *Imagen 33* muestra en conjunto de su aula de clases:

62 Conversé sobre si se ha sentido discriminado por su color de piel, sobre qué piensa de la educación, sobre los cambios que han existido con los diferentes gobiernos, estos temas se despliegan en los capítulos 4, 5 y 6.

63 Imagen de la fachada de la escuela en Anexo 5.



Imagen 33. Collage fotográfico de **Argenis** en su aula- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

Me llamó la atención el color de las paredes, y se lo dije. Él me comentó que las aulas de la escuela se pintan con la pintura sobrante utilizada por los padres de familia para sus usos personales, ya que el gobierno en ese periodo no brindaba pintura para el interior de las escuelas. Nuevamente me cuestioné sobre la fuerza o la capacidad de acción y los afectos/efectos que ejercen los actantes no-humanos en un espacio de aula. Miraba las diferentes telas utilizadas para las cortinas, los hierros en las ventanas, las mesas y pupitres rayados, el pizarrón con manchas de los años. Me imaginaba a los estudiantes ahí y cómo me sentiría si yo fuera la docente en ese espacio. Saltaba a mi mente el color blanco de las aulas en las que había trabajado, los pupitres limpios, los materiales nuevos, el salón de clases espacioso con el escritorio y ordenador, con el último modelo de ordenador Mac, y la pantalla *táctil* gigante o proyector interactivo del colegio en el que trabajo actualmente. Y reflexiono si de verdad se necesitan esos agentes

para los espacios educativos. Reflexiono también sobre qué mensaje se da a los estudiantes cuando la materialidad tiene un orden y una limpieza. Me pregunto si ese poder de acción repercute luego en cómo cuidamos nuestra ciudad, los espacios públicos y esa noción de estética en la que yo me siento cómoda. Así mismo me llamó la atención que en la escuela no existiera personal encargado de la limpieza, sino que fueran los mismos estudiantes, padres de familia, profesores, los encargados de la limpieza y desinfección del espacio. Nuestra charla continuó y minutos antes de despedirme de **Argenis**, me presentó a sus estudiantes con quienes estuve conversando y jugando por un buen rato.

VÍCTOR

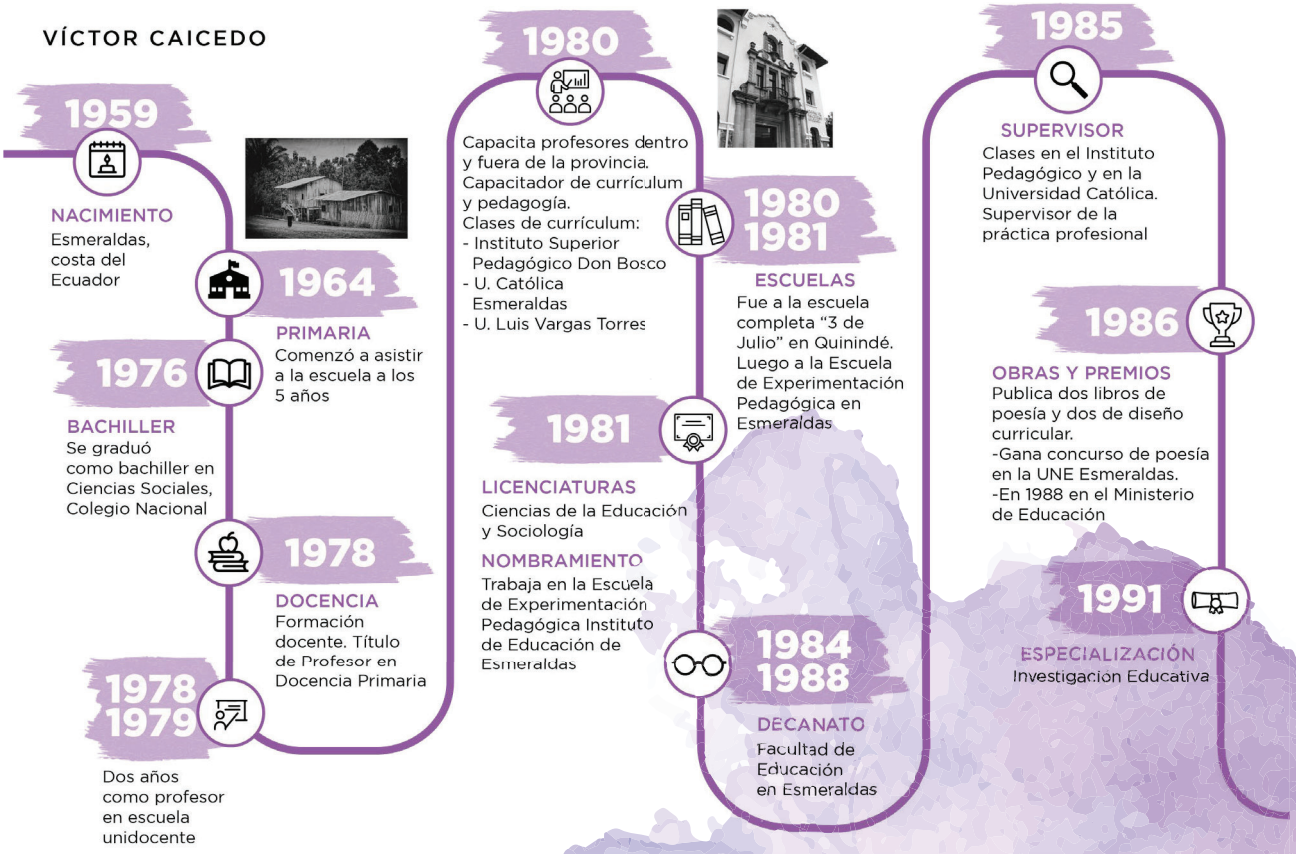


Imagen 34. Línea de tiempo **Víctor**. Salomé Dávila Grijalva. Diseño Karina Barragán.



Imagen 35. Mapa Ecuador- Esmeraldas

Víctor Caicedo nació en Esmeraldas en 1959. Tiene 60 años. Se jubiló del magisterio hace diez meses. Está separado de su esposa y tiene un hijo de 24 años. Fue a la escuela a los cinco años, en Esmeraldas, cerca de su casa. Se

graduó en 1976, a los 16 años, como Bachiller en Ciencias Sociales, en el Colegio Nacional, que era público. Posteriormente ingresó en Formación Docente, que son programas continuos del Ministerio de Educación para formar docentes y actualizar en métodos pedagógicos a los maestros. Aquí estudió dos años de carrera y obtuvo el título de Profesor en Docencia Primaria.

Hizo dos licenciaturas, en 1981, la licenciatura en Ciencias de la Educación, y luego en Sociología. En 1991, hizo una especialización en Investigación Educativa, estudio al que él llama Doctorado. Fue decano de la Facultad de Educación, en Esmeraldas, de 1984 a 1988.

Empezó como profesor en la zona rural, a los 19 años de edad, en 1978,

> Los inicios como profesor empecé en la zona rural, un lugar muy apartado de la cabecera provincial, había que ir en barco, luego el barco te dejaba en una parroquia, cabecera parroquial, luego ibas a caballo o mula, 4, 5 horas para adentro, ahí me inicie, y estuve 4, 5 años en la escuela unidocente, 50, 55 alumnos, en una comunidad muy muy pobre. Vive y trabaja solo para el sustento. Porque así fuese que produjese alguna cosa no pueden venderla porque viven muy lejos, se daña el producto en el trayecto, no hay vía de comunicación, una comunidad donde los niños solamente iban a clase por una costumbre de asistir a la escuela.
>
> Uno de mis logros ahí fue que los padres de familia se organicen y que vean que la educación es un motor. Ese creo que es uno de mis principales logros.
>
> Que los padres de familia se inserten en el entorno educativo y que reclamen que sus hijos se merecen una educación de calidad, a tal punto de que cuando yo dejé esa escuela, ellos se quedaron sin profesor, y vino una señora a mi casa y me dijo acompáñenos a la gobernación a pedir un profesor.
>
> Yo en eso sentía satisfacción porque veía que se habían dado cuenta del valor de un proceso educativo.

Posteriormente pasó al cantón Quinindé, a una escuela que estaba en el límite entre Esmeraldas y Quinindé, lugar donde tenían conflicto de límites entre las dos provincias. Allí, durante un año, pudo impartir "Lugar Natal", una asignatura con la que podía enseñar la historia de su provincia, Esmeraldas, en segundo y tercero de básica.

Mucha gente de Loja, que se había radicado allí, veía con malos ojos que él fuera un profesor negro y le discriminaban por su color. Cuenta que la gente decía:

> "Sí, el profesor trabaja bien, pero es negrito, nosotros queremos gente como nosotros". Para evitar problemas me cambiaron a otra escuela en la ciudad de Quinindé. Tenía 22 años y llegué en la mitad del año lectivo.

Cuando el director de Educación de la Universidad valoró sus conocimientos le pidió que le ayudará en la capacitación de los profesores y, desde ese día, ya lleva 37 años como capacitador de profesores dentro y fuera de la provincia. Ha sido capacitador de Currículum y Pedagogía.

Ganó un concurso de Poesía Nacional Infantil y tiene publicados cuatro libros, dos de poemas y dos de Diseño Curricular, en los que hace adecuaciones de los programas de estudio a la realidad de Esmeraldas, con lo cual apoyó en la capacitación de maestros de la provincia.Cuando ganó el concurso de poesía, el Ministro de Educación Galo García, al premiarlo, se sorprendió de que trabajara en Quinindé y viajara todos los días desde Esmeraldas, por lo que le otorgó el nombramiento para trabajar en la Escuela de Experimentación Pedagógica del Instituto de Educación de Esmeraldas. Antes de su nombramiento, **Víctor** viajaba todos los días de Esmeraldas a Quinindé y viceversa, dos horas de ida y dos de regreso. Al mismo tiempo estudiaba en la universidad y también escribía su poemario.

En 1985 pasó a dar clases en el Instituto de Educación Superior Pedagógico y a la vez en la Universidad Católica. En esta institución daba clases de formación docente de básica, inicial y bachillerato.

> Comencé a dar clases sobre curriculum, fui profesor de curriculum en dos universidades simultáneamente y en el Instituto Pedagógico, ahí también desempeñé las funciones de supervisor de la práctica profesional, la escuela del campo y es penoso porque van preparados y van y se estrellan, porque los niños, en ese tiempo no iban al jardín, entonces primer grado era un año donde iban a tomar un lápiz por primera vez, iban recién a ubicarse en el tiempo y en el espacio, sin información de baños, sin información, sin luz, sin nada.

Víctor relata, que tuvo muchas experiencias como profesor y narra que fue más fácil enseñar en una "escuela de clase alta", puesto que ahí los padres de familia le daban todo lo que solicitaba. Al principio, le discriminaban por su color, pero luego se dieron cuenta de que a sus hijos les iba muy bien con él como profesor, por lo que cuando se fue, le dijeron: "mire, nosotros a usted no le queríamos, pero ahora nos hemos dado cuenta que los niños han aprendido con usted".

Le gusta mucho la teoría de Piaget y admira a Paulo Freire. Ha aplicado métodos de la didáctica de Nerici (1985), y, para saber más fue a conocer la escuela experimental de Julián Zubiria de Colombia. Afirma que en ese

tiempo el Estado no apoyaba mucho al proceso educativo, no le daban libros, no había cuadernos, no había desayuno, no había nada.

El Instituto Pedagógico estaba gestionado por los Salesianos, y ellos, al ver que los estudiantes hacían esfuerzos y no avanzaba la implicación del gobierno, buscaron ayuda internacional. Con esta ayuda comenzaron a dar alimentación a los niños más pequeños, pero no a todos; también los lápices y cuadernos solo para los pequeños y para el resto nada. Por ese motivo hubo una gran deserción escolar.

Víctor piensa que el gobierno que más ha apoyado a la educación en el país ha sido el de Rodrigo Borja, porque hubo estabilidad política y por tanto apoyo continuo. En el caso de Esmeraldas, no se cambió a las autoridades por lo que hubo continuidad y se pudo mejorar.

Víctor es conocedor de su ciudad, de su provincia, sabe de personajes históricos como Luis Vargas Torres[64] y conoce sobre la historia de la llegada de los negros a esas tierras. Tiene varias ideas sobre qué haría para cambiar el sistema educativo en el país para que mejore la educación[65].

¿CÓMO FUE MI ENCUENTRO CON ÉL?

Después de haber entrado en contacto con **Argenis**, la señora Noris Carranza logró ayudarme a concretar una cita con **Víctor**, pues él cumplía con los parámetros que yo me había planteado desde un inicio, el cual era que los docentes estén jubilados o por jubilarse para tener amplitud de tiempo en su recorrido. Aprovechando que estaba realizando el "trabajo de campo" en la provincia de Esmeraldas con **Argenis**, invité a **Víctor** a tomar unos cafés durante los últimos días de julio y agosto del 2019, para ver si le interesaba participar en la investigación y estuvo encantado, tanto como yo, ya que conocerle fue un gran regalo para mí.

Cuando conocí a **Argenis**, en nuestros diálogos, me comentó sobre su admiración a su profesor **Víctor**, algo que puedo entender ya que **Víctor** encarna tanto conocimiento sobre la educación que también despierta en mí tanta admiración y sed de conocer y aprender más sobre ella.

64 Luis Vargas Torres (1855-1877) fue un revolucionario, político y militar esmeraldeño, clave en la Revolución Liberal de Eloy Alfaro.

65 Como se aprecia en el capítulo *Luces*

Los encuentros con **Víctor** fueron en un pequeño café cerca del Malecón de Esmeraldas. Nos sentamos un par de veces a conversar durante horas. Me daba la sensación de que **Víctor** era una enciclopedia viviente, sabía tanto de educación, que a veces quería ser capacitada por él. **Víctor** narraba con pasión su historia. Además me compartió muchas fotografías de sus logros y premios como se puede observar en la *Imagen 36*:



Imagen 36. Premios y reconocimientos de **Víctor** Caicedo. Archivo fotográfico de **Víctor**

Así mismo, pusimos en cuestión terminologías y nociones[66]. Posteriormente hemos estado entablando comunicación por mensajes de correo y de texto.

Conocer la historia de dos docentes de la zona de Esmeraldas, **Argenis** y **Víctor**, me permitió romper muchos imaginarios preestablecidos y me hizo pensar en los grandes docentes que hay en el país. Docentes que, a pesar de las circunstancias materiales, políticas y sociales han dado lo mejor de sí para apoyar la educación.

66 Estas se relatan en los capítulos 4, 5 y 6.

Para finalizar este capítulo quisiera recordar que la investigación está escrita en devenir, a partir de un fluir a través de ella. Por lo tanto, existen cambios y desplazamientos con lo planteado al inicio de la investigación, como se evidencia en *Desplazamiento 2* que se encuentra en el apartado 3.1 Estas decisiones han ampliado la información y conocimientos sobre ella. Así mismo, he hecho una síntesis de las diversas formas de llegar a ser docente y he aclarado terminologías, como se evidencia en el apartado 3.2.

Por otro lado, quisiera acotar que este capítulo da cuenta del recorrido de haberme desplazado y viajado por vía terrestre a lugares lejanos de donde vivo y de haber tenido la oportunidad de conocer lugares y personas que no me hubiera imaginado. Además he podido ver de cerca diversas realidades del país, de las escuelas, de las comunidades, y el entorno en el que se desenvuelve el proceso educativo en el Ecuador.

Y, por último, en este capítulo he podido navegar dando pinceladas sobre el contexto de cada docente y narrar cómo fueron los encuentros con ellos. Conocer sus historias, representa para mí un giro en la mirada de la educación pública del país. Reconstruir una imagen que estaba sesgada por mi educación y me hacía generalizar que la educación pública del Ecuador no era lo suficientemente buena. Ahora puedo ver que existen muchos más matices dentro de lo que constituye una "educación de calidad".

Cada encuentro con los colaboradores fue diferente al otro. Por eso existen diferencias en los relatos, algunos son más largos que otros, sin embargo, todos me han ayudado a expandir los conocimientos sobre el tema. Gracias a **Argenis**, **Leti**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Víctor**, **Monserrate**, **Raúl** y **Pedro**, por su tiempo y las historias que han dejado en este trabajo.

PARTE III

HISTORIAS DE VIDA ENTRECRUZADAS A PARTIR DE NODOS

SITUÁNDONOS EN LOS NODOS

> Cuando verbalizamos los problemas, podemos convertirnos en un problema para aquellas personas que no desean hablar del problema aunque sepan que existe... necesitamos adquirir palabras para describir eso contra lo que chocamos (Ahmed, 2017, p. 58).

A partir del trabajo cartográfico expuesto en la *Imagen 37* voy evidenciando los hilos dentro de la red. Y los puntos de encuentro desde donde voy expandiendo los conocimientos, no a modo de datos sino a partir de diálogos o narrativas con multiplicidad de voces.

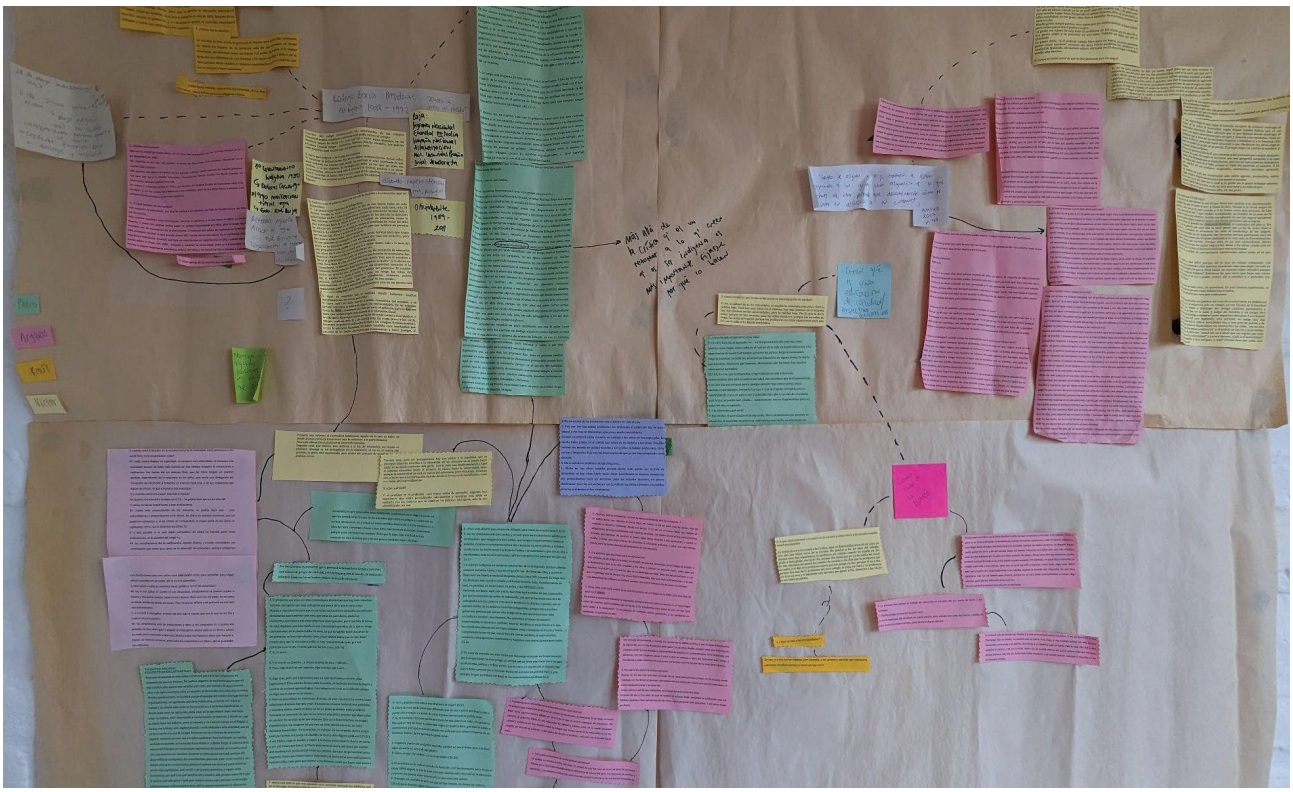


Imagen 37. Cartografía como estrategia para la escritura de la tesis. Salomé Dávila Grijalva

A estos puntos de encuentro dentro de la red llego a través de la cartografía. A estos capítulos los llamé "Nodos". Cada nodo es un capítulo. Son tres grandes nodos y cada uno de ellos lleva sus propios cauces que contienen subcapítulos (que se presentan en cada nodo): Capítulo 4. Luchas por la educación en el Ecuador. Capítulo 5: *Sombras*: ¿por qué caminar hacia una educación-otra? Y, por último, el capítulo 6: *Luces* - Mejoras en la educación desde adentro hacia afuera.

En los tres nodos que se encuentran a continuación son de gran relevancia las experiencias de los docentes. Como he señalado más arriba, he mantenido la manera en que ellos narran. Por lo tanto, reiterando lo dicho, la forma de narrar y el uso de verbos y nombres en algunos casos es diferente, ya que su lengua materna no es el castellano.

Las historias entrecruzadas son de real importancia, pues como argumenta Rivas (2020),

> planteamos la necesidad de que este conocimiento particular y situado de cada relato de la realidad sea puesto en diálogo y en relación con otros, de tal forma que se genere un proceso discursivo que ponga en cuestión los relatos propios para avanzar hacia un conocimiento más complejo, más abierto, más democrático y más diverso (p. 27).

Lo que podemos encontrar en estos nodos de las narraciones expande nuestro conocimiento sobre cómo ha sido (y es) la educación en el Ecuador.

NODO 4: LUCHAS POR LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

En este nodo se encuentran los siguientes apartados: 4.1 Introducción; 4.2 Situando el contexto; 4.3 Educación como dominación; 4.4 Miradas opresoras; 4.5 El poder; 4.6 Razones de las marchas; 4.7 Buscando un cierre para este cauce.

Cada apartado no está separado del otro, pues son capas que se abren, son pliegues que disparan a múltiples miradas dentro de la red. Se encuentra escrito dentro del sentido de un cauce de río donde invito a que disfruten de su navegar. No son apartados tajantes sino solo la continuidad de los hilos y los bailes.

4.1 INTRODUCCIÓN

HALO DE UN HILO...

Un hilo dentro de la red marañosa donde intento visualizar y dar a entender la inmanencia. Un hilo de la memoria de lo ya antes trabajado con los docentes colaboradores. Las palabras claves que atraviesan este hilo: Marcha indígena, Educación Intercultural Bilingüe y gobierno de Rodrigo Borja. Estas me llevan a jalarlo, verlo, observarlo, pensarlo. Estas palabras claves se intersectan y conectan dentro de cuatro de las ocho narraciones recopiladas. Junto y recorto las transcripciones y nuevas incertidumbres y dudas saltan creando *capacidad de acción*[67] en mí.

Los colaboradores relatan sobre el gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992). Indago para comprender un poco más lo que sucedió durante ese periodo en el que tuvieron lugar las primeras marchas indígenas a nivel nacional.

Me pregunto, ¿cuáles fueron las causas de las marchas? ¿por qué, a pesar de la primera marcha en 1990, no fueron tomadas en serio las peticiones de los indígenas? ¿por qué **Raúl**, **Argenis**, **Pedro**, **Víctor**, tienen este puente en común cuando hablan de Rodrigo Borja como el mejor presidente y gobierno que ha tenido el Ecuador por su apoyo a la educación? Navegando por este hilo me encuentro con varias nociones. En algunas me sumerjo y en otras solo las paso por encima. Hay nociones que se enredan y me hacen navegar por caminos diferentes. Me dejo llevar y sorprender por cada etapa de la investigación. También en el proceso de escritura. Todo se encuentra intraconectado y unos nodos me llevan a otros.

4.2 SITUANDO EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PAÍS

Para contextualizar lo que pasaba durante el gobierno de Rodrigo Borja es importante hacer una genealogía de lo que sucedía antes de su periodo.

A principios del siglo XIX, con relación a la educación indígena, he de citar algunos breves textos del libro de Alexis Oviedo (2018) "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador".

> Desde el nacimiento de la nueva República del Ecuador en 1830, se usó la escuela como uno de los mecanismos para consolidar el Esta-

67 *Agency*.

> do-nación… se puso énfasis en la escolarización como mecanismo de asimilación de los pueblos indígenas desde un discurso homogeneizador que iba moldeando la naciente nación ecuatoriana con predominio blanco mestizo...
>
> > …las instituciones educativas contribuyeron a "solucionar el problema indígena" para el Estado-nación, basándose en la enseñanza del castellano, de la fe católica, de las técnicas de cultivo y de la doctrina civil, enseñanzas que favorecieron su asimilación, y, por lo tanto, su inserción a la nación homogénea.
>
> La escuela creó las condiciones necesarias para la incorporación de los indígenas como ciudadanos y les dota de los elementos básicos para incorporarse a la sociedad mestiza desde una condición subalterna e incluso como mano de obra básicamente calificada para potenciar el incipiente capitalismo del nuevo Estado. En esta época, son los mismos pueblos indígenas, quienes demandan al Estado, el derecho de ser admitidos en la escuela en castellano (Oviedo, 2018, p. 57).

En 1833, bajo decreto del primer presidente del país, Juan José Flores, se establece que "Debería haber una escuela para indios en cada parroquia" (Martínez, 2009, p. 178). Y, más tarde, durante el periodo del gobierno liberal de Eloy Alfaro en 1895, se ordena fundar:

> Escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que pudieran adquirir los derechos y cumplir los deberes de los ciudadanos. En todo fundo donde hubiere más de 20 indios inscritos en él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de 14 años. Si no hubiese escuela inmediata, el amo la establecería gratuitamente en el mismo fundo (Oviedo, 2018, p. 58).

La educación en este periodo implicaba la inclusión de los indígenas como ciudadanos. En la Constitución del Ecuador del año 1884, en el artículo 9, se dice "Son ciudadanos los ecuatorianos varones que sepan leer y escribir, y hayan cumplido veintiún años o sean o hubieren sido casados" (Constitución del Ecuador 1884). Haciendo exclusión de las mujeres y de los analfabetos que no eran considerados ciudadanos. Por esta razón, la alfabetización era un requisito para ser considerado ciudadano.

Los terratenientes hicieron oposición a esta disposición y la "mayoría de pueblos indígenas permanecieron analfabetos hasta bien entrado el siglo XX" (Oviedo, 2018, p. 58).

En la primera mitad del siglo XX cambia la mirada de los indígenas sobre el tipo de educación que estaban recibiendo. Esta situación podría ser la base de la exigencia de una propuesta educativa que tome en cuenta sus paradigmas:

> Los indígenas después consideraron que la escuela a la que enviaban a sus hijos no les daba elementos adecuados para surgir en la sociedad mestiza, para mejorar su situación económica, ni tampoco lograr ascenso social. Por el contrario, esta escolarización estaba en contra de su cosmovisión y era ajena a sus propias aspiraciones culturales (Oviedo, 2018, p. 58).

Desde 1920 el partido socialista comienza a tener peso sobre los ideales indígenas de rescatar su cultura y libertad. A finales de 1930 e inicios del 1931 dos mujeres indígenas de la zona de Cayambe, Dolores Cacuango (San Pablo Urcu, 1881-1971) y Tránsito Amaguaña (Pesillo, 1909 – La Chimba, 2009), comenzaron a organizar movilizaciones en las que pedían:

> Cesar los maltratos, suprimir el trabajo obligatorio de las mujeres, las *huasicamías*[68] y las servicias para ayudantes y mayordomos. Suprimir los diezmos y primicias, proveer de herramientas a los trabajadores. Reducir el número de ovejas a cargo del *cuentayo*. Incrementar el salario para los *huasipungueros* y peones libres. Asignar *huasipungos*[69] a los apegados. Disminuir las jornadas destinadas a la hacienda (Oviedo, 2018, p. 59).

Dichas líderes no solo estuvieron detrás de estas manifestaciones sino también de experiencias educativas con el objetivo de "dar a conocer y tomar conciencia acerca de la lucha de estos pueblos por la tierra, por los derechos colectivos y de los pueblos indígenas, por acceso a bienes y servicios, etc." (Oviedo, 2018, p. 60).

Dolores Cacuango había creado escuelas para indígenas, comprendía que "la propiedad de la tierra y la posesión del conocimiento, que incluía el conocimiento de la Ley, eran la base del poder de los patrones" (Oviedo,

68 Calificaba al indio que hace labores duras y sucias de determinado hogar.

69 Familia a la que se le asigna una pequeña parcela dentro de la hacienda, pero esas tierras no le pertenecían.

2018, p. 61). La perspectiva de Dolores Cacuango me recuerda las palabras de Catherina Walsh (2014):

> Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (p. 29).

Con la visión de Dolores Cacuango, "en 1945, comienzan a funcionar las tres Escuelas Indígenas de Cayambe, las escuelas comunitarias Indígenas del Ecuador" (Oviedo, 2018, p. 61). Eran escuelas que operaban sin el apoyo del Estado y se autogestionaban con el aporte de la comunidad. Los militares entraron varias veces a las escuelas por lo que a los indígenas les tocaba esconderse. Dolores y Tránsito estuvieron muchas veces a punto de ser asesinadas por todo el movimiento que creaban, ya que las escuelas:

> Fueron vistas como "peligrosas" por los terratenientes, quienes ejercieron presión en el gobierno para cerrarlas alegando que eran "focos de propagación del comunismo". La junta militar, en 1963, decreta la última de estas escuelas y prohíbe el uso del kichwa para la instrucción infantil. Las Escuelas Indígenas de Cayambe, como se conoció a la propuesta educativa iniciada por Dolores Cacuango, dejaron huellas importantes para el movimiento indígena (Oviedo, 2018, p. 61-62).

Me paro a pensar en la herramienta tan grande que es la educación pues tiene el potencial de generar individuos críticos capaces de emanciparse frente a las injusticias, es poderosa porque puede desarrollar pensamientos críticos.

En la segunda mitad del siglo XX "la zona rural albergaba a la mayoría de la población ecuatoriana… el país tenía 3189 escuelas primarias y, de estas, 2579 estaban ubicadas en el campo" (Oviedo, 2018, p. 62). La educación primaria en el campo comprendía un periodo de cuatro años de estudio, mientras que en las ciudades era de un periodo de seis años de estudio, "por lo cual los niños rurales estaban en desventaja en relación con los niños urbanos… quedando los estudiantes rurales en general, y los indígenas en particular, excluidos de ingresar al secundario y a la universidad" (Oviedo, 2018, p. 62).

Los años 60 del siglo XX, y con esto acabo la contextualización a partir de Oviedo (2018) se caracterizan por el hecho de que.

> La sierra ecuatoriana estaba bajo el dominio de los terratenientes. Diversas formas de producción pre-capitalistas, herederas de los días de la Conquista, pervivían bajo otros nombres. Los campesinos eran explotados por los grandes terratenientes y, de ellos, especialmente

> los indígenas quienes mantienen relaciones coloniales de sumisión y servidumbre en los huasipungos (p. 63-64).

Soy consciente de que hay otras referencias para dar cuenta de este periodo. De que existe mucho más que contar: las tensiones, las capas y los movimientos que hubo durante estos periodos dentro de la educación y del país, pero esto da un breve contexto de lo que pasaba con la educación indígena, que es el marco en el que, en buena medida se inscriben los relatos de los profesores que participan en la tesis.

4.3 EDUCACIÓN COMO DOMINACIÓN

De 1984 a 1988 el presidente del país fue León Febres Cordero.

> Febres Cordero culminó su periodo presidencial en 1988 en un ambiente de tensión a nivel político y económico. Las condiciones de vida de los ecuatorianos se habían deteriorado por la situación económica, así como la imagen internacional del país por las fuertes críticas al irrespeto de derechos humanos y a las libertades ciudadanas, en especial al caso del grupo subversivo Alfaro Vive Carajo (Salazar et al., 2004, p. 81).

Pedro relata que cuando se postula Rodrigo Borja a candidato de presidente de la República por segunda vez, a inicios de 1988, él va a Chimborazo, conversa con los indígenas y les ofrece apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe a cambio de que voten por él.

> Ahí empecé un poco a identificarme, a valorarme de ser indígena, y un poco a protestar y a reclamar que nosotros como indígenas teníamos derecho de exigir nuestros derechos y también nuestra educación bilingüe.

Pedro, con este comentario, me remite a pensar en dos nociones: el cuestionar lo establecido y en el hecho que la identidad está en constante construcción. En la infancia de **Pedro** se desarticulaba a la fuerza su visión de ser indígena dentro de la educación, ya que cuando él asistía al colegio le prohibían usar sus trajes típicos y hablar quichua.

> En la época en la que yo estudié, ya le digo, el idioma[70] (quichua) era prohibido hablar en la escuela y el colegio. Prohibido utilizar nuestro atuendo, nuestra ropa, prohibido hablar el idioma quichua en las horas de recreo y en las horas de clase y prohibido también que el indígena estudie.
>
> Entonces un poco teníamos que aparentar, un poco ocultar el ser indígena para estudiar, porque primeramente nuestro prejuicio era la situación de hablar, la interferencia lingüística.

También comenta que en los libros y textos de su infancia nunca veía ni un gráfico ni ilustración sobre las tradiciones en las que él vivía, ni se representaban en las imágenes sus trajes como poncho y sombrero, ni una imagen con la que pudiera identificarse; alimentando con eso un imaginario de lo que se debía aspirar, o como dice **Pedro**, un imaginario "que en la ciudad se vivía mejor que en el campo":

> Nunca vi una ilustración con una persona como yo, indígena. Nunca vi una mamá con bayeta[71], con anaco[72], ni un dibujo de una chacra[73] de papas, una chacra de hierba, un potrero con animales, nunca, entonces mi visión era que en la ciudad se viviría de maravilla, que en la ciudad iba a estar cómodo, pero analizando en la actualidad y a esta edad, la ciudad es el infierno, mientras el campo es el paraíso.

Esto me remite a las palabras de Freire (1990) cuando habla sobre la alfabetización, que debe ser basada desde el cotidiano de las personas.

---

70 Nuestro idioma estaba prohibido hablar.

71 La bayeta es una prenda esencial en la vestimenta de la mujer indígena. La bayeta o vara es considerada como una de las prendas más preciadas por las mujeres de la comunidades indígenas que complementa su vestimenta. La bayeta se utiliza cruzada en la espalda cubriendo el hombro sujetada en la parte delantera con un tupo a la altura del pecho para evitar que se caiga. La bayeta es elaborada en base a la lana de borrego para que la lana tenga variados colores se utilizan flores y hojas de chilca, pumamaqui y la cochinilla". Extraido de: https://www.elheraldo.com.ec/bayeta-prenda-esencial-en-la-mujer-indigena/

72 "Tela rectangular que a modo de falda se ciñen las indias a la cintura". Extraída de: https://dle.rae.es/anaco

73 "Pequeña finca rural dotada de vivienda y terreno para el cultivo y la crianza de animales domésticos". Extraída de: https://languages.oup.com/google-dictionary-es/

> En la medida en que el lenguaje es imposible sin pensamiento, y ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra-y-acción. Las dimensiones cognitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones de los hombres con su realidad (p. 70).

Lo que le pasaba a **Pedro**, en lo referido a las imágenes en los libros, no está apartado de la realidad que vivía yo en la escuela privada y en el colegio, ya que la mayoría de textos mostraban estereotipos que se alejan de lo que yo vivía en el país.

El proceso de la educación que se daba y que, en algunos casos, se sigue dando, como en tantas otras partes del mundo, puede tener un propósito de dominación o control. Como dice Oviedo,

> El proceso de educación para los indígenas… está marcado por un origen que usa deliberadamente la educación como un mecanismo para facilitar la dominación. Sus inicios se dan con la denominada educación indígena, "cuando aparece el deseo de transformar a los habitantes originarios en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a sus culturas"…., se desarrolló una modalidad de educación indígena, entendida como eso que los indígenas debían saber,…, sino como un proceso educativo a una apreciación externa de sus culturas (Oviedo, 2018, p. 54-55).

Estas palabras de Oviedo son tajantes y duras. Me recuerdan a la visión de Foucault (1999) sobre el control que se ejercía en fábricas o colegios.

> Esto se podría aplicar a la familia, a la universidad y, en términos generales, al conjunto del sistema escolar que, en apariencia, está hecho para distribuir el saber y en realidad para mantener en el poder a una determinada clase social y excluir de los instrumentos de poder a cualquier otra clase social (p. 84).

En relación a estas ideas, tanto de Oviedo como de Foucault, quisiera poner en juego la noción de *Hibridez* dentro de la educación Indígena. Fares (2010), me ayudó a pensar que "todas las culturas están en un proceso continuo de hibridez" (p. 88). Desde el inicio de este diálogo se está enmarcando dentro de una diferenciación una etiqueta sobre lo que es "ser indígena" y lo que representa eso, pues como dice Oviedo, "se les define desde categorías ajenas a sus culturas".

Para poder acercarme a las diferenciaciones me ayudó mucho mirar la teoría feminista, ya que la lucha del feminismo tiene estrecha relación con la lucha contra el sexismo y el racismo. Como dice Sara Ahmed "Cuando te asignan x o y, también te están asignando a un grupo; una asignación es lo que recibes de otras personas que determinarán cómo te posicionas en re-

lación con tu entorno" (Ahmed, 2017, p. 47). Con ello nos dice que hay un grupo que identifica o marca a las personas de otro grupo como si fueran diferentes a ellos, en este caso, a los indígenas. Esas personas, el grupo que designa, son las que tienen el privilegio y el poder de nombrar al Otro, le colocan de alguna forma, inscriben dentro de él un adjetivo, un constructo que está marcando como se va a colocar, pues "No es que el signo denota algo y ya está; lo importante es quién te trata a través de este signo; cómo lo recibes" (Ahmed, 2017, p. 47). En el caso de los relatos de **Pedro** y **Raúl** existía una diferenciación que quería ser alterada por medio del rechazo a la lengua, vestimenta y otras formas culturales.

Existe un proceso continuo de hibridez, de mezcla, que se está construyendo y tensando continuamente dentro de estos relatos y sus diferenciaciones. El ser está en constante devenir, al igual que esta investigación. Esa prohibición y performatización de "ocultar algunos elementos culturales indígenas" de parte de **Pedro**, no quiere decir que él olvidaba y marcaba una diferencia tajante, ni un antes ni un después sobre el ser o no ser indígena, sino que esa prohibición y la performatividad le permitían tener acceso a la educación y la pertenencia a la ciudadanía. Esta prohibición está transitando dentro de su construcción identitaria, pero sin dejar de lado el ser indígena, sino que hay un juego de hibridez continuo frente a costumbres y performatividades que debe cumplir, nuevas tradiciones y aprendizajes que se funden en su cotidianidad. Tengo cuidado al caminar dentro de este enredo, así parafraseando a Acaso et al., (2011), en no caer en entender las identidades como fijas ni universales (p. 60).

Raúl, viviendo en la Amazonía también experimentó algo parecido con respecto a lo que narra **Pedro**,

> Los curas decían que no debe hablar quichua, dicen que solamente deben avanzar hasta sexto grado, nada más, pero hay otro curita que dice "tiene que hacer estudiar a sus hijos, sino a la larga el idioma español va a dominar", entonces mi papá nos pone a estudiar aquí Gonzalo Pizarro en Archidona, a seis kilómetros . y medio.
>
> ¿yo qué sabía de idioma? Nada… cero, cero... Ni mi papá no sabía…
>
> Sufrí bastante en aprender porque no sabía nada de español. Yo me tenía que grabar las palabras y después de clase, internado, me tocaba estar repasando las palabras en español "nariz, ojo, acá, acá".

Raúl, me habla de una forma pausada, pacífica y corporeizada, sus tiempos verbales son diferentes a los míos, su forma de narrar también tiene una

estructura diferente a la que estoy acostumbrada. Cuando se refiere a alguna parte de su cuerpo, lentamente me va señalando con su dedo a qué se refiere.

> "Ve tonto, no sabes nada, no puedes" -me decían- "es por tu raza, no vale", así el profe me decía y yo no comprendía.
>
> Pero yo después supe lo que me decían, porque poco a poco fui aprendiendo el idioma (castellano). Entonces me dije a mí mismo, voy a aprender, no soy tonto.
>
> Mi hermano que sí entendía me dijo que no sabemos, pero debemos saber, entonces supe que debía aprender, y así hasta primer grado, solo dos años, pero todo era maltrato. No teníamos que hablar quichua, cero quichua, que es malo, castellano solo sirve.

Esto me hace pensar en que "La violencia también es un modo de trato" (Ahmed, 2017, p. 47). **Raúl** me contó varias escenas en las que sufrió maltrato físico y verbal de parte de profesores y otros alumnos. No solo él sufría sino muchos más, ya que "La violencia es dirigida más hacia unos cuerpos que hacia otros" (Ahmed, 2017, p. 57). Él, al inicio, no entendía lo que le decían, porque le hablaban en castellano, una lengua nueva para él. Como reacción para sobrevivir a la situación se aprendía de memoria las palabras que venían acompañadas de malos gestos o tratos, y le preguntaba a su hermano, que sí hablaba castellano, qué significaban esas palabras. Y a partir de comprender los insultos que recibía, él se propuso aprender y no permitir esos tratos.

> Entonces si hablaba quichua me hacían traer una piedra grande, y me daban con látigo en la mano. Nos ponía los alambres de luz y con eso en la lengua para que hablemos castellano.
>
> En ese tiempo éramos temerosos a los blancos, que eran profesores mestizos, cuando ellos decían "quietito" nos teníamos que quedar quietos.
>
> Mis padres me decían que debíamos obedecer, si obedecemos no nos pegan.
>
> Cuando se creó en mi comunidad la escuela, ahí nos dejaban hablar quichua, porque había maestros buenos. Ahí tenían un palo de

chonta[74] redondo de casi un metro, y con ese nos pegaban en las manos, en la cabeza.

En el colegio había algunos maestros que no nos gustaban. En tercer curso le sacamos a una maestra porque salió diciéndole a un compañero mío de segundo curso, que no podía leer, que no podía matemática, le dice: "Maldita raza indígena, por eso no aprende".

Raúl y sus compañeros, que ya eran más grandes, deciden hacer una huelga y no dejar entrar de nuevo a la profesora por haber insultado a su amigo. No solamente es un insulto, sino es una forma peyorativa de trato a su cultura. De nuevo me resuena lo que dice Sara Ahmed cuando escribe;

> Al mismo tiempo, verbalizar el problema no hace que el problema desaparezca. Verbalizar el problema, darle un nombre, puede vivirse como una magnificación del problema, al permitir que algo cobre densidad social y física reuniendo en algo tangible aquello que, de otro modo, habría quedado en experiencias dispersas. Hacer que el sexismo y el racismo sean tangibles también es una forma de darles visibilidad más allá de una misma; algo que puede ser nombrado y abordado por y con otras personas. Tener algo que señalar puede ser un alivio; de lo contrario puedes sentirte sola o perdida (Ahmed, 2017, p. 57).

Eso me contó, entonces ese ratito, con un año más de edad, dijimos, nadie debe tratarnos de esa forma. Vamos con mi hermano Bartolo a hablar. ¡Hagamos paro! ¡Hagamos huelga! decíamos. Entonces mi hermano nos dijo: "¡Sí! hagamos paro. Hay que paralizar esto".

Escribimos, pusimos ante la comunidad y el lunes vienen los maestros. El viernes pasó eso, el lunes clavaron las puertas con palos para que no entren las profesoras, era la licenciada XXXX, mestiza. Mi profesor XXXX, prepotente, decía, "¡ya fuera, guambras!", pero nosotros toditos nos quedamos ahí en paro. Y les enseñamos la denuncia. Mandaron a la dirección provincial, vino un delegado del ministerio para defender a la profesora. Me acuerdo que el representante de la UNE decía que estamos cometiendo un error, le atacaron a mi hermano, pero él sabía todas las leyes para defendernos a nosotros, pidió que la profesora sea sancionada. Y si no le llevaban a otro lugar

74 Árbol de la Amazonía cuya madera es muy dura.

no se solucionaba. Después vinieron tres supervisores, y tomaron la resolución de que la profesora no entraría más, por discriminación.

Raúl, durante muchos episodios, lucha y exige un trato diferente, digno y justo. Como dice Ahmed (2017), apalabrar o crear resistencia, puede dar alivio a no sentirse solo o perdido. **Raúl** apalabró y encontró un equipo donde apoyarse, como su hermano y compañeros, y en otros momentos él es motor de apoyo para resistir contra malos tratos. **Raúl**, desde esas experiencias siendo niño, ha luchado por demostrar que los indígenas tienen igual capacidad que alguien no-indígena. Por ejemplo, en otra ocasión, en el año 2000, cuando él ya ejerce como profesor, en algunas escuelas del pueblo de Archidona, decían "los mestizos somos más inteligentes y tenemos mejores calificaciones que los quichuas". **Raúl**, frente a eso, investigó y demostró que no era cierto lo que decían:

> Eso fue porque muchas escuelas del centro (Archidona) decían "esos niños vienen de la escuela bilingüe por eso no saben, esos maestros rurales no enseñan bien".
>
> Un amigo mío era lingüista, que iba a hacer un doctorado, entonces trabajamos juntos e hicimos juntos esa investigación para ver la realidad. Primero visitamos todos los centros educativos, a los directores y los padres de familia, luego mencionamos que queríamos hacer un diagnóstico para ver en qué condiciones están los niños. Entonces cogimos dos escuelas unidocentes, una escuela bilingüe (donde se enseña en quichua y castellano), y una hispana (solo se enseña en castellano), con los mismos formatos[75], con las mismas preguntas a todos los niños de las dos escuelas. Hacíamos lo mismo con un pluridocente, una cerca de la ciudad, otras más lejanas, y otras más adentro[76] todavía. Con eso sacamos una tabulación diferente delante de un director de una escuela. En ello, ellos mismos se sorprendieron, y dijeron: "pensé que mis niños eran mejores (mestizos/escuela solo

75 Se realizó un diagnóstico: pruebas tomadas a los estudiantes con el mismo formato, mismas preguntas.

76 "Más adentro" se refiere a escuelas que están ubicadas en zonas rurales, dentro de la selva.

en castellano). Esos niños están en dos idiomas[77], más complicados, y aún así pudieron mejor que los míos"[78].

A pesar de esto, es importante recalcar que, en el caso de **Raúl**, no solamente existían tratos diferentes de parte de, como dice **Raúl**, "los blancos o mestizos", sino también de **Raúl** hacia las personas que no se clasifican como indígenas. Creando una tensión del lado inverso al referirse a ellas justamente como "gringos, blancos o mestizos". Él me comentaba que a todos los que no fueran indígenas se los llama *gringos*, sin importar de dónde fueran. Y yo, estaba inscrita como *gringa*, no solo para **Raúl**, sino para todas las personas que me veían en el circuito de Los Pueblos Kichuas Rukuyacta.

4.4 MIRADAS OPRESORAS

Conversando con Yaku, el hijo de **Pedro**, que ahora es mi amigo, me comentaba sobre los insultos que se dicen en idioma quichua para referirse a los no-indígenas. Eso me recordó a las palabras de Donna Haraway (1995), cuando habla de que las "posiciones de los subyugados no están exentas de re-examen crítico, de descodificación, de construcción ni de interpretación…" (p. 328). Esa diferenciación a partir de realizar una asignación, no solo se ve en la investigación con las historias de **Pedro** y **Raúl**, sino también con las de **Argenis** y **Víctor**, quienes, como leyeron en su breve presentación y contexto, son negros. Me pregunto ahora, gracias a Elizabeth Ellsworth (1989), ¿qué palabras uso en mi investigación que pudieran resonar a relaciones dominantes? "afro", "indígena", "calidad", "raza", ¿qué puedo hacer para moverme en otras dimensiones? ¿Está mi mirada llena de contradicciones? ¿qué estructuras opresoras se muestran en mi investigación? Los indígenas también se nombran a sí mismos como indígenas, los llamo así yo también, pero esta fue una asignación dada, dada por otro, y que quedó marcada hasta la actualidad. Lo que me hace pensar que "…any group-any position- can move into the oppressor role, depending upon specific historical contexts and situations. Or as Mary Gentil puts it, "everyone is someone else's 'Other'" (Ellsworth, 1989, p. 322). Tal vez hay

77 Idioma quichua y castellano.

78 **Raúl** hace referencia a que los profesores de escuelas hispanas tuvieron que tragarse sus palabras, ya que en los resultados del diagnóstico, los estudiantes de escuelas bilingües, obtuvieron mejores calificaciones que los de las otras escuelas.

algunas otredades que se han quedado reconfigurando nuestra forma de hablar, de asignar, desde el inicio de su asignación.

Siento que puede sonar un poco rudo, o grosero decir "los negros", en vez de utilizar la palabra "afrodescendiente o afroecuatorianos", que era la forma como yo me refería a ellos antes de esta investigación. Pero conversando con ellos (**Argenis** y **Víctor**), por separado, los dos me dijeron lo mismo: que prefieren que utilice la palabra "negro" en vez de afrodescendiente o afroecuatoriano. Elizabeth Ellsworth (1989) me ayudó a comprender estas dos terminaciones como un lenguaje que sigue siendo colonizador o marcado por una diferenciación, ya que son términos que no se construyen desde ellos, sino desde alguien ajeno que los mira como unos "otros" y que probablemente tampoco quiere caer en que suene "grosero", como me pasó a mí.

> By this I mean that when participants… attempted to put into practice prescriptions offered in the literature concerning empowerment… we produce results that we not only unhelpful, but actually exacerbated the very conditions we were trying to work against, including Eurocentrism, racism, sexism, classism… to the extent that our efforts to put discourses of critical pedagogy into practice led us to reproduce relations of domination… these discourses were "working through" us in repressive ways, and had themselves become vehicles of repression (Ellsworth, 1989, p. 298).

Por lo tanto, puedo decir junto a Acaso et al., (2011) que "Muchos de los términos que discursivamente parecen emancipadores son mitos represores que perpetúan las relaciones de dominación" (p. 51), como en este caso con relación a las palabras "afroecuatoriano" y "negro".

Por otro lado, **Argenis** y **Víctor** también han vivido experiencias en las que han sido rechazados o diferenciados por su color de piel. **Víctor** me cuenta que cuando pasó a ejercer en el cantón Quinindé trabajaba en una escuela que tenía un conflicto geopolítico, ya que se encontraba en los límites de la provincia de Esmeraldas con Pichincha. En esta situación, la mayoría de los docentes no eran de Esmeraldas.

> Mucha gente, aunque parezca raro, veían que yo estaba haciendo un buen trabajo, pero veían que yo era el profesor negro.

La gente era lojana. En Loja[79] hubo el problema de las sequías por los años 60, y esa gente migró y se posicionó en esa zona baldía que había por allá en Quinindé.

La gente decía, "sí, el profesor trabaja bien, pero es negrito, nosotros queremos gente como nosotros".

Para evitar problemas me cambiaron a la ciudad de Quinindé, ahí también estuve, ahí tenía yo 22 años y llegué a trabajar a medio año lectivo.

Yo me quise quedar, dije:

Yo estoy aquí para que sus hijos reciban la educación, sea del color que sea.

Les preguntaba, ¿cuál es la razón? ¿por qué no?

Y ellos decían, porque queremos que nuestros niños aprendan también a hablar quichua.

Yo decía: "eso es otra cosa, pero si ustedes me dan la oportunidad yo aprendo quichua y les enseño".

¡Y no! ¡No! ¡No!, ya habían estereotipos, de que el negro es vago, de que el negro no trabaja, el negro es tosco.

Conversar con **Víctor** supuso abrirme los ojos a nuevos planteamientos. Ya que "pocos son los textos escritos que documentan desde los sujetos africanos mismos estas luchas, estrategias y prácticas, aunque permanecen como enseñanzas vivientes dentro de la memoria colectiva y la tradición oral" (Walsh y García, 2015, p. 36), ya que también se sabe, que los negros vivieron en "un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma" (Walsh y García, 2015, p. 37). Teniendo en cuenta el gran peso de la memoria oral le pedí a **Víctor** que me contara cómo llegaron los negros a Esmeraldas y a la zona norte del Ecuador ya que "la escritura tampoco ha tenido importancia o función histórica al interior de estas comunidades; la palabra escrita, desde luego, no es el mecanismo por medio del cual las comunidades típicamente

79 Provincia de la Sierra, lindera con el Norte del Perú.

transmiten sus filosofías, pensamientos, conocimientos y enseñanzas" (Walsh y García, 2015, p. 81):

> Los negros llegaron aquí, según la historia, por un barco de esclavos que naufragó al frente de las costas de Esmeraldas, según Miguel Cabello Balboa que es un historiador importante. Ahora sabemos que es por Muisne donde naufragó el barco y los negros aprovecharon para escapar y meterse a las montañas. Unos se quedaron aquí y otros por las montañas llegaron a Imbabura y a la frontera. Ahí, Alonso de Illescas, para poder hacer dirección y que obedezcan los otros negros, tomó el nombre de su jefe, de su patrón. El propio negro se cambió el nombre, y lo asume: Alonso de Illescas….

Esta narración sobre la historia de Alonso de Illescas, de tomar el nombre de su patrón como posibilidad de adquirir poder, ejemplifica las estrategias decoloniales, como dice Walsh:

> …prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (2014, p. 25).

Illescas, al cambiarse el nombre al de su patrón y liderar un grupo de negros en contra de la esclavitud, está revirtiendo lo colonial, poniendo en juego y tensión lo que venían viviendo desde su falta de libertad.

Víctor continúa con la narración,

> Ese negro se encontró con una geografía parecida a la que venían, y fue fácilmente que se engancharon, por eso los que están en Imbabura, son negros pero viven en el Valle, porque el Valle era parecido al nuestro. Y lo que cosechan ahí son productos tropicales, mandarina, naranjas, guineos, papaya.
>
> Eso también pasó, que encontraron una selva agreste, productiva, selva virgen, donde se chupaba una naranja y las pepas y crecían.
>
> Dicen que esa es una razón por la cual a la gente no le gusta trabajar mucho, porque la gente todo ya lo tiene, va al río, tira una caña y ya salía el pez.

Ahora la segunda pregunta, el término afro, no me gusta.

En ese momento yo no sabía cómo intercambiar la palabra afro, aunque lo estaba categorizando. Le pregunté, "¿se siente mal si le digo negro?"

No, no, de ninguna manera, es uno el que tiene que sentirse o no discriminado, también hay que ver quién lo dice y cómo lo dice. Porque si te dicen negro de mierda… o sea eso ya es, pero cuando a ti te tratan como otra persona, no hay razón de sentirse mal.

Estas palabras concuerdan con las de **Argenis** al hablar sobre el tema, él piensa que la palabra "negro" es una forma de catalogar.

A mí no me molesta que me digan negro, me molesta la forma en la que lo dicen. La forma demuestra que puede ser un insulto o como una muestra de rechazo. Ahí donde trabajo, por ejemplo, muchas veces mis compañeros, y tengo muchos amigos que no me llaman por mi nombre, sino que me dicen *negro*, pero con cariño. Entonces ahí yo no lo tomo a mal porque es la forma en la que yo lo tomo y lo siento, es la forma cómo ellos me dicen.

Pero si alguien te dice negro en una forma despectiva, ahí es donde se ve el estigma, porque ahí es cuando le hacen ver a uno como bicho raro, y es ahí cuando a uno lo cohíben.

Argenis también piensa que esa categorización se hace desde la apariencia que él tiene:

porque muchas veces las personas nos catalogan por nuestra apariencia, no es por falta de capacidad, entonces es un poco complejo encajar en un sector o en una sociedad diferente a la que tú estás.

Estas palabras resuenan con las palabras ya narradas de **Víctor**, por cómo lo catalogaban y rechazaban por su color de piel, así sea un buen profesor en la escuela. **Víctor** me relata otra experiencia en la cual su color de piel tiene un estigma en contra de sus facultades:

Le voy a contar una anécdota, que parece así cosa de ecuatorianos:

Yo era Decano de la Facultad de Educación, andaba así con pantalón corto y me encuentro con un amigo, los sábados y domingo me pongo camiseta, pantaloneta y zapatillas, el carro lo dejo en la casa y salgo en bicicleta y mi amigo dice acompáñame a Santo Domingo a

> comprar unos repuestos del carro. Y nos fuimos en la parte de atrás del auto tomando una cerveza; mi amigo que iba conduciendo no sabía bien la calle e invadimos vía.
>
> Nos para un policía y le decíamos "Nosotros somos de Esmeraldas, no conocemos las calles, vea no nos quite la licencia, nosotros somos profesores".
>
> El policía se nos ríe, -mientras yo le estaba mirando al policía-, y dice:
>
> - "usted me va a decir que ese negrito que está ahí atrás es decano de una universidad"
>
> Y así era… yo era el decano.

Policías, negando a modo de "broma", que un señor negro, puede ser el decano de una facultad. Es un relato fuerte, que me afecta y me conduce a pensar en las palabras de la entrevista a Leïa Benhadjoudja, realizada por Martínez (2019), en la que dice "…como lo han mostrado Gabriela Gutiérrez y Yolanda Flores, las mujeres racializadas en la academia sufren de una "presunción de incompetencia" y que se dirige –en general– a los sujetos racializados: mujeres que portan el velo, los descendientes de la migración, los negros, los indígenas… etcétera" (p. 238). En este caso, ella hace referencia a mujeres con velo, pero despliega a categorizaciones que han sido tratadas como minorías, como es el caso de los negros. Y el "menosprecio" que puede existir dentro y fuera de la academia. Con estas palabras no busco crear una generalización u homogenización, ya que este hecho también puede pasar a la inversa. Así, como argumenta Haraway, "los puntos de vista de los subyugados no son posiciones 'inocentes' " (1995, p. 328). **Víctor,** me cuenta una anécdota que me vuelve a las nociones de poder como algo que cambia según su contexto y lugar:

> Estaba sucediendo que los negros quisieron agruparse entre negros y querían hacer una fiesta invitando solo a negros.
>
> A mí me dieron un galardón los negros de Borbon[80], al catedrático

80 Terminología que usan para distinguirse los negros que llegaron a Esmeraldas de ese naufragio en el año 1510.

del año y les dije: a mí me gustaría que aquí esté la otra gente, que yo les he dado clase a Manabas y a serranos, no solamente he sido el catedrático de los negros, entonces yo les pedía no nos hagamos tan cerrados porque podríamos caer en algo que nosotros mismo nos estamos aislando y se nota más la discriminación, nosotros tenemos que convivir. Porque este es un país pluricultural.

Víctor tiene una postura crítica frente a sus compañeros al querer cerrarse a fiestas o premios que sean solo para "negros". Y mantiene esa postura al ver que se generan concepciones equivocadas sobre quiénes tienen más valor.

Ahora tampoco está bien lo que los papás negros les dicen a las niñas: cásate con un blanco para mejorar la raza, si nosotros tenemos una raza bonita.

Entonces eso es cuestión de concepciones equivocadas sobre quién es el que vale.

Seguimos conversando sobre estos temas y **Víctor** dijo algo que quisiera resaltar, tomando en cuenta las fechas en las que el Ecuador recién reconoce a los negros como ciudadanos ecuatorianos. "El primer reconocimiento oficial se dio recién con la Constitución de 1998, 189 años después de la Independencia" (Walsh y García, 2015, p. 82). Recién en la reforma hecha en tiempo de Rafael Correa, en la Constitución de 2008, "se da reconocimiento a los afroecuatorianos como "pueblos" y como "sujetos de derechos colectivos". Reconociendo el territorio y conocimientos ancestrales, identifica el racismo y apuntala la necesidad de acción afirmativa y reparación" (Walsh y García, 2015, p. 82). Sus palabras fueron:

El conocimiento no tiene color, es universal.

Me resuenan estas palabras de una forma profunda. Ya que estos pueblos durante mucho tiempo fueron olvidados, al punto que, hasta la actualidad en la ciudad de Esmeraldas y sus aledaños, todavía son espacios que no cuentan con alcantarillado y agua potable.

Así como lo menciono en el capítulo 3 (en el contexto de **Argenis**), él vivió también muy malos ratos y discriminación por ser negro. Cuando tenía 11 años fue acusado de robarse un equipo electrónico y como "prueba de detector de mentiras", fue electrocutado por un profesor.

Una vez sí tuve una situación compleja, con un profesor, porque me acusaba de haberme robado algo, que yo no lo había hecho. Pero

recuerdo mucho que el profesor me hizo así: colocó una bandeja con agua, colocó un cable con corriente en el agua y me dijo, mira si tú metes el dedo dentro del agua y no mientes no te agarrará la corriente, pero que si me agarraba la corriente era porque mentía.

Ese profesor me hizo eso cuando yo tenía 11 años. Con el tiempo, a medida que se va madurando y creciendo, se puede dar cuenta. Eso fue un maltrato y creo yo que fue algo racial. Alguien se había robado un Play Station, y me culparon a mí.

Así como **Víctor** narra que había estigmas en el colegio en el que él trabajaba en Quinindé, sobre los negros como "vagos o toscos", algo vivió **Argenis**. Él se encontraba en un colegio en Mindo, donde la población no es negra. Y al primero en señalar o culpar cuando algo se perdía o desaparecía era a él.

Después del interrogatorio, me dejó ir a las 10 de la noche. Yo llegué al dormitorio con dolor del cuerpo.

Al siguiente día amanece y va el profesor y me levanta a decirme que ya había aparecido el aparato. En ese momento yo era un niño en contra de una persona adulta que tenía la confianza de las autoridades y me dio muchas iras.

Pues esa experiencia fue muy dolorosa porque sí me agarró la corriente. Pues obviamente yo me mantuve en que no había tomado nada de lo que me acusaban.

Argenis después de graduarse del colegio, durante el año 2000, se fue a hacer un voluntariado como profesor de catequesis, en Ayora, una población dentro de Cayambe, que se encuentra en la Sierra del Ecuador. Ahí también vivió mucha exclusión y discriminación:

En la sierra al inicio estuvo un poco difícil, porque allí había mucha discriminación, y cuando me tocaba hacer el trabajo social, y yo iba a una comunidad en donde la gente no me permitía conversar con ellos, entrar a su casa, la gente me cerraba la puerta, por cuestiones raciales, por el color de mi piel, por mi raza. Eso pasaba conmigo, y con una compañera afro. Había un compañero de Patate y una compañera de Guayaquil, como ellos eran blancos, claritos, no tenían problema. Ya nosotros empezamos a ir a la comunidad con ellos, solo cuando nos veían con ellos nos dejaban acercarnos.

Cuando escribo sobre este tema hay muchos diálogos, y narraciones que se sobreponen, quiero transparentar la dificultad que tengo para poder mostrar todas esas capas. Y por esa incapacidad de pasar esa matriz multidimensional a un documento de una sola dimensión, vuelvo al tema sobre la terminología afroecuatoriano, con la narración de **Argenis**:

> Sabes que no me gusta. A mí me gusta que me digas negro. Para mí el término afroecuatoriano es una forma vulgar, es como embarrar al negro, es como querer maquillar algo que no se puede. Es como que piensan que al decir afroecuatoriano es una forma más sutil de decir negro, pero no es algo que me haga sentir cómodo. Yo me siento muy bien si me dicen negro. Eso de afro no me hace sentir cómodo. Es un término que no lo uso mucho.
>
> Con mis estudiantes, por ejemplo, cuando lo he tratado el tema de grupos étnicos, lo he tratado de cierta forma diciéndoles, ahora nos llaman afroecuatorianos o afrodescendientes, pero somos negros. Hemos sido negros por miles de años y de la noche a la mañana no pueden cambiarte ese concepto, esa concepción, como que desde el 2010 para acá dejamos de ser negros porque somos afroecuatorianos.
>
> Tal vez hay personas a quienes no les guste que les digan negros, pero, como te decía, es cuestión de cada uno, yo, como persona, me siento bien si me dices negro y no me siento bien si me dices afro. Pero eso va a depender siempre de mí. Eso, de todos modos, me afecta dependiendo de la forma en que me lo digas. Porque si me lo dices en una forma insultante o despectiva, no me va a gustar, pero podría ser que no me moleste porque puedo decir, cada cual con su ignorancia y no pasa nada…

La palabra *afroecuatoriano* para **Argenis** comienza a resonar cada vez más a partir de la reforma a la Constitución en 2008. Posteriormente, en 2010, en el Ecuador se realizó el último censo de población y vivienda, donde se incluyeron nuevas terminologías para la autodeterminación de pueblos, minorías, y etnias. Esto me recuerda a las palabras de una entrevista hecha por Walsh (2015), al abuelo Zenon, un anciano de la zona negra del Ecuador, que se encuentra en su texto *Memoria colectiva, escritura y estado, prácticas pedagógicas de existencia*, en el que él dice: "Lo que ahora somos como pueblo es lo que nunca quisimos ser, porque lo que ahora somos no depende solamente de nuestra voluntad de ser. Ahora somos lo que las leyes de los Estados nos ordenan y nos mandan que seamos" (p. 91). Me vuelvo a cuestionar con estas palabras sobre estas terminologías que usamos que no son escritas *desde*

y *con* los grupos a los cuales se les otorga estas denominaciones, y cómo las palabras pueden seguir siendo colonizantes.

Todas estas diferenciaciones a través de las palabras son algo que yo también he vivido y performado, a veces colocándome en una postura jerárquica o también me han colocado abajo, desde el hecho de ser mujer y algunas acciones que he podido o no hacer por ello. Las conversaciones con **Leti** junto a la teoría de la construcción de las clases sociales de Bourdieu (2001), me ayudan a reflexionar sobre las veces que he estado implicando en mi vida diferencias y categorizaciones. Al escuchar narrar a **Leti** su infancia y su vida, de una forma tan parecida a la que yo me venía narrando en ese entonces, me afectó mucho. Ella se considera dentro del pueblo de Cayambe como una mujer de clase social alta. Fue impactante para mí escuchar el sueldo actual con el que ella cuenta después de tantos años como docente, pues es el mismo sueldo con el que yo empecé con mi primer trabajo en una escuela privada en Quito. Este ejemplo marca una deconstrucción de lo que ha significado dentro de mí la construcción de clases sociales enmarcadas por el poder. Pude ver claramente que el poder no es estático, sino que está siempre transitando y depende de la perspectiva de donde se mire, cómo se sitúa y actúa. Por otro lado, pensar en el capital cultural, económico y simbólico de Bourdieu me ayudó a comprender cómo las clases sociales se crean a través de la palabra y las acciones y que tienen el poder de marginar y segregar a los otros.

El padre de **Leti** era agricultor y se refiere a las personas que trabajaban en el campo con su padre como "peones", de la misma forma que lo hacía mi abuelo. Pienso en mi construcción de las clases sociales y me doy cuenta que tengo una mirada marcada por ciertos privilegios, pero que también, al mismo tiempo, me coloca en una posición de oprimida. Estas palabras Poder, Privilegio y Opresión están en un baile de pliegues y se desvelan en mi devenir. Empecé la tesis mirando como yo sabía mirar... Tal vez con algunas críticas a la sociedad, pero sin todas las voces y aprendizajes que me han brindado tanto teóricos, como los maestros desde que empecé la investigación. Nací, como todos nosotros, sin haber escogido ni el país, ni la familia, ni el estatus social creado a través de las palabras (Bourdieu, 2001).

En el 2017 cuando empecé a leer sobre la autoetnografía crítica me castigaba a mí misma por los privilegios y por cómo marcaban mi mirada. Pero he podido ir más allá en el devenir de la investigación, y me he dado cuenta de lo que tanto he aprendido, de que las relaciones de poder no son estáticas. Resonando así las palabras de Haraway (1995) de que "no hay manera de ´estar´ simultáneamente en todas, o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas (subyugadas) estructuradas por el género, la raza, la nación y la

clase" (p. 332). Hago hincapié "simultáneamente en todas", porque a pesar de que no se pueda estar simultánea y completamente en todas, sí existe la posibilidad de la interseccionalidad del cruce que entrelaza género y clase, que son parciales y contextuales, pero llegan en ciertos puntos a ser "relaciones interconectadas" (Haraway, 1995, p. 334).

Me dí cuenta de que no solo hablo desde una mirada de privilegios, estática y homogénea, sino que también me habita una mirada desde la que también ha vivido opresiones. Y así la noción de poder da un giro más dentro de la red. El "poder" o las "relaciones de poder" no son algo estático sino que, dependiendo de las circunstancias o contextos, también se encarnan en el sujeto, ya que somos conformados por muchas voces, por "nosotros" plural que veces es oprimido y otras habla desde el privilegio. He sido a veces todo: feminista y machista, tanto oprimida como opresora, tanto testigo como víctima. Deconstruyo el hecho de tener una etiqueta y tener que encajar en algo fijo. No me quiero etiquetar en mi devenir como feminista o no, o frente a adjetivos que describan mi mirada, ya que camino y cambio. Lo que sí puedo decir es que camino intentando ser más consciente de la violencia y la desigualdad, soñando y creando acciones que se encaminan a un mundo más justo. O cómo resuena en mí la entrevista a Benhadjoudja, realizada por Martinez (2019), "existen mujeres que resisten y luchan contra el patriarcado, contra la violencia colonial y contra la heteronormatividad, pero que rechazan la etiqueta de "feministas" por la gran carga colonial que podría implicar" (p. 369). En mi caso no es por la carga colonial sino por la carga normativa en la que el feminismo cae a veces por su generalización.

4.5 EL PODER

En relación con el último párrafo de la primera parte de este capítulo, se puede ver cómo dí un giro a la perspectiva sobre el poder. En el inicio de este capítulo, el contextualizar me llevó a deslizarme y así conectar con ideas importantes para seguir hilando este nodo. ¿Qué pasó en estas historias de vida que me lleven a hablar de Rodrigo Borja? Retomo este hilo a partir de **Pedro**.

Me cuenta tres aspectos que ayudan a la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe. El primero, un proyecto con la cooperación alemana

de la GTZ[81] generando un convenio para crear escuelas bilingües, quichua - castellano. El segundo, un programa con la CONAIE[82], que planteó un proyecto al gobierno, cuando Rodrigo Borja era candidato para la presidencia, en el que pedían que se creara la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en todo el país. El tercero, el reconocimiento de las Nacionalidades Indígenas plantearon un cambio en la ley de educación.

> El gobierno, usted sabe que hace campaña política y en esa campaña política pidió voto a los indígenas y a la organización, ahí es donde que nosotros como una secretaría de educación había en la CONAIE, el compañero XXXXX, él preparó el proyecto para exigir que cuando él sea presidente nos diera nuestro derecho para crear la educación bilingüe.

Rodrigo Borja empieza su periodo como presidente, dentro de la corriente política Social Demócrata, el 10 de agosto de 1988 y termina el 10 de agosto de 1992. El lema de este gobierno fue "Ahora le toca al pueblo". El gobierno trabajó en dos grandes campañas referentes a la educación el "Programa Nacional Ecuador Estudia" y la "Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño".

Durante su periodo como presidente vivió dos marchas indígenas. La primera se inició el 28 de mayo de 1990, siendo la primera movilización y protesta indígena a nivel nacional y que terminó el 6 de junio a las 8 de la noche, cuando representantes del gobierno se reúnen con los dirigentes de la CONAIE. La segunda marcha se llevó a cabo dos años más tarde, por la falta de cumplimiento de lo acordado. En este segundo encuentro el presidente Rodrigo Borja recibe a los indígenas abriéndoles los brazos, llegando a diálogos y acuerdos. Ellos exigían con las marchas que se cumpliera lo antes acordado: acceso al agua, una Educación Intercultural Bilingüe creada por ellos mismos, legalización de tierras y protección de recursos y de los territorios.

> Entonces ahí, en una Asamblea de la CONAIE, el señor Rodrigo Borja nos entrega la ley reformada de la Constitución, el artículo 62 de la Constitución, y la creación de la Educación Intercultural Bilin-

81 GTZ, *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*: Agencia del Gobierno Alemán especializada en la cooperación técnica para el desarrollo.

82 La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

güe como una dependencia o como un departamento, entonces con eso empezamos a funcionar ya a nivel del país en todas las comunidades, y en todas las regiones, para el sistema de Educación Bilingüe, de ahí ya se constituyó también en cada provincia una *Dirección Provincial de Educación Bilingüe*, entonces ahí se reorganizó.

En esa época todavía no habíamos muchos profesionales indígenas, habíamos muy pocos, éramos contados. Entonces esos pocos, también ya estábamos aculturizados, como yo le decía al inicio, que al indígena le decían que no hable castellano, que no ponga nuestra vestimenta, entonces eso nos tenía con prejuicio, en esa época entonces ya muchos estábamos un poco queriendo hacerse hispanos, no con nuestra identidad, esos son los que en esa época asumimos el sistema de Educación Bilingüe y hemos desarrollado gracias a la educación bilingüe.

Pedro, narra que por fin se lograron algunos cambios no solo a nivel constitucional, sino que también los indígenas comenzaron a ser un poco más reconocidos frente a sus decisiones, y a tener cargos políticos donde podían influir a favor de sus necesidades y exigencias. Lo que les permite ir recuperando esas costumbres que se les habían prohibido.

Hemos tenido un poco esa libertad de expresar, libertad de decir, libertad de recuperar nuestros saberes, nuestros conocimientos y también de influenciar en diferentes instancias gubernamentales, creo que gracias a eso nosotros tenemos prefectos, alcaldes, concejales y así hemos desempeñado algunas dignidades dentro del Estado ecuatoriano.

A partir de estas palabras de **Pedro**, hay algunos temas que resuenan en mí. El primer tema resuena cuando dice que los pocos profesores indígenas que asumieron la docencia de esa nueva forma de Educación Intercultural,

Estábamos un poco queriendo hacerse hispanos, no con nuestra identidad.

Esto me lleva a deslizarme y entrar de nuevo en otros nudos dentro del rizoma. Tal como **Pedro** dice, "ya estaban aculturizados", ya que lo que pensaban que era su cultura, sus tradiciones, es algo reconstruido de lo que recuerdan del legado de la memoria oral y de algunas tradiciones que seguían vigentes, ya que, desde la conquista española en 1534, hasta los años noventa del pasado siglo, habían transcurrido 456 años. Este comentario de **Pedro** salta a mí porque es como si hubiera un *antes* y un *después* tajante,

hegemónico, polar, desde la conquista española, sin tomar en cuenta que existe un abanico entre el encuentro de esas culturas. Que hay hibridez y fusión. Él habla de que ya no tenían su *identidad,* y la retoman. Pero yo me pregunto, ¿no reconoce su identidad como algo en movimiento, cambiante? ¿mira su identidad como una sola o como múltiples? ¿A qué identidad buscan volver, si es que esa identidad ya ha cambiado, no solo por la conquista española, sino por los 70 años antes de esa conquista, ya que fueron colonizados por los Incas? ¿Cómo saber cuál era su identidad si es que habían pasado ya tantas generaciones desde la época de la colonia española?

En el libro regalado por el Curaca[83] vi que los pueblos Rukullakta tienen otra perspectiva sobre la conquista, que me resuena de gran manera, ya que sí transparentan el hecho de la conquista Inca: "somos de un pueblo originario desde mucho más antes de la conquista del imperio incaica y de la invasión española" (Chullumbu, 2018, p. 5) y develan algo que no se transparenta en el diálogo con **Pedro**, ya que dice:

> "...había UNA LENGUA ARCHIDONA O YARASUNO (Lengua Tucano)[84]". Esto significa que los Chambira Aucas, asentados en Napo, utilizaban otro lenguaje hoy desaparecido y olvidado. Todo esto nos pone en aprietos a los runas de Napo, que de una u otra forma sentimos orgullosamente de un pueblo que sufrió todas las penalidades en esa época de la invasión incaica y de los españoles (Chullumbu, 2018, p. 33).

Miro a la época de la colonia española en América Latina, como un punto fronterizo, donde se entretejieron culturas prehispánicas con nuevas costumbres y tradiciones y no solo como el aparato opresor, como muchos sectores indígenas lo describen. En otras palabras, entiendo como Mignolo, que "En tal contexto el 'pensamiento fronterizo' marca los momentos, no solo los lugares, donde el imaginario del mundo moderno se quiebra, donde aparecen formaciones nuevas, cambian las viejas, y la hibridez, la diversidad y la diferencia se presentan en la cultura" (Fares, 2010, p. 85).

Estos pensamientos no pueden ser generalizados dentro de todos los grupos étnicos o indígenas. Están situados dentro del contexto de las

83 Remitirse a "Contexto **Raúl**"

84 Cita textual.

narrativas que he compartido con **Raúl**, **Pedro**, mi amigo Yaku, y la reunión de los ECUARUNARI[85] a la que asistí. Estos encuentros y sus diálogos están inscritos en "perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional" (Haraway, 1995, p. 329). En estas conversaciones mi mirada vio que existe una dicotomía y un cierto romanticismo en la construcción de imaginarios del *antes* y *después* de la época colonial. Lo que llevó a preguntarme ¿qué significó ser indígena en la época pre-colonial y qué simboliza para ellos continuar siendo dentro del mestizaje actual?

A **Pedro**, le pregunté sobre la hibridez y fusión que ya se había dado durante la segunda mitad del siglo XV (1460-1532 aprox), los 70 años de "gobernanza" del Imperio Inca, mezclando, ya desde antes, otras lenguas: el cañari[86] por el quichua, el quitus[87] por el quichua. O que desde antes ya fueron colonizadas sus creencias, como el cambio de la adoración a la Luna, hacia la adoración al Sol, o el cambio de la forma de construcción de piedra de río, hacia el uso de la piedra volcánica tallada en un ensamble[88]. Todos estos cambios surgen a partir de la llegada de los Incas a las diferentes comunidades pre-incaicas. Le pregunté también qué lengua se hablaba en la zona de Colta antes de la llegada de los Incas. **Pedro** no supo responderme.

Para poder entender mejor la colonización Inca y poder responder la pregunta de la lengua antigua de la zona de Colta, revisé las crónicas de **Pedro** de Cieza de León (1550) y realicé dos entrevistas a Kléver Naula, lingüista de la zona y a Josefina Vásquez, arqueóloga, investigadora[89]

En relación con la lengua encontré en las crónicas coloniales lo siguiente[90]:

85 Remitirse a "Contexto **Pedro**".

86 Lengua usada en la provincia del Azuay.

87 Lengua utilizada anteriormente por los habitantes de Quito.

88 La forma de construcción de los Incas era a partir de piedra tallada que contenía uniones como lo son las piezas de un rompecabezas.

89 Naula y Vásquez, (2020). Comunicación personal.

90 Las crónicas se encuentran escritas en castellano antiguo.

Este texto me ayuda a comprender que sí era permitido hablar la lengua que usaban antes de la conquista Incaica. Kléver y Josefina me comentaron que la lengua que se usaba por la zona de Colta se llama la lengua Puruwa.

> Estos y todos los deste reino en mas de mil y doscientas lenguas hablaban la lengua general de los ingas, que es la que se usaba en el Cuzco. Y hablábase esta lengua generalmente, porque los señores ingas lo mandaban y era ley en todo su reino, y castigaban á los padres si la dejaban de mostrar á sus hijos en la niñez. Mas, no embargante que hablaban la lengua del Cuzco (como digo), todos se tenían sus lenguas, las que usaron sus antepasados (Cieza de León, 1960 (1550), p. 61).

Estos aposentos de Riobamba ya tengo dicho cómo están en la provincia de los Puruaes, que es de lo bien poblado de la ciudad de Quito, y de buena gente; estos andan vestidos, ellos y sus mujeres….. Fueron conquistados por los señores Ingas y sus capitanes y hablan la lengua general del Cuzco, aunque tenían y tienen las suyas particulares (Cieza de León, 1960 (1550), p. 71-72).

Josefina me aclaró que esta lengua se fue perdiendo después de la conquista española, aunque hay algunas palabras que todavía siguen vigentes, especialmente para referirse a espacios o lugares de la zona.

También, durante el periodo de la conquista Incaica, era permitida la adoración de los viejos "dioses", adoptando también cultos a los dioses incas. Como se muestra en la crónica de Cieza de León (1960) (1550):

> Por estas tierras no se comen los unos á los otros, ni son tan malos como algunos naturales de las provincias que en lo de atrás tengo escripto. Antiguamente solían tener grandes adoratorios á diversos dioses, según publica la fama dellos mismos. Después que fueron señoreados por los reyes ingas hacian sus sacrificios al sol, al cual adoraban por Dios (p. 62).

Mientras que, durante la conquista española, toda creencia que no sea cristiana, era prohibida[91].

> Todos tenian por dios soberano al sol; creian lo que todos creen, que hay Hacedor de todas las cosas criadas, al cual en la lengua del Cuzco llaman Ticebiracoche; y aunque tuviesen este conocimiento, antiguamente adoraban árboles y piedras y á la luna, y otras cosas, impuestas en ellos por el demonio, enemigo nuestro, con el cual hablan los señalados para ello, y le obedecen en muchas cosas; aunque ya en estos tiempos, habiendo nuestro Dios y Señor alzado su ira destas gentes, fué servido que se predicase el sagrado Evangelio y tuviesen lumbre de la fe que no alcanzaban. Y así, en estos tiempos ya aborrecen al demonio y en muchas partes que era estimado y venerado, es aborrecido y detestado como malo, y los templos de los malditos dioses deshechos y derribados; de tal manera, que ya no hay señal de estatua ni simulacro, y muchos se han vuelto cristianos, y en pocos pueblos del Perú dejan de estar clérigos y frailes que los dotrinan. Y para que más fácilmente conozcan el error en el que han vivido y, conoscido,

91 Vásquez, (Mayo 2020). Comunicación personal.

> abracen nuestra santa fe, sean hecho arte para hablar su lengua con gran industria, para que se entiendan los unos y los otros (Cieza de León, 1960 (1550), p. 73-74).

Pensando en el idioma y costumbres me resuenan las palabras de Chullumbu (2018) "…esas costumbres y tradiciones paulatinamente van desapareciendo y cada vez más nos inclinamos a lo occidental, pensando en mejorar nuestra vida, pero resulta todo lo contrario nuestra gente, ya no valorizamos a nuestros ancestros y tradiciones" (p. 8).

Existe una tensión al hablar de este tema, que no se debería eludir, pero como bien señala Beluche, (2018) existe un imaginario binario entre los blancos (nombre otorgado a los europeos) como si fueran los "malos" y los indígenas los "buenos":

> …una simplificación idealizada, por la vía negativa del logos europeo y por la positiva de la cosmovisión indígena. Si aplicamos el rigor del pensamiento crítico veremos que en muchos casos se trata de sociedades complejas, con diferenciación de clases y explotación, como lo fueron los grandes imperios Azteca, Inca o Maya. Incluso en cacicazgos de mediana complejidad, como los existentes en el istmo de Panamá prehispánico, se practicaba la esclavitud doméstica a enemigos vencidos" (p. 6).

Se podría decir, entonces, que el *antes* y *después* de la conquista española, está marcado y perpetuado por diversas formas de control, que configuran jerarquías y castigos. También se articulan como mezcla e hibridez dentro del planteamiento de la identidad que a su vez, está en una constante de movimiento y cambio. Dado que sentía una fijación con este tema, quise abrir el diálogo con mis amigos indígenas sobre esto, para conocer su postura y debatir sobre esos imaginarios. Pero, pasado un tiempo, escribiendo ya la tesis, comencé a ponerlo cuestión. Cambié mi foco de atención. Dí otro giro. Me dí cuenta que no es tan importante resaltar ese imaginario, esa dualidad malos/blancos, buenos/indígenas, sino más bien el pensar el *por qué* y *para qué* la mantienen. ¿Por qué buscan esa reafirmación de identidad? ¿Por qué quieren retomar rasgos culturales de "lo que fue"?¿Qué los motiva a luchar y defender una Educación Intercultural Bilingüe?

Este giro me ayudó a repensarlo Les Back (2013), a partir de varias partes de su libro *The Art of Listening*. Él dice,

> I think, too, we have to allow the people about whom we write to be complex, frail, ethically ambiguous, contradictory and damaged.

> The tendency to write society as if it were populated by Manichaean camps of either good or bad people, angels or devils, is a strong temptation (p. 157).

No encontré una respuesta a mis preguntas, pero sí cambió mi enfoque. Especialmente al pensar en que muchas veces somos ambiguos y contradictorios. Y aunque no pueda desatar este nudo, me ayuda a pensar diferente.

El segundo tema al que me deslizo, a través de la narración de **Pedro**, está ligado a estas palabras:

> Entonces eso se ha logrado durante estos 30 años de la creación de la Educación Bilingüe.
>
> -¡No!, 20 años diría, porque los diez años del señor Correa hemos estancado, porque él hizo ya una educación, según él, una educación intercultural donde que nos puso con una sola idea, un solo pensamiento, y no nos dejó desarrollar nuestra lengua, nuestros saberes.

A partir de esas palabras de **Pedro**, que se juntan a las de **Raúl**

> Este último gobierno del correismo[92], nada nada, acabó con la educación bilingüe, acabó con las Direcciones provinciales, mandó a la casa a los supervisores, y se acabó con todo, recién con Lenin se está retomando todas las cosas que estaban anteriormente. Él acabó con todo, porque nos engañó y aprobó otras leyes que no tenían que ver con apoyo.

Ellos dos resaltan algunas decisiones de Rafael Correa frente a la Educación Intercultural Bilingüe. Ya que en el año 2010 se unifica todo el curriculum escolar a nivel nacional; hegemonizando la educación Intercultural Bilingüe. Al crear un modelo hegemónico de currículo a nivel nacional, rompiendo con la lucha y trabajo de las nacionalidades indígenas, irrumpe con estas creencias y saberes. Este hecho, para Boaventura de Sousa Santos (2010), es un "epistemicidio" (p. 8), es decir, la muerte de saberes alternativos, o en palabras de Walsh, la silenciación de "prácticas como pedagogías":

> …las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edifi-

92 Hace referencia al gobierno de Rafael Correa (2007-2017).

> cación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella (Walsh, 2014, p. 28).

En este caso, dentro de lo que hemos conversado con los colaboradores en la investigación, no estoy segura si se llega a dar esa muerte de saberes de una forma totalitaria, ya que la lucha por la Educación Intercultural sigue en pie. **Raúl** narra:

> Entonces, actualmente estamos un poco retomando eso con el señor Lenin Moreno, nos ha dado esa apertura de diálogo, entonces hemos logrado un paso para ver si nos devuelve el sistema de Educación Bilingüe, ya nos ha devuelto, hoy estamos recién organizándonos, para retomar y volver a que sean direcciones provinciales para pueblos y nacionalidades.
>
> Esperamos que, en estos días, los próximos días, pues ya podamos también ejecutar en cada una de las provincias las direcciones provinciales, porque hasta aquí ya está estructurada la secretaría, porque en el decreto 445 habíamos pedido que se cree una Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe a nivel de viceministro, para nosotros tomar nuestra autonomía, nuestras decisiones en todo lo que se refiere al campo pedagógico - didáctico.
>
> Entonces estamos en ese proceso, esperamos lograr un poco reconstituir lo que es nuestro sistema de educación bilingüe.

Pienso que la forma de expandir los conocimientos a partir de la educación formal de esos saberes se ha visto dormida, ya que los currículos de los estudiantes han cambiado. No ha habido clases interculturales, de la forma que ellos conocían, durante unos cuantos años, pero solo se ha dormido y pausado, porque las nacionalidades indígenas siguen insistiendo por la recuperación de su forma de educación, a través de su propio currículo.

4.6 RAZONES DE LAS PRIMERAS MARCHAS INDÍGENAS

Vuelvo nuevamente a deslizarme al inicio de este nodo.

Y nos encontramos con otras narraciones, con otros momentos/lugares y se desmadeja el hilo para poder ver más aspectos y más tramas dentro

de las palabras claves: Marcha indígena, Educación Intercultural Bilingüe y Gobierno de Rodrigo Borja.

Me surgía la duda de por qué hubo dos levantamientos indígenas tan grandes y tan seguidos, siendo el mismo gobierno al cual hacían las peticiones. ¿Qué pasó después de la primera marcha para que vuelvan a movilizarse unos años después? El libro *La Revolución Arco iris* (1993) es una publicación de la época que relata lo que pasaba en relación a los indígenas, la agricultura y el gobierno. En él se narra la primera marcha:

> El levantamiento indígena apareció en inicio como una expresión de rebeldía e inconformidad de parte de miles de indios. Tal hecho, el anhelo de vivir mejor, era comprensible desde todo punto de vista humano y entendible desde cualquier lógico razonamiento, por supuesto si hubiese sido auténtica expresión de la esperanza de días mejores, pero sin atentar contra los derechos humanos del resto de pobladores del agro: blancos y mestizos. Los actos derivados del levantamiento no permiten un juzgamiento a favor de nuestros hermanos indios, pues a la par que cerraron carreteras paralizando las actividades productivas de la Sierra generaron desafueros y consumaron graves atentados contra la integridad de las gentes y la vida de los productores, robaron y saquearon todo cuanto pudieron… (Torres, 1993, p. 77).

Pensar en la marcha y leer este texto de la época me remite a las palabras de Walsh (2014), quien mira estos escenarios, y acciones como episodios de aprendizaje, construcción y re-construcción donde se pone en juego los patrones de poder:

> Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar

los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (Walsh, 2014, p. 29).

En la marcha de 1990, la CONAIE exigía ciertos puntos en su reivindicación. Quisiera hacer hincapié[93] en los puntos **1, 9 y 10**:

> La V asamblea nacional de la CONAIE había decretado este levantamiento "por la defensa de la vida y los derechos a las nacionalidades indígenas", haciendo conocer públicamente y por primera vez su plataforma de lucha, que se concreta en los siguientes puntos:
>
> **1. Solución a los conflictos y entregas de tierras y TERRITORIOS a las NACIONALIDADES indígenas.**
>
> 2. Indemnización de las compañías petroleras a las organizaciones indígenas por los daños causados.
>
> 3. Protección del medio ambiente.
>
> 4. NO al alza de la gasolina y alto costo de la vida.
>
> **9. Entrega de una asignación presupuestaria para la ejecución eficiente de la educación indígena Intercultural Bilingüe.**
>
> **10. Salida definitiva del Instituto Lingüístico de Verano** (Torres, 1993, p. 81).

El punto uno es de real importancia dentro de esta narrativa, ya que es por su falta de cumplimiento por lo que en 1992 se da la segunda gran marcha indígena.

El punto 9 es justamente el cambio que se da dentro de la Educación Intercultural Bilingüe. A partir de esta petición en la Constitución se incorpora el apoyo a la importancia de una educación construida desde las necesidades del que está siendo oprimido.

He decidido resaltar la evolución de lo que está escrito sobre los indígenas en las constituciones del Ecuador, desde la Constitución de 1884 hasta el último cambio en la Constitución de 2008, esto se encuentra en el punto *9. Anexos,* a continuación se encuentra un pequeño resumen de los que se habla de los indígenas en las constituciones[1]:

En la Constitución de 1884 no existen las palabras indio, indígena, lengua o negro. A partir de la Constitución de 1897 se señala que debe haber protección a la raza india, en orden a su mejoramiento en la vida social. En la constitución de 1929 se hace referencia a lo relativo a la educación de la "raza indígena". En la constitución de 1945 en el artículo 5 "Se reconocen el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional". En la reforma de la Constitución en 1978, en el artículo 19 se dice que se prohibe la desfeminización por raza, color, sexo, etc. En la constitución modificada en 1993 se señala que en las zonas donde la educación se encuentre en población predominante indígena, el lenguaje principal será el quichua. En la constitución de 1998, en el artículo 69 se dice que el Estado garantizará el sistema de educación Intercultural Bilingüe. Y por último en la constitución del 2008 en el artículo 56.- Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible.

Art. 57.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos,...

93 Las mayúsculas son citas textuales, el usar letra resaltada lo hago como una manera de resaltar los puntos en los que deseo hacer hincapié.

1 Ver Anexo 2.

Con respecto al punto 10, la CONAIE pedía el fin del Instituto Lingüístico de Verano porque, según la Escuela de Bioanálisis de la Pontificia Universidad Católica de Quito- Ecuador (2015), en teoría era una organización regida por la fe, que se encargaba de estudiar las diferentes lenguas de las culturas indígenas de países como el nuestro, Colombia, Perú, Brasil, México, Panamá, entre otros. Pero esto era solo teoría, según consta en la entrevista a Blanco Chancoso, representante del movimiento nacional, campesino e indígena del Ecuador, el ILB[94] realizaba actividades que no estaban pactadas por la misma organización como imponer la evangelización agresiva bajo un falso plan de alfabetización. También se les acusa de querer eliminar comunidades indígenas en la Amazonía con el fin de ganar territorio para explotación petrolera[95]. **Raúl** narra,

> La marcha se hizo desde la provincia de Pastaza, como quince días caminando, de todos los lugares de la Amazonía, cada día iban durmiendo en donde anochecía, ahí dormían todos, los líderes y el pueblo. Ahí la gente de la ciudad apoyaba con alimentación, con bebidas; a los quince días llegan a Quito y así se hizo aprobar. Antes también se hicieron manifestaciones, pero no se lograba, por eso se empezó a hacer caminatas.
>
> Dos días les acompañé hasta Ambato, pero el frío era tremendo. Así se iban turnando, unos entraban, otros salían, pero otros llegaron a Quito.

Por otro lado, no solo hubo movilizaciones, marchas y protestas con los indígenas sino también en el norte del Ecuador, en el sitio con mayor población negra. **Argenis** comenta que sus padres decidieron mandarle a estudiar a Mindo, un pueblo a mitad de camino entre la capital y la provincia de Esmeraldas. Las escuelas tenían movimientos fuertes y agresivos exigiendo una buena educación:

> Mis padres me dieron la opción de ir a estudiar a Mindo, cuando terminé mis estudios primarios, así que me fui a la Unidad Educativa Fiscomisional Técnico Ecuador en Mindo Ecuador, un internado.

94 Instituto Lingüístico de Verano.

95 Extraído de actuaciencia.bloggspot.com (2015), Instituto Lingüístico de Verano ¿Organización de apoyo?

> Yo quise ir a Mindo porque en 1993, por ejemplo, los colegios fiscales de Esmeraldas salían a las huelgas, y yo no estaba muy adaptado a ese ambiente, para mí era difícil entrar a estudiar a un colegio revolucionario, yo era muy temeroso.

Pienso en las palabras de Walsh en cómo se conforman los espacios y las realidades que habitan las personas negras:

> la afro-existencia ha sido moldeada, significada y construida sin y a pesar del Estado; en esencia, a contradecir al Estado mismo. Es decir que la existencia se ha construido en los márgenes, puntos ciegos y "tierras baldías" que existen fuera de los propios marcos de reconocimiento, de los derechos y la ciudadanía constitutivos del Estado (Walsh y García, 2015, p. 81).

Argenis comenta que, a partir de esas marchas, pedían:

> Mejorar la educación, por alza de sueldos a los maestros, por falta de infraestructura, por falta de docentes…
>
> Mis padres también eran profesores, pero ya se jubilaron, y en esa época el salario no era tan bueno, y para mis padres poder pagar un colegio fiscomisional era difícil, pero yo tengo una tía monjita, de las hermanas de la providencia. Y entonces ella estaba de vacaciones en Esmeraldas, ella propuso ayudar a que pueda entrar allá.

Retrocedo por un momento al pasado, pensando en cómo era la educación en la época colonial y cómo fue avanzando hasta la época de la escuela de **Argenis**:

> Durante el periodo de la colonia española, la educación estaba en manos de diversas órdenes religiosas "La educación estaba reservada para élites que, en sus inicios, incluían a la nobleza indígena, siendo vetada de manera general para los indígenas y los negros. Algunos indios, eran entrenados en 'artes y oficios, mientras que los africanos eran esclavos'" (Oviedo, 1018, p. 55).

Víctor narra la razón y cómo eran las protestas al norte del país y sus resultados:

> Aquí tuvo mucho desarrollo el partido comunista del Ecuador, … se metió en los colegios y las universidades. En los colegios

fundó las FESES[96], y reaccionaron ante todo lo que hacía el gobierno para la FESE, era malo, eso también impidió mucho desarrollo de la educación fiscal.

La educación fiscal aquí se deterioró por eso, los alumnos salían a tirar piedras, a romper ventanas, meter lío a todo. La policía salía, los cogía presos y los metía. Entonces, los padres de familia sacaron sus hijos a los colegios fiscales y creció la educación fiscomisional. Pero después también esos muchachos que pasaron de los fiscales a los fiscomisionales, comenzaron a hacer huelgas, al interior del colegio fiscomisionado, las autoridades de los colegios fiscomisionados empezaron a seleccionar quién podía entrar al colegio.

Muchos papás les decían a los curas, aquí van a venir estos alumnos, no los reciban cuando vengan a matricularse. Entonces, mucha revuelta.

Dice que las protestas exigían:

Mejorar la infraestructura física de los colegios, mejoramientos de las calles, aquí todavía no tenemos agua potable. Las protestas sí eran adecuado lo que pedían, y a los objetivos, las estrategias para pedir es las que no eran, eran equivocadas, entonces usted tenía el carro ahí y le tiraban piedras a su carro. Usted entraba al banco, salía y su carro estaba tirado piedras o quemado. Las estrategias, las acciones no eran las más adecuadas, los objetivos, las metas eran lógicos.

Por tanto, **Víctor** también coincide en pensar que el gobierno que más ha apoyado a la educación en Esmeraldas ha sido durante el periodo de Rodrigo Borja, gracias a varios factores, entre ellos la estabilidad en los cargos y la alimentación que se daba a los estudiantes:

Hemos tenido la suerte en Esmeraldas de que en esa época hubo un solo gobernador en los 4 años de gobierno, en los otros gobiernos, cada mes, cada 20 días estaban cambiando de gobernadores, director de educación duraba solo un año, entonces había la relación de las universidades, de las dos con la dirección de educación, entonces yo fui decano de la facultad

96 Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador.

de educación, como la directora de educación era mi amiga, yo enviaba el resultado de todas las tesis que hacían los chicos a la dirección de educación para que hubiera un permiso para entrar a las escuelas a hacer investigación.

En ese gobierno se entregaba a la escuela, leche, cocoa, harinas para que hagas panes en la panadería cercana. A veces uno piensa que esas son tonterías, pero esas pequeñas cosas, pueden ser su única comida del día.

Los niños de 4 años iban a la escuela, pero no a recibir clases, solo a la hora del desayuno. Entonces se llenaba la escuela solo por eso.

Raúl vivió de una forma diferente al tema de la Educación Intercultural Bilingüe y relata que, si bien se aprobó la Educación Intercultural Bilingüe, en la región del Oriente se demoró más tiempo que en la Sierra para llevarse a cabo.

Luego de graduarme a los 26 años, ya hubo las organizaciones como COIN, como Pueblo Quichua, la COFENAIE, la CONAIE. Y mediante una marcha en el gobierno de Rodrigo Borja, obligaron para que se apruebe la Educación Intercultural Bilingüe, como un modelo. Después de esa marcha, aceptó el gobierno, y se oficializó, se aprobó el currículo Intercultural Bilingüe, y había que capacitar a los maestros.

A mis ojos es gratificante ver cómo el país no se quedaba mudo, callado y sin sueños. Se puede observar el alcance y fuerza que tienen los docentes y estudiantes de luchar por la educación. Por ser protagonistas y no ser títeres del sistema que les domina. Esas ganas de ser escuchados y apoyados por el gobierno, por ser y crecer dentro del mundo pedagógico, devela una luz dentro de la educación del Ecuador. Estos son movimientos pedagógicos ligados a una lucha, o como dice Walsh, "pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad" (Walsh, 2014, p. 31). Por lo tanto, puedo concluir que el motor de la educación y de estos movimientos son las ganas de saber y aprender más, de poder hablar con voz propia.

Recientemente (2020-22) en el Ecuador se han vuelto a dar grandes manifestaciones en el país en la que los pueblos indígenas exigen algunos cambios y otros que siguen pendientes desde el periodo de Rodrigo Borja… o desde el periodo de la Colonia. Son huellas que se siguen arrastrando, solo

que cada vez más acompañadas de nuevos factores que no estaban tan latentes como antes, como es el tema del narcotráfico y del crimen organizado. Estas últimas protestas me hacen re-pensar en las múltiples posturas en las que me posiciono. Fares (2010) argumenta que "es posible que una cultura vea a la otra como caótica, como habitando el espacio caótico, externo a la semiosfera, de tal modo que la frontera entre culturas no se da en sitios fijos, sino de acuerdo a la posición y percepción del observador" (p. 86).

Hay causas y exigencias justas, pero la forma como se las realiza creo que desestabilizan más al país. Así como me imagino que fueron las marchas durante el periodo de Rodrigo Borja, pienso que estos terremotos sociales son lo que se necesita para que se generen esos cambios internos. No existen fórmulas, o como dice Wash, "movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s) colonial" (Walsh, 2014, p. 24). Es una construcción colectiva que puede y debe tener multiplicidad de voces.

Estas circunstancias me ayudan a preguntarme nuevamente ¿cuándo la educación no es colonizadora? Vuelvo a las narraciones de los docentes y continúo con los cuestionamientos que **Pedro** hace. Con lo que se les enseñaba cuando él era estudiante:

> La historia de Cristóbal Colón, los números, a memorizar los contenidos que no tienen sentido, pero que ahora ya han podido implantar una educación en la que se valoren temas como la agricultura, la ganadería, la astronomía, la arquitectura, los saberes ancestrales.

En contraste, presenta la forma como él alfabetizaba a otras personas de su misma edad:

> En la realidad porque tocaba enseñar sobre sus derechos, derecho a la salud, derecho al trabajo, derecho a la familia, derecho a la agricultura. Tenían unas cartillas, no los libros que daba el Ministerio de Educación, sino unas cartillas, en donde un grupo de personas profesionales, diseñaba el proceso que se tenía que hacer.

> Las cartillas eran Mi Chimborazo Kaitantim[97]. En ella había minga[98], riego, reuniones, organización, tenían que ver una lámina, por ejemplo, de riego, una lámina que esté saliendo el agua, regando el agua, entonces basados en esa lámina se analizaba con los adultos y se reflexionaba en que para qué sirve el riego, cómo se riega, qué hay que hacer con el riego, de ahí salía la oración, por ejemplo: "Juan riega el agua, entonces de ahí se sacaba las sílabas, y se formaban oraciones, palabras". Era un aprendizaje más real, directamente relacionado con su vida diaria.

Las marchas y protestas buscaban una educación ligada a sus creencias y a su forma de vida. Buscaban que la educación se adecue a sus necesidades, que se respete los derechos y deberes de los indígenas como ciudadanos, su sentido de comunidad, sus ritos populares, su forma de impartir salud con prácticas ancestrales, su manera de hacer justicia. En definitiva, lo que buscaban era ser escuchados y que se respete sus perspectivas y su construcción de identidad.

4.7 BUSCANDO UN CIERRE PARA ESTE CAUCE

Para finalizar este nodo, transparento lo imposibilitada que me siento a darle un cierre. Ha sido un cauce que se desvía por tantas rutas y vías que podría seguir interminablemente.

En estos tejidos de relatos hay una riqueza que me ha permitido reflexionar y visualizar mis miradas y posturas. En los encuentros con los colaboradores salía recurrentemente el nombre de Rodrigo Borja como el presidente que más apoyo dio a la educación y las reivindicaciones de los indígenas. Como **Raúl** dijo,

> En el gobierno de Rodrigo Borja, él dio vida a la Educación Intercultural Bilingüe, dio vida a los maestros bilingües, en ese tiempo algunos ingresamos a trabajar, algunos supervisores ingresaron a tra-

97 Cartillas educativas de la época.

98 Minga se define como "Reunión de amigos y vecinos para hacer algún trabajo gratuito en común" o "Trabajo agrícola colectivo y gratuito con fines de utilidad social". Extraído de: https://dle.rae.es/minga

bajar. Es el gobierno que más apoyo ha dado a las nacionalidades, y con esa educación era extraordinario que el Ecuador tenga escuelas bilingües a nivel nacional.

Rodrigo Borja dejó un legado con su apoyo a la educación, a la Educación Intercultural Bilingüe, se dio un paso al cambio al sistema educativo que vivía el país, se mostraron nuevas lecturas a las prácticas educativas que se vivieron en su historia. Es difícil dar una visión totalizadora de las situaciones que ha atravesado la educación pública en el Ecuador, pero a partir de la colaboración de los docentes de esta investigación tenemos una valiosa perspectiva.

Acercarse a los actantes, a los propios maestros, como colaboradores de la tesis, para escuchar su sentir desde adentro, desde sus problemáticas como estudiantes inicialmente y luego como maestros, devela descubrimientos para mi forma de pensar la educación. Compartir con ellos sus vivencias de lucha contra el sistema impuesto, en el que simplemente eran ignorados, negados o discriminados y desvalorizados indígenas y negros; saber que supieron reclamar y salir adelante y lograron imponer de algún modo su criterio, defender que exista una Educación Intercultural Bilingüe, que se valore su idioma, sus costumbres y sus tradiciones. Y no permitir que el sistema borre su herencia, sino que se genere un diálogo educativo entre ese flujo no estático de identidades. Todo esto me lleva a pensar que la educación es la base para cualquier cambio social -así como también- el motor de querer ese cambio para que se sigan abriendo puertas para esas transformaciones.

NODO 5:

SOMBRAS: ¿POR QUÉ CAMINAR HACIA UNA EDUCACIÓN-OTRA?

Este estudio, como se ha dicho anteriormente, no busca la obtención de "datos" o "resultados", más bien navega hacia una aproximación de las vivencias de los docentes para poder mirar y comprender la educación desde otros ángulos.

Este nodo (capítulo 5) muestra diferentes perspectivas de lo que no ha funcionado, a partir de la mirada de los docentes, en torno a la educación. En otras palabras, visibiliza unas *Sombras* de lo que ha afectado desde afuera (leyes, cambios, presupuestos) hacia adentro: la vida profesional de los docentes. Observar esas experiencias, a partir de los cambios en la enseñanza que han ocurrido en el país, nos ayuda a entender qué impactos se han generado tanto económicos, sociales y tecnológicos como laborales.

Utilizo la metáfora de las *Sombras* a partir de que ellas tienen diferentes tonalidades. No son estáticas. Con el mínimo soplo del viento o rotación de la tierra, se mueven hacia otro matiz, hacia más luz u oscuridad. Las *Sombras* oscilan, vienen y van. Mientras más cerca están del objeto que causa su sombra son más oscuras, pero mientras te alejas sus degradados comienzan a sobresalir. Esta metáfora de la sombra me ayuda a poder hablar de ellas en este estudio. Reflejan diferentes intensidades, tonalidades y cambios. No siempre donde hubo oscuridad se va a quedar así. Al igual que las narraciones de este capítulo de *Sombras*, no son estáticas, sino que están cambiando y tienen su toque de luz… sus intensidades… y degradados.

Este nodo (capítulo 5) *Las Sombras*, se divide en cinco apartados: 5.1 Educación de calidad, 5.2 Afectaciones desde la falta de recursos, 5.3 Maltrato físico en la escuela durante la infancia de los colaboradores, 5.4 Maltratos al docente, 5.5 La evaluación docente, herramienta del miedo.

5.1 EDUCACIÓN DE CALIDAD

Este apartado pone en juego una noción que la he deconstruido en el proceso de investigación. ¿Qué es calidad en educación? La calidad tiene varias nociones y aristas. A veces es vista desde resultados de exámenes donde se evalúan los conocimientos y logros; o desde educar a partir de los más recientes sistemas educativos. Así mismo, como he podido ver en este estudio, puede ser la importancia del buen trato al alumnado, que se respete sus creencias y culturas. De

igual manera, el buen trato al docente y un digno pago salarial. Que sea nula la discriminación por clase, género, étnia, cultura. Que sea una educación en construcción de nuevos saberes, fusionada con las herencias culturales, los saberes ancestrales y que se respete así mismo la lengua ancestral.

Antes de empezar el doctorado pensaba en la calidad intrínsecamente ligada al mobiliario de una escuela, a la cantidad de elementos estéticos, a la limpieza, a los diferentes materiales, a buenos olores en el ambiente, a uniformes lavados, a estudiantes que reciben una ducha diaria y alimentación llena de nutrientes.

En el momento actual, en la escuela privada en la que trabajo, tampoco hay una alimentación rica en nutrientes y saludable, las frituras, botanas llenas de químicos, y la cantidad de azúcar en diferentes productos de consumo, me hacen dudar si en una escuela privada la alimentación es buena, o solo hay productos más costosos.

Esta mirada sobre la calidad la tenía a partir de trabajar en una escuela pública donde el espacio no tenía necesariamente una carga estética, los materiales didácticos no eran nuevos y eran escasos, donde los olores dentro del aula no eran de los más agradables, los uniformes escolares no siempre en el mejor estado y pocas veces recibían una ducha o alimentación adecuada algunos de los estudiantes.

Pensaba en los materiales didácticos que tenemos en la escuela privada en la cual actualmente trabajo, en contraste a los que encontré cuando realicé voluntariados en colegios públicos. Me preguntaba si esto es calidad y cuánto afectaba esta materialidad al aprendizaje. Barad (2003) me ayudó a responder parte de esta pregunta: "Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter" (p. 801), pero "It is vitally important that we understand how matter matters" (p. 801), por ende, darle importancia a lo matérico en este estudio, me ha permitido reflexionar sobre la calidad de la educación en relación a esta dimensión. Al escribir sobre este sentido de calidad retomo otra vez mi visión hacia el *Otro*. Realizando esta diferenciación matérica frente a unas escuelas públicas y una escuela privada, siento que caigo nuevamente en bifurcar conceptos entre "ricos" y "pobres". Hernández y Sancho (2018) me ayudan a reflexionar si mi pensamiento está siendo colonizador a partir de estas preguntas:

> …cuando colocamos a otro ser humano en un lugar o en una condición de marginalización, ¿no estamos colonizándolo? ¿Quién decide sobre lo que es y cuándo se es un marginado? ¿Es solo una cuestión social, económica o geográfica? ¿O tiene que ver con un poseer (o no) un capital social hegemónico? (p. 17).

En este sentido, mi postura sí logra ver una diferenciación y el deseo de nombrarla y colocarla, puesto que la materialidad, en este nodo, tiene un gran peso en la investigación. Pero no sin antes querer desplazar estos con-

ceptos que suenan a "riqueza" y "pobreza" hacia la "materialidad adquirida por el Estado" -como derecho y deber- y la "materialidad adquirida por un gran costo pagado por unas familias".

Retomando la noción de calidad, decía más arriba que tiene muchas aristas y sería injusto evaluarla a partir sólo de la materialidad. Esta es sólo una parte de lo que se podría enmarcar como *calidad*; pero es innegable que lo que afecta y por lo tanto, tiene su capacidad de acción. Como argumenta Minteguiaga (2014), "el concepto de *calidad* es amplio y no incluye solo los logros de aprendizaje, sino también los procesos, las condiciones y los resultados" (p. 10), estas ideas en torno a la materialidad entran en la categoría de *condiciones*. Condiciones físicas, espaciales, de alimentación, vestimenta, etc., ya que, al final, lo humano y no humano interactúan en el aprender.

Los colaboradores narran su perspectiva en torno a esta noción:

Para **Víctor**,

> En Esmeraldas se amplió la cobertura educativa. Pero la calidad bajó. O sea hay más niños en el sistema, hay más jóvenes en el sistema, hay más jóvenes en las universidades, pero la calidad bajó.
>
> Porque no hay recursos para los útiles escolares, porque las escuelas no tienen las aulas adecuadas, porque los profesores no están capacitados para eso. Por eso la calidad ha bajado muchísimo.

Sin embargo, hubo algo que descolocó mi mirada sobre mi noción de la calidad tan asociada con la materialidad. Esta fue conocer y trabajar en esta tesis con las colaboradoras de la provincia de Manabí. El magnífico trabajo de ellas en condiciones precarias, movilizó mi mirada hacia algo muy importante dentro del paraguas de la calidad, esto es: ellas como docentes. Qué nivel tan alto de implicación y dedicación, qué poder tan grande de enseñar, de estar en un aula casi sin recursos materiales, teniendo aulas repletas de estudiantes y lograr que el aprendizaje ocurra. Enseñar a leer y a escribir una sola docente con 60 -70 estudiantes es algo admirable. **Monserrate** en la provincia de Manabí tenía un promedio de esta cifra de estudiantes:

> Tuve hasta 70 en una misma aula. Después bajamos a 60.

A partir de las palabras de **Monserrate**, reflexiono junto a Sancho et al. (2013),

> Las propias experiencias de aprendizaje encauzan de forma positiva o negativa nuestra predisposición y capacidad para aprender. De hecho, como confirman las recientes aportaciones de la neurociencia, son las mismas actividades de aprendizaje las que configuran el desarrollo de nuestro cerebro (Fischer, 2009), de ahí la importancia de lo que sucede en las distintas instituciones de enseñanza. Poder reconocer y resituar las malas experiencias de aprendizaje parece un primer e importante paso para redescubrir lo que no posibilitó aprender en un contexto de una enseñanza poco acertado. A pesar de tener que atender a clases relativamente numerosas, con alumnado bastante diverso (p. 136).

Por lo tanto, podemos ver que la noción de calidad con la que empecé comienza a ampliarse al pensar en el poder de acción de los espacios, materiales, mobiliario, etc. y al poder de acción de las maestras. Le pregunté a **Narcisa** si ella considera que la educación pública en el Ecuador, específicamente aquí en Manta, era una educación de calidad. Ella me respondió:

> A ver, el término de calidad se mide por algunos parámetros.
>
> Para mí la calidad tiene que ver con el empoderamiento, primero del área de conocimiento del maestro, tiene que ver con la formación integral donde vienen valores, costumbres, culturas, un poco de respeto a las creencias también y el desempeño de los estudiantes. Porque, como profesor, yo pienso que no todos son buenos para todo, entonces yo valoro al que escribe bien como el que habla bien o como el que me razona bien. Entonces algunos tienen una capacidad que no puede ser igual para todos.
>
> Para mí, la calidad está en ese esfuerzo que cada uno pone para ser mejor.
>
> Desde el punto de vista de la educación en general se está exigiendo que los maestros cumplan con estos parámetros de calidad y la excelencia, pero algunos lo hacen porque es una obligación, pero muy pocos, porque de verdad están convencidos de que tienen que mejorar.
>
> Se están haciendo esfuerzos, todo es un proceso, yo creo que llegará un momento en el que todo el mundo apunte a esto de que la calidad no tiene que ver con tanta…

Narcisa no completó su idea, se tomó unos segundos y prosiguió:

> En el Ecuador ahora hay un problema grande que lo vemos aquí en la universidad y es que para todo hay que tener una evidencia,

> entonces llega un momento que la calidad educativa se pierde por llenar trámites burocráticos administrativos, entonces, por preparar documentos, informes y cosas, entonces dejas de preparar la asignatura y las clases y eso me parece que es un problema que no está contribuyendo en la calidad.

Uno de los parámetros utilizados para situar la noción de calidad es en lo señalado en las Naciones Unidas, cuando la

> Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (Tomasevski, 2004) postuló que el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todas y todos pasa por asegurar algunas condiciones básicas como: disponibilidad, accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad. Por su parte, Unesco/Orelac (2007)[99] convocó a los Estados de la región para avanzar hacia una comprensión integral de la calidad de la educación, bajo cinco dimensiones interrelacionadas: equidad, relevancia y pertinencia, a las que se añaden las dos dimensiones de carácter operativo, que fueron privilegiadas por las reformas de las últimas décadas: eficiencia y eficacia (Minteguiaga, 2014, p. 10-11).

De esta definición, resuena en mí principalmente el concepto de accesibilidad. Saltan a mi cabeza todas las narraciones que escuché de los docentes colaboradores en relación a los recorridos hacia la escuela, tanto cuando eran estudiantes y luego como docentes. Continúo reflexionando sobre la relación entre la materia y la calidad de la educación, como argumentan Sancho y Correa (2019),

> La noción de intra-acción (Kerr, 2014) nos ofrece una forma completamente nueva de pensar las relaciones entre nosotros, con la materia, con los materiales, con la naturaleza y con los discursos. Cuando estas dimensiones diferentes se relacionan entre sí, nuestra capacidad para hacer cosas cambia, se transforma o emerge. Cuando dos cuerpos interactúan mantienen un nivel de independencia, cada entidad existe antes de que se encuentren entre sí. Pero cuando los cuerpos actúan de forma intraoperatoria, lo hacen de manera

99 "Documento "Educación de calidad: un asunto de derechos humanos", presentado a la Reunión de Ministros de Educación de América Latina" (Minteguiaga, 2014, p. 10).

> co-constitutiva. Los individuos se materializan a través de acciones internas y la capacidad de actuar emerge desde dentro de las relaciones y no fuera de ellas. Las interacciones desvían y difieren la responsabilidad, pero en las acciones internas, la responsabilidad se distribuye entre las entidades constitutivas. Aquí es donde entra en juego la noción de 'agencia', de capacidad de ser. La 'agencia' trata de la acción, la reconfiguración, el hacer y el ser. No preexiste por separado, sino que surge de las relaciones en las acciones internas. Pensar desde el concepto de intra-acción significa renunciar a las relaciones de causa y efecto, a la 'agencia' individual y a las dicotomías objeto-sujeto. Obtenemos así nuevos conocimientos de ética y justicia, ya que no son cosas predeterminadas, sino que siempre cambian y se desarrollan. Las intra-acciones cuestionan las fronteras y los límites rígidos y el tiempo lineal y, a su vez, nos ayuda a pensar en términos de simultaneidad. Derriba las paredes que contienen los pensamientos y acciones disciplinados para revelar límites artificiales que olvidamos que inventamos (p. 125).

Siguiendo estas palabras reflexiono sobre el ser/hacer de los docentes- estudiantes- escuelas, donde se nos invita a pensar en esta intra-acción, donde estamos constantemente siendo, aprendiendo, más allá de estar en el espacio escuela o no. Por lo tanto, quiero mostrar esa intra-acción en el tránsito de los estudiantes y docentes al trasladarse y moverse para llegar a las escuelas:

Pedro, narra cómo hacía para llegar a la escuela cuando era estudiante:

> Yo tuve que caminar una hora ida y vuelta. Antes era doble jornada cuando yo estudiaba en la escuela. Yo salía 6 de la mañana, llegaba 7 de la mañana, pasaba hasta las 5 de la tarde y a esa hora regresaba a mi casa por una hora.

Del mismo modo, me sorprendió cómo por los tránsitos y distancias hay estudiantes que desertan sus estudios. Así le pasó a **La Mimi**

> Cuando yo estudiaba, de mi casa al colegio más o menos hacía unas dos horas porque no había taxi ni bus, todo el trayecto era caminando. Ubíquese usted, que aun yo tengo mi casa allá, más o menos como si usted viniera del aeropuerto de Manta al colegio 5 de Julio o Santo Domingo, siquiera unos 5 o 6 km. Íbamos caminando con mis hermanos dos horas de ida y dos de regreso. El horario era de 8 de la mañana a 1 de la tarde.

Posteriormente, **La Mimi**, por el poder de acción que ejercía la distancia, desertó el colegio:

> Me retiré del colegio porque vivíamos muy lejos del colegio y teníamos que caminar a pie, desde la casa hasta al colegio, no más llegué hasta cuarto curso de colegio fiscal.

Así mismo, **Raúl**, en la Amazonía, relata que durante el periodo del presidente Rafael Correa (2007 - 2017) se hicieron muchos cambios en la educación: uniformes para los estudiantes, libros de textos, etc., y se crearon las Escuelas del Milenio, se cerraron pequeñas escuelas en las comunidades, generando distancias grandes de los estudiantes y, por lo tanto, deserción escolar:

> Claro que eso también pasó aquí, dio uniformes, dio un poco de textos.
>
> Otro gran daño que hizo es con lo que realizó los *Milenios*. Para mí, eso se debía poner en ciudades, en cantones, por qué se va a poner en las parroquias que hay pocos alumnos.
>
> Tal vez fue una buena o mala intención, hubiera sido bueno, el correismo, digo, yo hago el milenio, claro que sí tienen sus computadoras, adecuaciones de las aulas, servicios básicos, pero lo que faltó es que dijo que va a dar alimentación, que va a dar transporte, porque están ubicadas en zona rural, entonces tienen que viajar de 5, de 10, de 15 km, de 8 de 3 km, los estudiantes deben llegar al Milenio, entonces algunas escuelas se cerraron.
>
> Vaya a ver en algunas escuelas, que están cerradas las escuelas, está botada la comunidad, porque los niños son los que dan vida a una comunidad. Cuando no hay niños, no hay maestros, está botado, solo la comunidad se reúne cada mes, cada dos meses, una reunión, no es lo mismo, porque con los niños ahí están los padres de familia, los jóvenes, los niños, los maestros, las autoridades, o visitan de otra comunidad con otra comunidad, entonces hay una integración. Pero eso se ha acabado con las Escuelas del Milenio. Tienen ese problema porque los niños a veces deben caminar como 10 kilómetros porque no hay carros.

En la página web principal del Ministerio de Educación del Ecuador se explica de la siguiente forma lo que eran las Escuelas del Milenio: "Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) son instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la

nueva educación pública en el país" (Ministerio de Educación, s.f., p. 1). La primera de estas escuelas se construyó en el año 2008.

> 'Nuestro objetivo es construir 900 Escuelas del Milenio' (Correa, 4 mayo 2015).
>
> La primera UEM se construyó en septiembre de 2008 en Zumbahua.
>
> Correa afirmó que se llegaría a 2013 con 100 UEM y a 2017 con 600. No obstante, hasta el 24 de mayo de 2017 (fin de su gobierno) se habían construido y estaban funcionando 100, las cuales cubrían menos del 5% de la matrícula escolar pública del país.
>
> El gobierno de Correa cerró más de 6 mil escuelas rurales[100], muchas de ellas uni- y bi-docentes, las cuales en muchos casos fueron fusionadas en las UEM. Por presión de padres de familia y comunidades, varias escuelas rurales fueron reabiertas (Torres, 2022, p. 1).

Volviendo a las palabras de **Raúl**, durante la presidencia de Lenin Moreno (2022) muchas Escuelas del Milenio fueron cerradas. En la *Revista Ecuatoriana GK* se visualizó el tema: "El actual presidente Lenin Moreno ordenó el cierre de las escuelas porque estaban lejos de las comunidades, además habían falencias como falta de profesores, o muebles inutilizados, para eso Moreno ordenó reabrir las escuelas unidocentes y rurales" (GK, s.f., p. 1). Así mismo, pienso en el costo tan alto de crear las Escuelas del Milenio, dado que "El presupuesto inicial por todas estas obras sumó 412 millones de dólares y las empresas contratistas facturaron 528 millones, es decir 116 millones adicionales" (Pérez, s.f., p. 1).

Las Escuelas del Milenio y la narración de **Raúl**, junto al pensamiento de Freire (1990), me invitan a reflexionar sobre algunos servicios del gobierno o de instituciones, que pueden verse como herramientas que "contribuyen o ayudan a la sociedad", cuando lo que en verdad hacen es, a través de sus servicios, seguir perpetuando un estado en el que las personas que reciben dichos servicios, se queden de cierta manera adormecidos y se perpetúe un sistema opresivo. Como, por ejemplo, basándome en Freire (1990), los programas de alfabetización, o la construcción de escuelas sin partir de las

100 Para más información remitirse a: https://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html

necesidades del contexto geográfico, climático, real, histórico, económico, político (p. 37). Sino basadas en imaginarios de lo que podría ser la educación, sin gestar estas ideas situándose en las diferentes problemáticas que existen en el contexto. Como es, en este caso, la falta de movilización en distancias grandes en la Amazonía.

También en relación a la Amazonía del país se puede hablar de senderos dentro de la selva, o de las vías que se hacen a partir de la tala para crear carreteras. **Raúl** comenta con mucho acierto que:

> Hay ventajas, porque por la carretera salen y entran los productos.
>
> La desventaja es porque ahí hay mucha tala de bosques. Por más que se trata de controlar, pero a veces van tumbando todo. Uno es por necesidad, pero para otros es destrucción.

Conocer estos cambios y reformas que se han hecho en relación a la materialidad sin ver todos los aspectos de la materia, me hace pensar en la importancia de investigar desde adentro antes de realizar grandes cambios. Ya que, compartiendo con Sancho y Correa (2019),

> Para Barad (1996, 2003) la realidad que nos rodea, que nos constituye y constituimos, no está configurada por objetos y sujetos como entes separados, sino por fenómenos. Los fenómenos se entienden como una maraña de seres vivos, objetos, espacios, tiempos y materias, que constantemente se reconfiguran, entretejen, relacionan y rearticular a partir de propias intra-acciones y las que se producen con otros fenómenos. Teniendo en cuenta que para Barad no solo son materia las cosas y los sujetos, sino también los discursos, lo que se piensa, lo que se imagina, lo posible y lo imposible (p. 121).

Por lo tanto, reflexiono sobre el fenómeno de abrir las Escuelas del Milenio, cerrando las pequeñas escuelas en las comunidades y, posteriormente, cerrarlas al considerarlas un proyecto fracasado, y cómo esto supuso un gasto muy alto, llegando a tener un impacto en el país, tanto a nivel educativo como económico. Pienso que a partir de "discursos" hipotéticamente buenos para el país se han constituido realidades que han dejado mucha sombra. De acuerdo con Minteguiaga (2014), en el Ecuador, la educación dio un salto "con la nueva Constitución de 2008,... al reconocer a la educación como "un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado", con los compromisos de universalidad y gratuidad (Crespo, 2011)" (p. 10). Este enunciado de la Consti-

tución, cambiado durante el gobierno de Correa, me permite pensar que sí, que la educación es un derecho y que el Estado es el llamado a que se haga realidad, pero me pregunto ¿a qué precio? ¿se realizó investigación desde adentro previa al gasto tan fuerte?

Aunque, en otro sentido, no todos vivían lejos de las instituciones, **Víctor** tuvo la oportunidad de vivir en la casa de sus tíos, muy cercano a su escuela:

> Yo comencé a ir a la escuela a los 5 años, aquí en Esmeraldas cerca de mi casa, ya que mis tíos vivían cerca de la escuela.

Por otro lado, ha habido estudiantes que para poder estudiar se han tenido que separar de su familia, ir a vivir en internados para poder obtener el derecho y bien tan grande que es la educación. **Argenis** comenta que:

> El internado era difícil, yo al inicio lloraba mucho porque empezaba a extrañar a mis papás. Poco a poco se va acostumbrando. Normalmente cuando teníamos vacaciones, cada trimestre salíamos, pero llegar hasta el lugar del internado era complejo porque no había carretera, se llegaba hasta cierto punto en carro y de ahí tocaba seguir en lancha, entonces era difícil salir, por eso muchas veces yo me quedaba ahí. A veces me iban a visitar mis papás. Otras veces me iba, entonces ya me terminé acostumbrando a ver a mis papás cuando se podía. Por ejemplo, mi papá iba a visitarme al colegio cada dos o tres meses, pero eso yo ya lo aprendí a superar, como todo. Algo muy difícil para mí también era acostumbrarme a la comida, porque la comida del internado no era muy agradable. Ese fue un cambio muy brusco, porque en tu casa estás acostumbrado a comer algo sabroso, pero allá era diferente y no muy rico.
>
> Pero yo aprendí a convivir con ellos en el internado.

Así mismo, fue toda una trayectoria para muchos docentes poder llegar a sus lugares de trabajo en zonas rurales. **Víctor** relata que

> Mis inicios como profesor empecé en la zona rural en 1978. En un lugar muy apartado de la cabecera provincial, había que ir en barco, luego el barco te dejaba en una parroquia, cabecera parroquial, luego ibas a caballo o mula, 4, 5 horas para adentro, ahí me inicié como docente.
>
> Estuve 4, 5 años en la escuela unidocente con 50, 55 alumnos, en una comunidad muy muy pobre, en la cual viven y trabajan solo para el

sustento. Porque así fuese que produjese alguna cosa no pueden venderla porque viven muy lejos, se daña el producto en el trayecto, no hay vía de comunicación, una comunidad donde los niños solamente iban a clase por una costumbre de asistir a la escuela.

Uno de mis logros ahí fue que los padres de familia se organicen y que vean que la educación es un motor. Ese creo que es uno de mis principales logros.

Que los padres de familia se inserten en el entorno educativo y que reclamen que sus hijos se merecen una educación de calidad.

Esto sucedió a tal punto, de que cuando yo dejé esa escuela, ellos se quedaron sin profesor, y vino una señora a mi casa y me dijo acompáñenos a la gobernación a pedir un profesor.

Yo en eso sentía satisfacción porque veía que se habían dado cuenta del valor de un proceso educativo.

Este hecho de movilizarse desde y hacia lugares muy lejanos les sucedió a algunos otros docentes, a **Argenis** por ejemplo:

En el tercer año de estudio nos tocaba ir a una comunidad rural a enseñar. A mí me tocó en la vía Chamanga, hay un pueblo, un recinto que se llama Tres Días, y me tocaba entrar en esa época caminando, o en canoa o en caballo, dos horas a un recinto que se llama Palma Real. Me iba y me quedaba la semana, o el mes a veces. Ahora ya se puede entrar en carro sobre todo en verano, porque ahora ya hay una vía. Antes solo había sendero, y se podía entrar siempre y cuando el río no estuviera crecido.

Del mismo modo **Leti**, aunque se encontraba en la Sierra, debía desplazarse grandes distancias:

Me enviaron a trabajar en Píntag, donde tuve mi primera experiencia como docente. Era difícil llegar a Píntag, debía tomar un autobús que me llevaba a esa población a las 6h00 en la Marín, desde Píntag debía subirse a una volqueta que llegaba hasta unas minas, desde donde tomaba caballo hasta la población llamada Uvillús, en el sector rural y desde ahí se veían unos toros de lidia de la ganadería "Guaira Huasi", que daban mucho miedo. El horario de clases era de 8h00 a 13h00 o 14h00. De ahí regresaba en un carro que subía a recolectar leche.

Cuando hablamos de educación, no se puede hablar de ella como algo cerrado, con límites fijos y estáticos. Ya que cuando hablamos del desarrollo, educación, crecimiento de un ser humano se ven varias perspectivas en conjunto:

> En cada etapa de este proceso de desarrollo existen necesidades explícitas que requieren su satisfacción para posibilitar un crecimiento sano y, en cada fase, una relación armoniosa entre el organismo y el mundo que le rodea. La salud fisiológica requiere, como todos sabemos, alimento, aire, higiene, temperatura adecuados. Paralelamente, durante los años del desarrollo del cerebro límbico, hay mucha 'hambre' de experiencias afectivas, sensoriales y motrices (Wild, 2012, p. 28).

La educación se inscribe en un conjunto de múltiples conexiones y matices, ya que está vinculada estrechamente a diferentes áreas de desarrollo humano y derechos. Como hemos indicado, el transporte a la escuela puede involucrar para muchos un gran recorrido. Así mismo, quisiera resaltar otros factores matéricos que afectan a la educación, como es la alimentación.Sin una buena alimentación, no hay una buena salud, y sin buena salud, no hay una buena educación.

Narcisa, en nuestro encuentro en la universidad, como se puede observar en la *Imagen 38*, me regaló unas galletas del desayuno escolar que brinda el gobierno:



Imagen 38. Desayuno escolar brindado por el gobierno- Archivo Salomé Dávila Grijalva

Le pregunté a **Leti** si siempre se ha dado desayuno en las escuelas, a lo que ella respondió:

> Cuando yo era niña nos daban. Un plátano, un pan con un plátano. Después daban un almuerzo escolar. Las escuelas ofrecían arroz con fréjol, lenteja, enlatados de atún, carne. Se coordinaba con los padres de familia.
>
> A veces esa era la única comida que tenían durante el día.
>
> Después cambiaron a colada[101]. Si la escuela tenía para complementar con pan, o con huevo duro, porque los niños se cansan de la misma comida.

En consecuencia, el desayuno tiene gran importancia. Este hecho de intra-acción se muestra en el estudiante que recibió alimentación en la mañana, con los nutrientes que necesita su cerebro para su proceso de aprendizaje teniendo una gran acción en su cognición, versus a un estudiante que fue privado de esa comida.

> Gracias a la Neurología hemos comenzado a captar la realidad del organismo creciente, lo que nos permite comprender que el niño requiere de situaciones vitales concretas y significativas para desarrollar la funcionalidad de la corteza cerebral, en el mismo sentido que necesitan de alimento mineral, vegetal y animal. Como su cuerpo transforma estos alimentos en energía y en todos los elementos necesarios para su propio crecimiento, así también en procesos igualmente complejos, se sirve de todas sus experiencias personales para construir su capacidad de sentir y su inteligencia (Wild, 2012, p. 28).

Por lo tanto, la fuerza que ejerce la alimentación puede generar algunos movimientos en la educación.

Como he señalado con anterioridad, las dimensiones materiales tienen un impacto y una fuerza dentro de la red. Como argumenta Phillips (2014) en Sancho y Correa (2019), "Learning is a phenomenon that involves real

101 Bebida hecha a base de fruta y harina de granos como quinoa o maíz, etc. cocinada. Según la RAE: "Especie de mazamorra hecha con harina y agua o leche, a la que, en algunos sitios, se añade sal y, en otros, azúcar" Extraído de: https://dle.rae.es/colada

people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way" (p. 119).

Siguiendo con la importancia de la materialidad en la calidad de la educación, **Víctor** narra que en el año 1990 en el Instituto Pedagógico, que estaba a cargo de los salesianos en Esmeraldas, tuvieron que pedir ayuda Internacional y, a pesar de eso, no alcanzaban a dar desayuno ni materiales a todos los estudiantes.

> Pero ese Instituto Pedagógico estaba en manos de los Salesianos, y ellos al ver que los estudiantes hacían esfuerzos y esto no avanzaba, buscaron ayuda internacional y daban alimentación a los niños, pero solo a los más pequeños, de cada escuela daban solo a 20, 20, 20 y los 40 y 60 nada. Los lápices y cuadernos solo para los pequeños y para el resto nada. Entonces hubo una deserción escolar tremenda, inmensa. Y en ese mismo año.

Todo esto me ha permitido reflexionar sobre la importancia de plantearnos preguntas diferentes al momento de ejecutar cambios y reformas en relación a lo espacial y matérico dentro de la educación, coincido junto a Sancho y Correa (2019), en

> considerar la capacidad de acción de la materia… supone la propia pérdida de la centralidad de lo humano… el sentido de la participación de la propia materia, el análisis de su capacidad de acción y la necesidad de poner el foco en su rol activo. Pasando a considerar lo humano y no humano como elementos que se constituyen mutuamente (p. 136).

Por lo tanto, como se puede evidenciar, esos caminos y trayectorias a la escuela, la salud y la alimentación, nos acercan a la complejidad que conlleva el rizoma de la educación. Ya que con Sancho y Correa (2019), podemos argumentar, "La evidencia de que el aprendizaje es un fenómeno que tiene que ver con las personas como un todo, no solo con sus cerebros, que viven en contextos sociales complejos y reales, de los que no se pueden abstraer de manera significativa (Phillips, 2014, p. 11)" (p. 131).

Todo esto nos permite pensar más allá en relación con lo que conlleva la noción de calidad. Así como al respeto a la infancia que implica satisfacer sus necesidades.

> Cada una de las necesidades del organismo busca su satisfacción a través de un mecanismo poderoso: el dolor. Se siente dolor por falta

> de alimento, de cariño, de experiencias sensoriales, de movimiento y de operatividad, que está ligada al poder de decisión y de autonomía. Hay dolor cuando estas necesidades no sean satisfechas pero también cuando sean satisfechas inadecuadamente; así por ejemplo por la falta de alimento, como también por ingerirlo en exceso o cuando no tiene la calidad necesaria.

> Mucho dolor altera las funciones biológicas y pone en peligro la salud del organismo. Para proteger sus funciones más elementales, el organismo puede optar por insensibilizar las zonas cerebrales que son demasiado afectadas por dolor, por medio de bloqueos. Se dan estos estados de inconsciencia del dolor, que sin embargo ocupan energías vitales. Estas cargas de energía concentradas en áreas de dolor inconsciente están relacionadas con tensiones, pudiendo estas durar toda la vida, o hasta que sean satisfechas las necesidades de cualquier nivel que les dieron origen, y los bloqueos sean disueltos (Wild, 2012, p. 28-29).

En consecuencia, no cubrir todas las necesidades básicas de los seres humanos en desarrollo, no mirar todos los factores para una educación adecuada, causa repercusiones que pueden afectar a las personas a lo largo de la vida, y por ende a los países y al mundo. Ya que

> Si consideramos que toda necesidad no satisfecha queda grabada en el organismo acompañada por síntomas de tensión, y que constantemente claman atención, se nos hace evidente que este estado de cosas tiene que ser una causa importante para que se perpetúen el egocentrismo, el egoísmo y la incapacidad de impedir que las diferencias entre los humanos sean cada vez menos superables (Wild, 2012, p. 29).

Y si pensamos en la noción de calidad de la educación descrita en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos celebrada en Tailandia, en marzo de 1990:

> Una educación de calidad supone la atención a las necesidades básicas de aprendizaje mediante la superación de las inequidades, la construcción de planes de estudios con contenidos pertinentes, la resignificación del papel del personal docente en la consecución de los objetivos de la educación, el uso de las tecnologías para obtener más y mejor información sobre los sistemas y procesos educativos (Minteguiaga, 2014, p. 146).

Aquí podemos observar la importancia de satisfacer los elementos mínimos e indispensables que necesitamos para ese desarrollo del aprendizaje, los cuales están estrechamente ligados a las necesidades básicas humanas,

con una estrecha relación a la nutrición. Algo que también se había señalado Marco de Acción de Dakar (2000):

> Alumnos sanos, bien alimentados y motivados.
>
> Docentes bien formados, motivados, que trabajan técnicas didácticas activas.
>
> Locales adecuados y material didáctico.
>
> Planes de estudios que se puedan enseñar y aprender en una lengua local y que aprovechen los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos.
>
> Un entorno que fomenta no solo el aprendizaje, sino que además es agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro.
>
> Una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores.
>
> Un gobierno y una gestión participativos.
>
> El respeto por la comunidad y la cultura local, y la participación en ellas (Mintaguiaga, 2014, p. 148).

Así pues, pensar y soñar en un mundo más justo, implica mirar a la educación en su conjunto. Tomando en cuenta los fenómenos que fluctúan entre los actores y actantes, humanos y no-humanos con la fuerza que ejercen.

Me deslizo un poco dentro de este apartado sobre la calidad de la educación hacia una narración de **Víctor,**

> En el año 90, en Esmeraldas, un político llamado XXXXX, hizo algunas invasiones[102] por la zona de Quinindé y él hizo nombrar para un proyecto que tenía a más de 200 profesores solo con título de

102 Las invasiones son cuando varias personas se "toman" tierras que no son de su propiedad para organizar barrios con casas improvisadas. Todo por un proyecto político. Para más información consultar. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18699

bachiller y algunos sin título de bachiller. La calidad de la educación bajó, no tiene idea cómo. Porque esa gente era política, seguidor de ese caudillo, entonces el Ministerio de Educación emite un decreto indicando de que esa gente que no tiene en el país, pero más dedicado a Esmeraldas, título docente tiene 5 años para obtener su título y hacer los cursos de profesionalización en vacaciones. Ahí me encuentro yo con gente que no sabe leer ni escribir, en 5 vacaciones no se hace nada, pero había que darles el título porque ellos ya tenían, el trabajo, el nombramiento, tenían hijos y me decían: vea doctor, cómo me va a dejar a mí sin trabajo, tengo mis hijos.

Y ellos sí no sabían nada. Y esa gente es la gente es la que en estos momentos se están jubilando y mire que esa gente es la que dejan las aulas, a escasos espacios, y sabes quién está ocupando? Gente que no es docente. Porque ya no hay institutos, las facultades de educación se cerraron, quiénes están de profesores: ingenieros, contadores, tecnólogos, médicos, choferes, en las aulas, porque ahora después de que usted ganó el concurso "quiero ser maestro" ya está adentro. Entonces, ese es el problema de la educación en la provincia de Esmeraldas. En la universidad, nosotros tuvimos la oportunidad de hacer un convenio con una universidad Española. Esa universidad nos ayuda muchísimo, nos traía profesionales para capacitaciones, la Universidad Católica fue manejada por una organización llamada Axis, vino una chica a trabajar conmigo, seis meses, y fuimos a visitar algunas escuelas y me daba pena porque me decía, bueno al inicio yo me alegré porque me dijo "qué linda letra que tienen los niños de esta escuela", y luego en otra escuela decía lo mismo, y cuando íbamos a dejarle al aeropuerto me dijo:

-"**Víctor**, todo lo que te digo es verdad, qué bonita letra de los niños pero en la cabeza no tienen nada".

¿Cómo?

-"Las profesoras se están preocupando de la forma, no del fondo".

Entonces cambiamos en la universidad, me dí cuenta que nos hace falta enseñar investigación. Entonces yo era doctor en investigación y asumí la responsabilidad en todos los niveles, Investigación Pedagógica. Queríamos ver si eso lo están aplicando los chicos en el aula. Pero para eso se necesitaban recursos, para ir de escuela en escuela, quedarse un día ahí, dormir ahí y todo. Yo no podía hacer-

lo porque yo trabajaba, en la mañana en el Instituto Pedagógico, y de noche en la Vargas Torres.

Entonces falta eso, faltan recursos,

Yo le decía a la universidad: yo puedo hacer este trabajo, pero páguenme lo que estoy ganando en la Vargas Torres.

"No hay plata".

Para educación no hay plata.

Yo les decía: Hagamos lo siguiente, yo puedo quedarme una vez a la semana, sí, pero tienen que dar, una cámara, una grabadora, una computadora portátil y el carro que me lleve y me traiga.

"No hay plata".

……

En definitiva, la educación en el Ecuador no tiene apoyo ni de los organismos estatales ni de los organismos privados. No hay. Entonces el ingrediente que se le puede poner a la educación para que pueda mejorar que es la vocación, se perdió, porque los jóvenes están mirando también una profesión que les dé rédito económico, entonces un chico que se gradúa de ingeniero en computación, encuentra un trabajo y va a ganar 1400, 1500, 1600 dólares. Otra cosa que es también producto social, la mamá le dice, "ni te metas a ser profesor que te vas a morir de hambre". Y los profesores les dicen a los padres, o a algún alumno, "no desperdicie el cerebro de su hijo, ¿cómo le va a poner a ser profesor? que sea médico".

Entonces los buenos cerebros, se van a otra profesión. ¿Quién queda para ser docente?

Y otra cosa, como el magisterio en Esmeraldas estuvo dirigido para ser el gremio clasista por el MPD, el MPD acaparaba de tal forma que toda la gente que ingresaba a trabajar al magisterio, y con sus problemas arriba y con sus problemas de hogar, con sus problemas eran de todo, eran defendidos por la UNE, entonces los padres decían metete de profesor que cuando te dan nombramiento nadie te bota. Vas a tener tu vida segura.

Este relato de **Víctor**, me permite concluir este apartado reflexionando sobre dos puntos. El primero, sobre el fenómeno de la estética y la importancia de la materia, sin descuidar el verdadero aprendizaje. Como él afirma, los estudiantes tienen linda letra, sin embargo, deja en duda si el contenido, comprensión y pensamiento crítico se está dando en los estudiantes. El segundo es que pone en duda la probabilidad de cumplir con "Docentes bien formados, motivados, que trabajan técnicas didácticas activas" (Mintaguiaga, 2014, p. 148).

Como argumenta Sancho y Correa (2019) no se puede considerar "el aprendizaje como una abstracción" (p. 136) ni "separar a los aprendices de sus contextos sociales, materiales y biográficos" (p. 136), la relación con la materia, por ende, está intrínsecamente ligada al aprendizaje.

Por último, el final de esta narración me permite desplazarme hacia el siguiente apartado que trata sobre el freno al progreso de la educación a partir de la falta de recursos.

5.2 AFECTACIONES DESDE LA FALTA DE RECURSOS

Otra de las *Sombras* que he podido evidenciar en este estudio es la falta de recursos para la educación escolar. En este apartado se muestra, desde la mirada de los docentes, cómo la falta de recursos ha afectado a la educación, pues impide afrontar sus necesidades.Una de esas necesidades es la limpieza de las escuelas. **Argenis** narra sobre el tema y sobre la falta de presupuesto que hay para cubrir esta necesidad:

> Desde el año anterior se nombró un auxiliar de servicio que es pagado por el Estado, que se encarga de velar por la limpieza de los baños, patio, pasillos, corredores. De ahí la limpieza de las aulas internamente la hacemos nosotros con los estudiantes, en el caso de los alumnos más grandes; en el caso de los grados más pequeños normalmente vienen los padres de familia o representantes a hacer la limpieza del aula. De ahí, en los grados desde el cuarto en adelante y más grandecitos, ellos mismos limpian el aula.
>
> Es muy importante la participación de los padres de familia, aunque para muchos hay que creen que el Estado nos da todo, que el Estado es responsable de cubrir todas las necesidades que tienen las instituciones educativas, y entonces hay muchos que ponen resistencia a este tipo de situaciones, pero entonces lo que nosotros hacemos es hacer caso omiso de ellos o tratamos de conversar con ellos y hacer-

les entender que el gobierno dice que de pronto nos da todo pero que la realidad es muy diferente.

Anteriormente coordinábamos con los padres de familia y los docentes. Entonces, coordinábamos porque a los docentes nos toca hacer una semana de turno, por ejemplo, nos toca hacer la formación, el timbre, la entrada, timbre en las horas de recreo, timbre en las horas de salida, entonces el docente de turno organizaba con sus padres de familia del grado y le pagábamos a una madre de familia que nos ayudaba con la limpieza de los baños…

Se le pagaba de la colaboración de los padres de familia, pero en muchas ocasiones había padres de familia que no colaboraban y, obviamente, uno por no quedar mal con la señora que nos daba la mano, nos tocaba poner a nosotros de nuestro dinero.

Por otro lado, **Raúl** pone en evidencia la falta de recursos para la Educación Intercultural Bilingüe:

Yo pienso que el Ecuador es rico, pero usted sabe que en todo gobierno ha habido corrupción. Los ricos más ricos y los pobres más pobres. Dónde necesitan más, en las escuelas rurales, allá necesitan material didáctico. Ahora si es Educación Bilingüe tienen que dar un libro en español un libro en quichua. Aprobaron la Educación Intercultural Bilingüe pero sin nada, solo con palabras, ahí con tanta insistencia dieron un texto, y nunca nada más.

Para la Educación Bilingüe no dan nada. Alguna vez daban un texto pero nunca nada más. Fue el fin de la EIB.

Raúl continúa su narración, frente a esta molestia en relación a la Educación Intercultural Bilingüe,

Nos pronunciamos, pero este astuto nos engañó. Nos dijo que vamos a cambiar la Constitución, dijo que están 140 legisladores, ahí se va la plata. Él dijo mejor unos dos legisladores por provincia, entonces aminoramos el gasto de los diputados y más bien ese dinero restante va para las provincias. Entonces ciegamente acordamos con ellos, pero dentro de ellos habían estado algunos en contra de la Educación Intercultural.

Nadie podíamos reclamar nada, porque los dirigentes fueron perseguidos, si protestaban iban a la cárcel. Una dictadura. Cuántos diri-

gentes fueron puestos en sentencia y otros perseguidos. El gobierno del correísmo dejó haciendo eso.

Identificaba desde las narraciones de **Raúl** y **Pedro** ciertas críticas a gobiernos de turno en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.

Yo voté por Correa la primera vez porque dijo que iba a reformar, dijo que iba a consultar al pueblo, lo que dice el pueblo iba a insertar, entonces nos pareció algo bueno. Dijo que de 140 asambleístas iba a bajar a unos 40 o 50, dijo que ahí estaba la plata y nos convenció, nosotros apoyamos, pero dentro de este proyecto de ley había estado escondido que nadie podía protestar, nadie podía hacer la marcha, nadie ni siquiera alzar la voz, nada, todo eso era sanción, cárcel, terrorista, sabotaje. ¡Qué terrorista va a haber! Más bien a los terroristas no les han hecho.

Entonces en el gobierno de correísmo se le eliminó algunas leyes que estaban a favor del pueblo, a favor de los menos atendidos, a favor de las nacionalidades, a favor de los que tienen menos recursos, menos atención. Entonces se dejó en la nada.

Por eso actualmente yo como mentor he dado cuenta tanto en los centros educativos bilingües como en hispanos, no están aplicando el currículo actual. Según dicen que es un currículo que está más o menos actualizado al siglo XXI. Pero es mentira, pero solo han hecho los técnicos.

Otra crítica de **Raúl**, a ciertos cambios en la educación, es que cambian el currículo, pero por la falta de recursos no capacitan a los docentes para responder a esos nuevos cambios:

Yo le doy un machete pero cómo va a usar si nunca ha trabajado en la selva. Así mismo va a cortar todo, las plantas maderables, medicinales. Yo le doy un machete nuevo pero usted no sabe nada. Porque no le enseñamos a usar.

Entonces el currículo es bueno, es nuevo, ¡pero no sabe nada!

Y siempre habíamos dicho al supervisor que tiene que dar una clase demostrativa, o por lo menos ayudar a ver cómo debe planificar. Entonces siempre los maestros, queremos que usted que sabe nos enseñe, pero decía no porque usted como maestro debe saber.

También me comentó sobre un giro que se dio en la educación a partir de las remuneraciones puntuales a los docentes, que generó algunas críticas:

> Casi con todos los gobiernos ha habido problemas, los gobiernos anteriores no pagaban puntual, hacíamos paros, huelgas, no subían la categoría, no subían sueldos, hemos venido reclamando, y con el correísmo no subieron ni un centavo, solo hicieron unificación salarial, como que con eso subieron, mentira, no hicieron nada. Si era los décimos que pagaban en diferentes fechas, cortaron eso y pasaron a pagar mensualmente, nada más.

Otro punto dentro de la falta de recursos para la educación es el que afecta a las escuelas que están más alejadas de las ciudades y que cuentan con menores recursos que otras escuelas públicas. **Argenis**, **Víctor** y **Leti**, realizaron su año de servicio rural en lugares apartados de las ciudades. Esto es algo obligatorio por ley para poder obtener su nombramiento como docentes en las escuelas públicas del país, tal como estipula el Artículo 94 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que fue expedida por la Presidencia de la República, durante el gobierno de Rafael Correa el 31 de marzo de 2011 y publicada en el *Registro Oficial 417*, "Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente" (p. 32), y lo aclara el *Reglamento General de la LOEI* (2014) en su Artículo 266

> Art. 266.- Año de servicio rural docente obligatorio.- Quienes hubieren ingresado al magisterio fiscal deben completar un año de servicio rural docente obligatorio de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (p. 73).

Argenis narra las diferencias que encuentra entre la escuelita rural en la que trabajó y la escuela actual en la que trabaja cerca de la ciudad:

> Hay muchas diferencias, empezando por la infraestructura. Donde yo hice la rural, en aquella época, solamente teníamos dos aulas, bueno un aula y el comedor que servía como aula, para toda la escuela. Yo daba mezcladas las materias para todos los niños de diferentes edades. Éramos dos, entonces nos dividíamos en dos los 99 niños. Entonces yo tenía que trabajar con los niños de primero de básica en una parte del aula y de segundo y tercero en otro lado del aula y mi compañero trabajaba con niños un poco mayores a los que podía controlar mejor. Mi parte era más difícil.
>
> La otra, aparte de la cantidad de estudiantes y docentes, la escuela

tenía un ambiente muy agradable, los padres de familia muy agradecidos, muy colaboradores, porque ellos entienden que no es fácil para un profesor estar allá todas las semanas, quince días, y saber que el trabajo que estás haciendo es para beneficio de los niños. Actualmente en donde estoy hay varias personas que colaboran con la institución, pero el trabajo físico está mejor estructurado, mejor organizado que la escuela rural.

En servicios básicos, allá no había energía eléctrica, entonces todo el trabajo había que hacerlo en el día. Las planificaciones había que hacer en el día. No tenía acceso a la tecnología, porque no llegaba ni la señal de celular. Imposible enseñar un video.

Allá trabajábamos en una sola jornada, de 7 am a 1 pm. En ocasiones, cuando dábamos clases de refuerzo, se les daba almuerzo en la escuela a los chicos, y a veces nos quedábamos trabajando hasta las 4 pm.

El dar a distintos niveles es un poco complejo, pero en el Instituto donde estuve me enseñaron a trabajar en diferentes grupos simultáneamente. Gracias a eso no era tan complejo. Entonces la planificación se hacía para los tres grupos en los que estaba trabajando. Y así ya se adapta a eso y los chicos saben cómo se trabaja.

Otro aspecto en que la educación en el Ecuador se ha visto afectada ha sido la decisión de realizar una unificación curricular sin el presupuesto necesario para un cambio que demanda tantas necesidades. Este cambio se realizó en 2010 y, según las narraciones de los docentes que se encuentran más adelante, hubo problemas por falta de recursos. Ya que, incluía aspectos como no contratar más personal y no mejorar los salarios de los profesores, aumentándoles las responsabilidades; no darles capacitaciones adecuadas para dicha unificación; la ausencia de materiales impresos basado en el nuevo sistema curricular para la Educación Intercultural Bilingüe.

Esta reforma curricular fue planteada por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2010, mediante la *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica*, y describió este proceso de la siguiente manera:

> El Ministerio de Educación tiene entre sus objetivos centrales el incremento progresivo de la calidad en todo el sistema educativo; para ello emprende diversas acciones estratégicas derivadas de las directrices de la Constitución de la República y del Plan Decenal de la Educación.

Una tarea de alta significación es la realización del proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, para lograr los objetivos siguientes:

- Actualizar y fortalecer el currículo de 1996, en sus proyecciones social, científica y pedagógica.

-Potenciar, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

-Ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula.

-Ofrecer orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al perfeccionamiento profesional docente.

-Precisar indicadores de evaluación que permitan delimitar el nivel de calidad del aprendizaje en cada año de educación básica.

El proceso de actualización y fortalecimiento curricular se ha realizado a partir de la evaluación y experiencias logradas con el currículo vigente, el estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, recogiendo el criterio de especialistas y de docentes ecuatorianas y ecuatorianos del primer año y de las cuatro áreas fundamentales del conocimiento en la Educación Básica: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2010, p. 2).

El diseño que se presenta de la Actualización y Fortalecimiento Curricular va acompañado de una sólida preparación de las docentes y los docentes, tanto en la proyección científica cultural, como pedagógica; además se apoyará en un seguimiento continuo por parte de las autoridades de las diferentes instituciones educativas y supervisores provinciales de educación.

El Ministerio de Educación, de igual forma, realizará procesos de monitoreo y evaluación periódica para garantizar que las concepciones educativas se concreten en el cumplimiento del perfil de salida del estudiantado al concluir la Educación General Básica, consolidando un sistema que desarrolle ciudadanos

y ciudadanas con alta formación humana, científica y cultural (Ministerio de Educación, 2010, p. 4)[103].

En estas reformas se habla de capacitación a los profesores, pero en las narraciones de los docentes se evidencia la falta de ellas y la escasez de material para su ejecución:

Argenis narra sobre los cambios curriculares:

> Los cambios en la malla curricular no han acertado del todo bien, yo creo, porque hay una situación en la que nos están obligando a que mandemos a los chicos… de qué te sirve tener en la malla curricular cinco horas de cultura física si no tienes un docente especializado en el área de cultura física, porque nosotros como profesores qué es lo que hacemos, máximo les hacemos correr un poquito, calentamiento, hacer ejercicios generales, pero yo no sé cómo enseñarle al chico a hacer una buena salida en una competencia porque no sé, porque no soy especializado en eso.

¿Pero el currículo unificado obliga a que los profesores tengan que dar clases de Deporte a los alumnos?

> Sí.

Esta respuesta hace notar que aumentaron las responsabilidades de los docentes, quienes con el mismo salario tenían una carga horaria mayor y hasta debían dar clases de asignaturas que no conocían. Por otro lado, **Pedro** narra las afectaciones a la Educación Intercultural Bilingüe a partir de la unificación del currículo por falta de recursos:

> Lo más fuerte desde el año 2010 hasta el 2014, donde se nos puso en una sola línea la Educación Bilingüe y la educación hispana sin el consentimiento del magisterio. Nosotros en la Educación Bilingüe, antes trabajábamos como 70 funcionarios, a esos 70 funcionarios les botó el Rafael Correa. con supresión de partidas. Unos se jubilaron, a otros faltaba un año, dos años para jubilar, y a otros todavía les falta. Muchos están con sus diferentes actividades. Los que hasta esa época tenían edad de 45 años, algunos tenían 30 años de edad. Esa es la época más negra de nosotros, de que nos discriminó, nos humilló, y nos mandó a liquidar.

103 Para profundizar más sobre el tema se puede leer los ejes transversales dentro del proceso educativo que se encuentran en el Anexo 3.

Dijeron "ya ustedes no pueden hacer lo que ustedes hacían, sino que deben seguir esto, se estandariza, en quichua y castellano".

Pedro narra que los mismos textos y contenido que se daba en castellano se debían dar en quichua y que

El Ministerio de Educación no les entregó los libros preparados con todos los temas en quichua y los gráficos nuestros, sino dijeron que utilicemos los libros en castellano y sigamos esos lineamientos, y ya no los de las comunidades.

Diseñábamos textos antes nosotros, un grupo de indígenas diseñábamos con nuestros gráficos, con nuestras historias, nuestros cuentos, nuestras leyendas, eso incluíamos en los textos, eso ya no, sino que tenía que revisar el Ministro, el técnico del ministro revisaba. Si había algo de levantamiento, algo de historia, decían no, esto no va, entonces decía solo esto va, lo que ellos autorizan. Entonces todo era direccionado. Es decir, a ver hoy me presentas esto, tac, hoy no haces esto, tac, hoy no tienes que hablar a nombre del ministro, tac, porque antes el Director de Educación Provincial era el delegado del ministerio, entonces él tenía voz de libertad de hablar, de expresar, eso ya no. Teníamos que pedir a ese "patrón" del ministerio, a decir que por favor autorice para hablar, si él decía no… salados… así nos humilló.

Ahora con Lenin, es otra cosa, hay esa libertad, pero los seguidores de Lenin todavía están correistas, entonces todavía tienen esa mentalidad de disponer, de ordenar, de decir nuestro vale lo de ustedes no vale, todavía tenemos que discutir con el actual ministro, lo que dice Lenin, él desacata, no cumple, ya, entonces yo soy ministro dice, yo tengo que decidir, y el Lenin qué hace, no puede disponer, sino Fander Falconí es el que decide. Así que todavía tenemos eso, no hay todavía cómo decir que haya autonomía en el sistema de educación bilingüe. Por ejemplo, para el decreto 444 nuestro era distinto al que leíamos, a última hora ya para lanzar ese decreto, ese XXXXXXX y un asesor del gobierno dijeron no, que se cambie ese texto, a última hora.

En este punto me surgió el interrogante de ¿quién es el encargado de hablar, de entablar este diálogo, ese asesor del gobierno?

La dirigencia de la Conaie, entonces dentro de la dirección de la Conaie hay diferentes departamentos, hay de educación, hay de tierra, hay de salud, hay de justicia, hay secretaría, hay tesorería y hay presidencia.

> Entonces dentro del sistema de educación hay una compañera que lidera el sistema de educación, dentro de eso hay indígenas que diseñan esta situación, hay personas no indígenas también que nos ayudan, por ejemplo, en elaborar acuerdos, decretos, a interpretar leyes, decir esto quiere decir, en esto estamos amparados, así hay que decir, hay un equipo de 20 personas que están haciendo eso.
>
> Entonces, hemos logrado en el diálogo algunas cosas, primero el decreto, después del decreto hay un documento, un mandato en donde la Conaie recuperó de todas las organizaciones provinciales cómo queremos que sea la educación bilingüe, hay un mandato, ese mandato es junto con el acuerdo 445. Eso no acepta el ministro y no quiere firmar, porque ahí se está hablando de autonomía, ahí está hablando de elaborar nuestro propio rediseño curricular, o sea los contenidos, elaborar nuestros textos, elaborar nuestro diccionario, revisar si es posible las pruebas que toma el Senescyt a los estudiantes de los bachilleratos, también decir que nuestro idioma debe estar en la plataforma para llenar las notas, porque eso no hay hasta ahora. Entonces a eso el ministro dice que no y ustedes no deben hacer lo que ustedes quieran. Por eso yo puse en el acuerdo adscrito al ministerio de educación.

Para comprender cuál era el propósito de la actualización, fortalecimiento y unificación del currículo, he revisado la *Guía Didáctica de planificación curricular* de la Universidad Técnica Particular de Loja (2014), en la que se resume su finalidad de la siguiente manera:

> Esta reforma Curricular Consensuada consideró recoger los aportes de diferentes modelos educativos teóricos, entre ellos el constructivismo y apuntó, por primera vez al desarrollo de destrezas y no únicamente al aprendizaje de contenidos. Sin embargo, al ser un planteamiento nuevo, necesitaba de una sostenida campaña de capacitación docente, lo que lamentablemente no se dio de manera efectiva, evidenciándose esta situación en su evaluación que fue realizada años más tarde en el 2007, por la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación, concluyendo entre otros, con los siguientes resultados:
>
> • Pérdida de vigencia del documento curricular 1996.
>
> • Incongruencias entre los contenidos planteados en el documento curricular y el tiempo asignado para su cumplimiento.
>
> • Desarticulación entre años de la Educación General Básica.

> • Ausencia de homogeneidad en la presentación de la estructura de cada área.
>
> • Insuficiente claridad en la definición de destrezas, lo que dificulta la planificación curricular, la operatividad en el aula y su evaluación.
>
> • Excesivo número de ejes transversales, y ausencia de orientaciones sobre cómo conectarlas con las áreas básicas para su aplicación en el aula.
>
> • Ausencia de criterios explícitos de evaluación de destrezas, lo que tuvo como consecuencia que la evaluación se limitara a contenidos.
>
> • Ausencia de objetivos desagregados por años, lo que ocasiona que los contenidos se presenten sin una adecuada secuencia de complejidad progresiva.
>
> • Desarticulación e insuficiencia de los objetivos planteados, considerados como elaboraciones teóricas poco aplicables al aula escolar.
>
> • Desarticulación de algunos contenidos del documento curricular, frente a las transformaciones culturales, académicas, sociales, económicas, tecnológicas y científicas más recientes (Espinosa, 2014, p. 21-23)[104].

Cerrando la problemática de la unificación curricular, quisiera citar las palabras de Haraway (1995)

> Las luchas sobre lo que será considerado como versiones racionales del mundo son luchas sobre cómo ver. Los términos de la visión: la cuestión de la ciencia en el colonialismo; la cuestión de la ciencia en el exterminismo (Sofoulis, 1988); la cuestión de la ciencia en el feminismo (p. 333).

Esta cita me hace reflexionar sobre la mirada de la "ciencia" sobre el resto de saberes. En este caso, la versión "racional" sería el currículo unificado, pero el desafío es cómo lo logramos conjugar con propuestas-otras que permitan e incluyan miradas otras. Miradas no hegemónicas y con valor ancestral. **Pedro**, al final lo que solicita es la creación en conjunto del currículo que ha de ser impartido. Él lo que busca es un aprendizaje real, en el que se involucre

104 Para profundizar sobre el tema se puede mirar el Anexo 4.

"a splitting of established representational orders, particular ways of understanding, thinking, doing, so as to produce reconfigured worlds" (Atkinson, 2013, p. 5). **Pedro** busca la mirada de la ciencia sobre sus creencias y saberes, que se vuelve una lucha contra esa búsqueda hegemónica de la educación "without taking into account how such knowledge relates to the experience and backgrounds of individuals" (Atkinson, 2013, p. 8).

La unificación del currículum y la creación de Escuelas del Milenio me hacen pensar en la hegemonización de la educación. Se realizan cambios grandes en el país, como estas dos decisiones, sin tomar en cuenta lo local, lo geográfico, lo estructural y lo cultural de cada región del país, generando un intento de "homogeneización" de la educación. Lo que me lleva a la palabras de Atkinson (2013), "In many ways this throws up a paradox in that generally speaking institutional policies of education, curriculum content and structure, teaching programmes, assessment procedures tend to demand homogeneity, linearity: clearly planned routes or aims for learning" (p. 4).

Doy un brinco sobre el currículo unificado y prosigo con el tema sobre los salarios a los docentes. En su momento pregunté a **Narcisa**, ¿cuál era su sueldo?

> Eso sí era chistoso, yo ganaba menos que mi empleada, yo tenía una empleada de servicio doméstico, en esa época mi empleada ganaba 3000 sucres y yo en el colegio ganaba 1500 sucres. Y era chistoso, bueno yo teníami esposo que me ayudaba a pagar, pero era chistoso que el mío era menor que el de ella. Yo decía bueno, trabajo 6 horas, de 7 am a 1 pm, entonces ella trabajaba más horas, entonces decía bueno no importa esta es la relación. Pero luego ya con el escalafamiento[105] fue mejorando. Entonces yo fui una de las primeras escalafonadas porque hice mi licenciatura en educación, entonces ahí salió un proyecto que te premiaban la licenciatura, y te aumentaban el sueldo, a más de un millón de requisitos, como la calidad, entrega de trabajos por turnos, cosas así. Cosas así me volvieron a subir de categoría porque hice la maestría, en esa época en el sector inicial y educación básica no se consideraban los títulos de magíster porque eran solo para universidad, pero yo logré tenerlo y subir de categoría porque justo salió una ley que también lo valoraba, hasta ahí llegué en la universidad, yo tenía categoría 18, yo salí del colegio ganando

105 Escalafamiento es la forma coloquial en que **Narcisa** se refiere al Escalafón docente. Ver *Imagen 38*, p. 223, 224.

900 dólares, y era uno de los sueldos más altos, y luego me vine a la universidad donde ganaba 1100 e igual salía como perdiendo en relación con los dos sueldos, pero después de todo, yo razonando desde la parte de la salud, me quedo en una sola institución, es verdad que trabajo más horas a tiempo completo pero no me tengo que estresar con tanta planificación y programación que tenía que hacer en ambas instituciones. Entonces, yo considero que desde el punto de vista fue una de mis mejores elecciones. No así mis otros compañeros que abandonaron la universidad y se quedaron con el colegio, porque la universidad siempre te da otras oportunidades para ir subiendo de categoría, mejorar tus estudios. Ahora tú con el estudio de escalafón académico tú haces artículos, escribes libros, haces ponencias. Si bien es cierto no te dan la plata porque tienes que estar en un proyecto de la universidad, pero tú lo puedes hacer particularmente y eso aporta para tu escalafón, para tu carrera. No aporta a la universidad, porque para que la universidad tenga un aporte que pueda ser significativo tiene que haber usted usado presupuesto de la universidad para tu libro, para tu ponencia o para tu artículo. Pero como no siempre tenemos ese apoyo o no nos hemos inscrito para participar en algún proyecto, lo hacemos particularmente y así hemos sacado los logros adelante.

Su reflexión me hizo cuestionar la forma en que funciona la carrera educativa en el país, a partir de las reformas que **Narcisa** menciona y que pueden verse en el *Reglamento General de la LOEI (2014)*, donde se explican de la siguiente manera:

> Art. 261.- Carrera educativa pública. 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. Para ingresos, promociones y traslados en la carrera educativa pública, los aspirantes deben ganar el respectivo concurso de méritos y oposición. La promoción o cambio de función dentro del sistema educativo fiscal exige siempre un programa de formación en habilidades específicas de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el presente reglamento (Ministerio de Educación, 2014, p. 72).

El escalafón docente de la actualidad se muestra en la *Imagen 39*.

CATEGORÍA	REMUNERACIÓN ACTUAL	REMUNERACIÓN EQUIPARADA CON LA LEY VIGENTE	REQUISITOS
Categoría A	**1.676,00**	**2.034,00**	**Modalidad laboral:** nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 24 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos o hayan aprobado el programa de mentoría y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título técnico o tecnológico con 32 años de experiencia que hayan aprobado el curso de formación requerido y la evaluación correspondiente. Son requisitos adicionales los siguientes: • **Formación profesional:** título de maestría en el ámbito educativo • **Méritos:** haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función o haber sido directivo, asesor o auditor educativo. • **Evaluación:** Obtener una nota muy buena.
Categoría B	**1.412,00**	**1.760,00**	**Modalidad laboral:** Nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 20 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos o hayan aprobado el programa de mentoría y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título técnico o tecnológico con 28 años de experiencia que hayan aprobado el curso de formación requerido o hayan aprobado el programa de mentorías y la evaluación correspondiente Son requisitos adicionales los siguientes: • **Formación profesional:** título de maestría en el ámbito educativo • **Méritos:** haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función o haber sido directivo, asesor o auditor educativo. • **Evaluación:** Obtener una nota muy buena.
Categoría C	**1.212,00**	**1.676,00**	**Modalidad laboral:** Nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 16 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos o hayan aprobado el programa de mentoría y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título de licenciado en ciencias de la educación y 24 años de experiencia y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes.
Categoría D	**1.086,00**	**1.412,00**	**Modalidad laboral:** nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 12 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos o hayan aprobado el programa de mentoría y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título de tercer nivel técnico o tecnológico, con 20 años de experiencia y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes. **Es requisito para ascender a esta categoría contar con título de cuarto nivel.**
Categoría E	**986,00**	**1.212,00**	**Modalidad laboral:** nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 8 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título de tercer nivel técnico o tecnológico, con 16 años de experiencia y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes.

Categoría F	**901,00**	**1.086,00**	**Modalidad laboral:** nombramiento definitivo Es categoría de ascenso para los siguientes profesionales: • Docentes con 4 años de experiencia que ingresen a la categoría "G" y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes. • Docentes con título de tercer nivel técnico o tecnológico, con 12 años de experiencia y aprueben los cursos de formación requeridos y las evaluaciones correspondientes.
Categoría G	**817,00**	**986,00**	**Nombramiento definitivo:** • **Modalidad laboral:** nombramiento definitivo (concurso méritos y oposición) • **Formación profesional:** licenciado en ciencias de la educación o profesional de otras disciplinas con título de posgrado en docencia. • **Formación permanente:** deberá aprobar el curso de inducción en los dos primeros años desde su ingreso **Categoría de ascenso:** Será además categoría de ascenso para los docentes con categoría "H", con 8 años de experiencia en el magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente.
Categoría H	**733,00**	**817,00**	**Modalidad laboral:** contrato ocasional o nombramiento provisional. **Formación profesional:** título de tercer nivel de grado o cuarto nivel en educación.
Categoría I	**675,00**	**817,00**	**Modalidad laboral:** contrato ocasional o nombramiento provisional. **Formación profesional:** título de tercer nivel técnico y tecnológico en educación.
Categoría J	**527,00**	**817,00**	**Modalidad laboral:** contrato ocasional o nombramiento provisional. **Formación profesional:** título de tercer nivel técnico, tecnológico o de grado en otras áreas del conocimiento distintas a educación.

Imagen 39. Escalafón docente 2022[106]

Cerrando este apartado se puede ver que los cambios y la falta de recursos han tenido influencia en la educación pública del país. Si bien el currículo unificado fue pensado como avance hacia una educación de calidad, en la práctica, especialmente en las escuelas rurales, se ha visto como un retroceso. La crítica principal de los docentes que se identifican como indígenas, **Pedro** y **Raúl**, es la falta de apoyo a sus ideas, a sus costumbres, a su identidad ya que el currículo unificado excluye la creación de su currículo desde adentro, basado en sus creencias, su forma de vivir y cosmovisión sino, en uno impuesto por el Estado y similar al currículo general, solo cambiando el idioma. En el resto de narraciones, que hablan sobre el currículo unificado, se puede evidenciar la falta de recursos para contratar docentes especializados en las materias, capacitar a los que se encuentran en los puestos vigentes y aumento de sueldos basado en el aumento de responsabilidades.

106 Extraído de: https://educacion.gob.ec/comunicado-oficial-implementacion-del-nuevo-escalafon-docente/

Y por último, se ha podido evidenciar que antes de 2010, los docentes no eran remunerados a tiempo y hubo un cambio grande en la puntualidad de sus pagos, dando fin a tantas manifestaciones por parte de los profesores de colegios y escuelas públicas. Dando más tiempo y prioridad al magisterio y al tiempo en las escuelas.

5.3 MALTRATO FÍSICO EN LA ESCUELA DURANTE LA INFANCIA DE LOS COLABORADORES

Otro punto en común entre los colaboradores ha sido las agresiones físicas o verbales recibidas cuando eran estudiantes en la escuela. A continuación comparto algunos fragmentos de sus narraciones referidas a formas de maltrato.

La Mimi cuenta que en la escuela a la que asistió

> Las profesoras eran muy estrictas, sólo dictaban la clase y castigaban a las niñas que se distraían, con golpes en las manos, con reglas de madera.

Los malos tratos activan muchas veces en el cerebro el miedo, teniendo este un efecto negativo en el aprendizaje, como argumenta Mora Teruel (2015),

> Con el miedo, lo aprendido tiende a olvidarse pronto. Es con la alegría y la curiosidad cómo se despierta la atención hacia los conceptos, las ideas y los abstractos, mientras que con el miedo se apagan. Frente a aquel dicho: "La letra, con sangre entra", este otro: "Ni con sangre ni con miedo la letra entra, y menos, perdura". Y sería importante no olvidarlo: "Solo se puede aprender aquello que se ama" (p. 87).

Esto lo conecté con la narración de **Monserrate**, ya que ella cuenta que existían castigos en el ámbito educativo. Le pregunté cuáles eran dichos castigos y respondió: **Los castigos eran reglazos.** Para contextualizar esta afirmación, **Monserrate** nos relata que,

> La escuela, yo estudié en la escuela 24 de Mayo que era una escuela muy antigua, con profesoras muy estrictas, muy severas, yo como profesora fui el otro lado de las profesoras, las profesoras llegaban, se sentaban ahí, de ahí no se movían y dictaban la clase. Si una niña se movía, la….
>
> Por otro lado, las profesoras tenían pánico a la directora, yo fui la directora totalmente diferente, yo brincaba con las niñas, esa directora se

> paseaba por los corredores, doña XXXXXX, las profesoras oían el paso de la directora en los corredores, ya sabíamos nosotras que las niñas eran en misa, porque la directora era bravísima, no había cómo, castigaba…

Quise profundizar un poco más en el tema del castigo y de los reglazos, por lo tanto le pregunté sobre el material de las reglas y sentí que su narrativa llena de miedo se suavizó:

> No, eran de madera, pero muy poco castigaban, muy poco yo vi castigar. Nos decían que la señorita Cristina iba a castigar, a mí nunca me castigaron, ni vi castigar. O sea, era el respeto, era una cosa, venía la directora y todo el mundo a ver si tenía bien puesto el uniforme. Era caqui, bajito, con botones rojos y tablas. Era que uno tenía que sentarse de tal modo que no se muevan las tablas, era impecable el vestido del uniforme, no podían andar ajadas, ni nada, y lo mismo las medias, bien puestas, eran medias rojas.
>
> A mí nunca me dieron ni a mi grupo nunca pegaron, siempre decían que iban a pegar, pero nunca nos pegaron, pero decían que les daban en la mano. Esa costumbre estuvo aquí hasta los años 80, 90, en las escuelas. Había niños, sobre todo en las escuelas que solo tenían varones, eran muy inquietos y la única manera era que el Director le dé un reglazo y se le acababa la fiesta.

Aunque **Leti** comenta que:

> Recordarás que en aquellas épocas había el asunto de "la letra con sangre entra", entonces había la agresión de los profesores, que te castigaban, que te pegaban, que te daban. De hecho, yo me acuerdo de que a veces cuando no podías, el profesor te daba con el pizarrón o con el borrador y cosas así. Entonces eso existía antes y esto ha cambiado por acá y eso es bueno, que nos ha enseñado a ser más sensibles y a tener otras estrategias para poder llegar a los chicos. Entonces por ahí va el asunto de la inspiración de la docencia.

Dialogando con las palabras de **Leti**, Mora Teruel (2015) nos aporta sobre el tema del castigo que,

> Los niños que por muy variadas causas, como una educación rígida o ausente de cariño, un ambiente familiar con carencias y bajo nivel económico o reflejo reactivo a situaciones de conflicto en el seno de la familia, u objeto de acoso o desprecio, o aislamiento por parte de los compañeros, desarrollan síndromes ansiosos que interfieren

> en su proceso normal de aprendizaje. En general, son niños que no interpretan bien las reacciones emocionales de los demás, a los que atribuyen, de modo equivocado, cierta rabia o agresión contra ellos, y en consecuencia, reaccionan con miedo y entorpecimiento de su proceso educativo. En particular, en estudios de neuroimagen se han detectado en algunos de estos niños fallos en las conexiones entre la corteza orbitofrontal y la amígdala (p. 92).

Por consiguiente, los maltratos dejan secuelas en el cerebro y afectan a la cognición. Tomar en cuenta esto dentro de los fenómenos educativos puede apoyar el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, para **Pedro**, la violencia estuvo marcada por la discriminación por ser indígena:

> Aquí en Chimborazo somos como 740.000 indígenas, vivimos más indígenas, y por eso aquí habíamos solicitado a las organizaciones que la Educación Bilingüe funcione. Entonces aquí en Chimborazo funcionaban dos direcciones provinciales de educación, una para la Bilingüe, o sea para los indígenas, otra para los mestizos. Entonces, por qué para los indígenas, porque queríamos que nuestros conocimientos, nuestros saberes, de nuestros antepasados. Hace más de 526 años cuando llegó los españoles borró nuestros saberes, nuestra ciencia, nuestra tecnología, nuestra literatura, nuestras matemáticas, entonces eso es lo que queríamos recuperar, con el sistema de Educación Bilingüe. Y el idioma, que es la base fundamental de la existencia de la humanidad, que nosotros teníamos nuestro quichua.
>
> Y eso en las escuelas y las universidades nunca nos dio la oportunidad, nos discriminaron, nos impusieron, diciendo hasta con el epíteto de decir "hablen en cristiano", entonces los profesores hispanos nos minimizó en ese sentido. Peor de nuestra cultura, andar con poncho, con sombrero, era pecado, entonces era muy difícil estudiar para un indígena por los años 79, 74. En esa época yo estudié en una escuela hispana y en un colegio hispano. Entonces ahí yo pasé esa experiencia de discriminación. Entonces también sentí que la capacidad todos tenemos, inteligencia todos tenemos.

A partir de la narración de **Pedro** sobre los maltratos por su vestimenta y la prohibición de hablar en quichua (lo cual se aborda también en el capítulo 4) él realiza una segmentación, a través de la palabra, entre los "colonizadores" y los "indígenas". Lo que me lleva a reflexionar junto a Rizvi et al. (2006)

> Postcolonialism makes visible the history and legacy of European colonialism, enabling us to understand how Europe was able to exercise colonial power over 80% of the world's population, and how it continues to shape most of our contemporary discourses and institutions—politically, culturally and economically. Postcolonialism draws our theoretical attention to the ways in which language works in the colonial formation of discursive and cultural practices (p. 250).

Esta frase nos ayuda a develar que, a través del discurso nos posicionamos en una mirada de opresión o dominación. Cito nuevamente palabras de **Pedro**, que se encuentran descritas en el capítulo 4, ya que nos muestran cómo ese discurso a través de la educación tenía un peso sobre él:

> Antes yo aprendía la historia de Cristóbal Colón, aprendía los números, memorizar, contenidos, temas insignificantes, sin sentido, era memorístico, era repetitivo. Uno era sujeto como animalito, repetir lo que decía el profesor, hacer lo que decía el profesor.
>
> Nunca hubo decir lo que yo siento, lo que yo pienso, mucho peor en el idioma, peor conocer nuestros valores, nuestra agricultura, nuestra ganadería, nuestra astronomía, nuestra arquitectura, no había nada de eso, entonces ahora en el sistema Bilingüe estamos valorando eso.

Las palabras de **Pedro** no solo me hacen pensar más allá de su identidad como indígena y cómo ésta fue afectada, sino también a reflexionar en el conjunto, en cómo ha sido la educación y para qué se enseñan ciertos temas y de ciertas maneras. Por eso me pregunto junto a Wild (2012),

> ¿Cuál es la realidad del mundo de los niños? ¿Sabemos realmente cómo aprenden? ¿Sabemos con tanta certeza cuáles son los conocimientos que les harán triunfar en la vida, como para justificar las medidas que optamos para inculcarlos? Alvin Toffler, en sus obras "La Tercera Ola" y "El Shock del Futuro", razona que el objetivo oculto de las escuelas no es el currículum declarado, sino más bien el "currículum oculto", la adaptación del niño a la obediencia, a la puntualidad y a los trabajos repetitivos y tediosos (p. 32).

Por lo tanto, dialogando con Wild (2012) y con Sancho et al., (2013) la educación precisa de una constante reflexión sobre cómo se enseña y cómo se aprende:

> un replanteamiento de lo que significa enseñar y aprender, la forma de representar el conocimiento y de dar cuenta de lo aprendido. Pasar de concebir al alumnado como una caja negra que ha de repetir con un

> cierto sentido lo que le dicta el profesorado, los apuntes o los textos propuestos, a considerarlo como alguien que dota de sentido la información, supone un cambio fundamental... (Sancho et al., 2013, p. 121).

Continuando a través de estas palabras, reflexiono sobre mi práctica como docente y sobre el currículo que debo impartir, donde hay momentos en que se invita a la reflexión y otras veces a la memorización. Por lo tanto, pienso constantemente en cómo puedo generar más pensamiento crítico a pesar de tener marcados y delimitados los conocimientos que los estudiantes deben obtener.

Volviendo al maltrato, existen ópticas diferentes a la hora de situarlo, ya que desde la perspectiva de **Raúl** podemos ver "lo físico" desde una perspectiva cultural diferente, ya que en la cultura de **Raúl**, su cosmovisión acepta ciertos tratos que bajo mi mirada occidental podrían ser vistos como maltratos:

> Desde nuestro nacimiento nuestras leyes eran muy diferentes que las actuales, tal vez eran más correctas, más razonables, porque hay tres principios que se dice:
>
> Ama quilla: No ser mentiroso
>
> Ama llulla: No ser ladrón
>
> Ama Shua: No ser ocioso
>
> Entonces los padres, levantándose a las 3 de la mañana, hacían levantar a los hijos y daban las reglas a cumplir. Si yo mentía, el papá ponía la pepa de ají en el ojo, y luego con los bejucos, las sogas del monte, y había que aguantar, y si saltaba o lloraba por el ají, entonces le caía el bejuco, si lloraba más, le ponía ortiga, si le tocaba pasar una prueba de esas, jamás mentir, jamás robar, jamás ser ocioso.
>
> Si robaba, le hacían como "maito"[107], y le metían la mano a la candela. Entonces le metían la mano a la candela hasta que sienta que se quema. Así nos hacían tener miedo, con eso ya se curaba el joven o la joven.

107 "Maito": comida típica de la región amazónica, que consiste en envolver proteína (pescado o pollo) en una hoja de bijao y cocinarla a la brasa.

Si era ocioso, tabaco o ají. El tabaco es fuerte, le preparan y le hacen tomar, es una bebida amarguísima.

Con esas reglas entonces les corregían a sus hijos, a sus hijas, antiguamente nadie era ladrón, nadie era violador, nadie era ocioso.

Por ejemplo, antiguamente no había puerta en las casas, sin puerta, nadie se cogía nada. Un vecino venía a ver si no estaba el dueño, se iba y regresaba. Ahora por más que deje con mayor seguridad le roban, todos, porque los blanco mestizos enseñan a robar, a fumar droga, a violar, todo, entonces ahora la gente se está dañando, sale a las ciudades, aprenden cosas malas y creen que es cosa fácil.

Los niños son obedientes todavía en un 80%. Todavía se ha logrado mantener el orden.

Si fuera como la costa, como Colombia y otros lugares, allá a diario mueren.

Entonces nuestros padres tenían sus propias leyes, ahora las recién puestas, que el derecho de la mujer, de la niñez, no nos sirven, porque dicen que tienen derecho, no quieren trabajar, no quieren obedecer, no quieren ayudar, nada, solo quieren plata, comer, divertir, pasear, y no trabajar.

Tú solo empiezas a hablar duro y dicen que ya les estás maltratando, voy a avisar a la policía. Con esas leyes no nos vale, no nos sirve, porque no hay cómo vivir así.

Peleando, peleando nos ha hecho constar este gobierno en su artículo 57 de la constitución, entonces sí podemos aplicar poner ají, tabaco, ortiga, látigo. Entonces con eso nos defendemos.

Por eso los niños ahora son malcriados, no hacen caso porque no hay cómo jalar la oreja, ni del pelo, ni nada, qué se puede hacer, solo al hablar no nos hacen caso, entonces por ahí tenemos que hacer nuevas cosas, nuevas dinámicas, juegos y con eso un poco ha funcionado.

El ají da más energía y no da miedo, porque en la selva hay boa, animales que venían en contra del humano, con la valentía se vence el miedo. Por eso ponían el ají. Entonces no solo era porque mentí, sino para que tenga un mensaje bueno, para que vaya bien hasta su muerte, entonces por eso ponían. Con esa idea, tienes la concepción de que eso es el ají.

Este relato, me llevó a profundizar sobre el tema y le pregunté, ¿cómo educó a sus hijos?

> Con tabaco, con látigo, con ortiga, cuando… ya con eso, ya voy a traer ortiga, solo con eso ya se calman. Y no tanto porque a veces solo con palabras ya se arreglan las cosas, esto no es así, hágale de esta manera, porque no a usted le va a gustar, le digo. Ahora cuando tú seas padre y tengas un hijo, cómo te vas a sentir, entonces pórtate bien, nadie te va a hablar, nadie te va a poner un látigo, ni una ortiga, nada.
>
> A mi hijo mayor, me decía, yo he fallado, le dí el tabaco, porque él tomaba mucho y no quería hacer nada. Cuando le dí el tabaco se mejoró, entonces estaba agradecido, fue bueno, porque yo pensé que no tenía esa energía. Porque el tabaco da fuerza, da poder, da cambio de mentalidad, entonces eso es lo que vienen utilizando nuestros padres desde que aparecieron en el mundo es eso, han venido con ese tratamiento.

Para finalizar este apartado retomo las ideas en torno al poder de acción de la materia y en cómo ciertos elementos pueden generar cambios. Por otro lado, a pesar de que se puede observar el papel de los malos tratos en la infancia de los colaboradores, se amplía mi mirada a través de comprender formas otras de mirar "los malos tratos" a partir de la cosmovisión de **Raúl**.

5.4 MALTRATOS AL DOCENTE

Otro punto en común en el entramado de la investigación fue escuchar los malos tratos hacia el docente desde diferentes perspectivas. Muestro en este apartado ejemplos de violencias de los estudiantes hacia docentes, me acerco al aumento de horas de trabajo que agobia a los docentes como forma de maltrato, a las prácticas de discriminación y a cómo las reformas en la Ley Educativa ponen al profesor en posiciones difíciles.

La narración de **Argenis** me ayuda a comenzar a ponerlo de manifiesto:

> Los profesores estamos muy expuestos a agresiones físicas, verbales, psicológicas y que tú no tengas chance de defenderte. Porque se habla tanto de los derechos de los niños, de los jóvenes, pero no se piensa en defender los derechos del docente.
>
> Hasta cierto punto en situaciones que se han dado, por ejemplo, de jóvenes que tienen vicios o adicciones por las drogas, que lleguen incluso a las instituciones educativas bajo el efecto de ese tipo de sustancias,

> o que quieran consumir este tipo de sustancias y que eso le conlleve a agredir a las personas, a un profesor, o a amenazar, y entonces son cosas que uno dice bueno qué hago.
>
> Yo, en alguna ocasión, dije que si tuviera la certeza de que voy a encontrar otro trabajo renunciaría al magisterio. Pero es por esta situación. No sé si escuchaste, el año anterior, aquí en Santo Domingo, de un joven que le había amenazado a un profesor con una pistola, incluso le había rastrillado el arma en la cabeza, pero gracias a Dios no le salió el disparo a la pistola. Pero imagínate, hasta qué punto puedes estar expuesto como profesor por el simple hecho de querer orientar a un joven o quererle enseñar algo.
>
> Yo siempre tengo una frase que les digo a los padres de familia en la escuela: Yo estoy esforzándome por tratar de que sus hijos aprendan, porque no son mis hijos, sino suyos. Si ustedes como padres de familia no quieren apoyar, no quieren ver algo diferente en sus hijos, yo tampoco puedo sacrificarme ni matarme por hijos que no son míos.

Escuchaba las palabras de **Argenis** y pensaba en todos esos estudiantes que tal vez no han tenido tantas oportunidades y a los que sus realidades les han hecho caer en el consumo de drogas o vivir una vida envuelta en violencia. Esto me lleva a pensar junto a Hernández, en Méndez (2016), que hay maestros que "pueden dar un giro a sus vidas, un giro que les permite escribir su propia historia y eludir el estigma con el que los marcaba una sociedad injusta y clasificadora" (p. 20). Y me pregunto, cómo se puede dialogar entre la idea de ser un apoyo para el estudiante y el no ponerse en peligro el docente.

Por otro lado, un punto en común de algunos docentes fue hablar de las horas extras de trabajo que les aumentaron y cómo eso perjudicó su vida profesional y personal. **Narcisa** me comentó sobre leyes que han marcado su vida y respondió:

> Cuando cambiaron la bendita hora de las tutorías.
>
> Esas tutorías benditas fueron fatales, porque después de la 1 de la tarde, todos estábamos cansados, todos teníamos hambre, la gente lo que quería era un lugar donde relajarse y descansar porque tenía que ver con tu salud. Imagínate tener que trabajar con 40, 45 adultos y adolescentes en el colegio que te desgastas físicamente, los adolescentes difícilmente se quedan tranquilos, están siempre buscando molestar.

Entonces te desgasta psicológicamente porque tienes que controlar el aula, y eso es un desgaste que va más allá del conocimiento, buscarte una estrategia para que trabajen, así que esa hora de recuperación, parecía de "recuperación de enfermos, de profesores cansados".

Esto fue en el 2010. Tenías que quedarte después de la 1 pm, hasta las 3 pm. El gobierno planteaba "el Plan del Buen Vivir", ¿cómo podías hablar del plan del buen vivir si es que tenías que quedarte en la institución de la 1 a las 3? cuando en tu casa no tenías el tiempo de ir a almorzar con tus hijos, no tenías el tiempo de llevar a tus niños, cuando en esa institución tenía que quedarse hasta las 3 de la tarde haciendo cualquier tontería, porque en realidad los estudiantes ni los padres venían a las tutorías, entonces en realidad teníamos un tiempo vacío.

Anteriormente trabajabas tus horas de clases de 7 a 1 y de ahí te ibas a tu casa, les pasabas viendo a tus hijos del colegio, almorzabas en familia. No te tocaba comer a lado de la escuela, que te daban solo 15 minutos para comer. Esto conllevó ciertas situaciones que a mí no me gustaron, ya que personalmente me afectó en la salud, mi estómago, estaba acostumbrada a otro tipo de vida y yo me preguntaba ¿dónde está la calidad de vida que pregona el gobierno?

Y por eso yo renuncié al colegio, en el 2010 a raíz de esa ley y es que yo veía absurdo, porque todo el mundo llevaba diferentes comidas, no había espacio para la tutoría, entonces se crea una ley y no se crea el espacio correcto para las tutorías con los estudiante

Rául comenta lo mismo, que aumentaron las horas de trabajo y se vieron afectados los docentes ya que en la distancia de las comunidades no existen lugares para comer y los profesores pasaban varias horas sin alimentación ni acceso a internet:

Sí, también, en correismo ya no somos profesores, somos empleados públicos, siendo empleados públicos debemos ganar más, y nos tienen hasta las ocho horas, hasta las 3 de la tarde; usted sabe, en las comunidades no hay comida, no venden comida, entonces cómo va a estar el profesor hasta las 3 de la tarde sin comer, no tienen ánimo de planificar, no tiene ánimo de hacer materiales didácticos, entonces los profesores cumplen sentados, cansados, y en las comunidades no cuentan con equipos tecnológicos, como computadores, copiadora, internet, no hay nada, entonces allá. Para mí, todos los maestros de escuelas rurales tienen que regresar a la casa, porque en la casa tienen

computadores, internet, entonces tienen que ir allá para consultar. O en la ciudad se puede ir a consultar, hacer varias cosas.

Así mismo, **Argenis**, comenta la diferencia de trabajo que tenía como docente a la que tenía como director-docente de la escuela:

La diferencia es el mayor grado de responsabilidad que tienes como rector a como profesor.

Al ser rector me generaba mucho más tiempo dedicado a la institución, es decir, yo tenía un horario de entrada, pero no sabía a qué hora iba a salir, porque aparte de ser rector daba clases de todos modos.

Y a veces tocaba dar información en el distrito que a veces generaba más tiempo, a veces salía temprano de casa, pero llegaba a la noche.

Por suerte yo no tuve problemas familiares porque era soltero, pero sí tuve que alejarme de la vida familiar por estar dedicado al trabajo.

De igual manera, **Argenis**, se sintió discriminado racialmente cuando estaba en proceso de acceder a su nombramiento:

Yo me he sentido discriminado por mi color, aquí en Esmeraldas, en una ocasión, cuando estaba terminando el proceso de la situación del nombramiento, en el 2012, hubo una señora en la Dirección de Educación, no me permitía firmar los documentos, porque yo tenía el cabello largo, y me dijo que cómo era posible que si quería ser profesor tenía el pelo largo. Yo le dije que esa era mi forma de ser, mi personalidad. Después le dije que yo podía enseñar a los chicos lo que ellos necesitan aprender, y yo no veía ningún problema.

Argenis saca a la luz un tema muy pertinente y es la reforma a la Ley de Educación que se realizó en el año 2016 durante la presidencia de Rafael Correa. En ella se decidió que los estudiantes no podían perder el año escolar. Esto se encuentra en el *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*, elaborado por el Ministerio de Educación (2016), en lo relacionado a los alumnos de Inicial hasta 7º de Educación General Básica, dice así lo siguiente:

Cabe señalar que los exámenes supletorios, remediales y de gracia, se aplicarán a los estudiantes a partir de 8vo grado de Educación General Básica. No es exigible este tipo de exámenes a los estudiantes que cursan niveles inferiores al señalado, conforme determina el artículo 214.1 del Reglamento General reformado a la LOEI, por lo cual se

procederá a actuar según se menciona en el acápite de "PROMOCIÓN" de este mismo instructivo (p. 11).

Y en el *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, actualizado en marzo de 2017, se establece de la siguiente manera para los estudiantes a partir de 8º grado de Educación General Básica hasta que terminen el Bachillerato:

Art. 210.- Examen de recuperación o de la mejora del promedio. El examen de recuperación tiene como objetivo dar la oportunidad de mejorar los promedios y se ofrece a cualquier estudiante que hubiere aprobado la asignatura con un promedio inferior a diez (10).

Para el efecto, quince (15) días después de publicadas las calificaciones, los estudiantes podrán rendir por una sola vez una prueba recuperatoria acumulativa, cuyo resultado debe reemplazar al promedio quimestral más bajo, y debe servir solo para el mejoramiento de un promedio quimestral. Si la nota fuere más baja que la obtenida en los promedios quimestrales, deberá ser desechada.

Art. 211.- Prueba de base estructurada. Se entiende por prueba de base estructurada aquella que ofrece respuestas alternas como verdadero y falso, identificación y ubicación de conocimientos, jerarquización, relación o correspondencia, análisis de relaciones, completación o respuesta breve, analogías, opción múltiple y multi-ítem de base común.

Art. 212.- Examen supletorio. Si un estudiante hubiere obtenido un puntaje promedio anual de cinco (5) a seis coma nueve (6,9) sobre diez como nota final de cualquier asignatura, podrá rendir un examen supletorio acumulativo, que será una prueba de base estructurada. El examen supletorio se rendirá en un plazo de quince (15) días posterior a la publicación de las calificaciones finales. La institución educativa deberá ofrecer clases de refuerzo durante los quince (15) días previos a la administración del examen supletorio, con el fin de preparar a los estudiantes que deban presentarse a este examen.

Para aprobar una asignatura a través del examen supletorio, se debe obtener una nota mínima de siete sobre diez (7/10), sin aproximaciones. El promedio final de una asignatura aprobada por medio de un examen supletorio siempre será siete sobre diez (7/10).

Art. 213.- Examen remedial. Si un estudiante hubiere obtenido un puntaje promedio anual menor a cinco sobre diez (5/10) como nota

> final de cualquier asignatura o no aprobare el examen supletorio, el docente de la asignatura correspondiente deberá elaborar un cronograma de actividades académicas que cada estudiante tendrá que cumplir en casa con ayuda de su familia, para que quince (15) días antes de la fecha de inicio de clases, rinda por una sola vez un examen remedial acumulativo, que será una prueba de base estructurada.
>
> Para aprobar una asignatura a través del examen remedial, se debe obtener una nota
>
> mínima de siete sobre diez (7/10), sin aproximaciones. El promedio final de una asignatura aprobada por medio de un examen remedial siempre será siete sobre diez (7/10).
>
> Si un estudiante reprobare exámenes remediales en dos o más asignaturas, deberá repetir el grado o curso.
>
> "Art. 214.- Examen de Gracia. En el caso de que un estudiante reprobare un examen remedial de una sola asignatura, rendirá un examen de gracia cinco días antes de empezar el año lectivo. De aprobar este examen, obtendrá la promoción al grado o curso superior, pero en caso de reprobarlo, deberá repetir el grado o curso anterior.
>
> (Nota.- Texto del artículo 214, sustituido mediante Decreto Ejecutivo No. 811 de 22 de octubre de 2015, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 635 de 25 de noviembre de 2015.) (p. 59, 60).

Por lo tanto, como se puede observar, existen múltiples alternativas para que un estudiante siga teniendo oportunidades a pesar de que no cumpla con las calificaciones que debe obtener para que apruebe el año escolar. Esto trae dificultades al docente puesto que muchos alumnos no se esfuerzan por tener buenas calificaciones ya que todo les resulta muy fácil, no realizan el esfuerzo y se acostumbran a la pasividad porque saben que finalmente les ayudarán a concluir el año escolar.

Ante estas reformas, **Argenis** expone su criterio, y lo expresa de la siguiente manera:

> Como te dije ayer, el gobierno ha tenido una postura muy cerrada en cuanto a la educación, en el sentido de que no le interesa tener jóvenes profesionales, yo lo veo desde ese punto de vista, porque, en el momento en el que el gobierno da tantas facilidades a los estudiantes para que aprueben un año lectivo, sin importar los niveles de

conocimientos que tengan los chicos, vamos a tener en un futuro no muy lejano, jóvenes bachilleres sin saber nada.

Entonces yo pienso que es como que nuestras autoridades no quieren ver lo que está a la luz del día, entonces les da igual si el niño aprende o no aprende, si el joven aprende o no aprende, si el que llega a ser bachiller, así se gradúe con la base le da igual.

No es como en años anteriores en que tú tenías una meta, en educación era así, o pasabas o te quedabas de año. No había tantas oportunidades como ahora. Eso ha hecho que la educación en el Ecuador entre en un momento crítico, porque a los chicos en la actualidad, si tú no les hablas fuerte, les interesa un pepino.

Y muy aparte de eso, el mismo sistema está hecho así. En el hecho de que te digan si este profesor me deja de año, yo voy y presento mi queja al distrito y el distrito me arregla y me pasa de año.

Antes del gobierno de Correa, la educación tenía otra dirección. Ahí no había una estabilidad económica para los docentes, no teníamos un salario digno, pero había algo que a uno lo respaldaba y era la Ley de Educación, y sobre todo porque el docente tenía el respeto de las demás personas, de los estudiantes, de los padres de familia, y eso era una fortaleza. Con el gobierno de Correa, el docente mejoró en ciertas cosas, mejoró en la situación económica, se mejoró la infraestructura, pero se perdió el respeto al docente. Se empezó a favorecer y se sigue favoreciendo a los estudiantes, en ese momento la calidad de la educación desmejoró, porque de qué nos sirve tener buena infraestructura y tecnología, si los chicos no quieren aprender. Tú no los puedes obligar a que aprendan porque se sienten favorecidos y respaldados por la ley. Eso pasó con el gobierno de Correa y aún persiste.

Reflexionando sobre las palabras de **Argenis** y dialogando con Sancho et al. (2013) se puede argumentar la importancia de "transformar el papel del estudiante de un ente pasivo a uno que participa activamente en la construcción de su aprendizaje y se responsabiliza de él, acompañado por el profesorado" (p. 59). Así el docente puede acompañar en el aprendizaje al estudiante y ser el estudiante también responsable de su educación. Así mismo, me pregunto junto a Freire (1990) que "*Más vale desarrollar en los edu-*

candos la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real[108]" (p. 36) observó que los derechos de los estudiantes están claros en esta ley, pero ¿se está tomando en cuenta su presencia crítica frente al mundo?

De la misma manera, al hablar de tecnología digital hay que tener en cuenta que el hecho de tener más aparatos electrónicos en el aula no quiere decir que vayan a tener un mejor desempeño. Como argumenta Sancho et al. (2013) "Esto no significa que sean más inteligentes, aprendan mejor u obtengan mejores resultados" (p. 120).

Argenis continúa con su narración sobre la situación de la educación en el presente:

> Eso pasó con el gobierno de Correa, y eso hubo en toda esa época, y en el gobierno de Lenin todo sigue igual.
>
> Si hablamos de economía a nivel global, no está bien, de pronto no es un problema del Ecuador sino mundial, pero en cambio en nuestro país, la educación en sí no ha cambiado en nada respecto al gobierno de Correa, salvo la inestabilidad laboral que se ha creado. No solo en educación sino en otros sectores, pero no ha habido un cambio respecto a leyes y normas. Nos llegan oficios del Ministerio de Educación, aparentemente para mejorar la educación, pero de qué nos sirve querer llenar un recipiente sin fondo con algo, a los chicos les da igual.
>
> Considero que si nosotros queremos ver un cambio en lo que es la educación, el Estado debe crear un cambio de leyes, de normas, en donde los estudiantes se les corte tantas oportunidades que se les da ahora. Sobre todo querer erradicar de la conciencia de las personas, que dicen que si al final el colegio no me pasa, el distrito me pasará, entonces eso dicen los jóvenes y no se esfuerzan porque allá les arreglan las calificaciones que les hacen falta.

Dando un giro a estas narraciones, **Leti**, comenta sobre el trato que existía antes entre el profesor y el estudiante y cómo ha cambiado en la actualidad:

> Hoy por hoy hay tantos problemas, las denuncias al orden del día, de acoso sexual, y ese tipo de situaciones, que yo me quedo boquiabierta.

108 Cursiva por cita textual.

> Cuando yo empecé como docente, se cuidaba a los niños, yo les expurgaba, les sacaba hasta piojos, yo le cuento que antes yo les bañaba a los niños chiquitos porque sus mamás no podían venirles a ver y ellos se habían hecho caca, cómo no voy a limpiarles. Esas son las experiencias de que yo me haya preparado como docente.
>
> Ahora no hay cómo tocarles porque ahora todo puede ser motivo de demandas, no hay cómo hacer nada. Antes buscábamos la manera, porque así nos preparábamos para ser docentes, pero los actuales docentes, no quiero discriminar, pero no se involucran con la vida de los niños o jóvenes. No pueden detectar problemas en los estudiantes.

Como se puede ver los docentes tienen mucho que decir sobre el sentimiento de que los estudiantes no se esfuerzan por la gran cantidad de oportunidades que tienen, sobre sus salarios que no eran muy buenos; sobre el incremento de las funciones, algunos de ellos fueron directores de escuelas, manteniendo el mismo salario de docente, con más funciones y responsabilidades. Así mismo, los docentes han tenido que hacer de todo en sus escuelas. Desde tareas administrativas y limpieza, a ser profesores con varios grados a su cargo. Sin necesariamente recibir apoyo ni del Ministerio de Educación, ni de los padres de familia. Por parte del Ministerio de Educación porque, al hacer muy fácil la educación, si no se les permite exigirles a los estudiantes, pues pasan sin mayor problema aunque no se esfuercen. Por parte de los padres de familia, porque dejan toda la educación en manos de los docentes. Todo ello acompañado del cuidado extremo que debe haber con el trato con los estudiantes. A pesar de todo esto, podemos observar una luz dentro de esta sombra: a partir del gobierno de Correa, los profesores comenzaron a ser remunerados puntualmente. Algo que no sucedió durante muchos años en el país.

5.5 LA EVALUACIÓN DOCENTE DESDE EL MIEDO

Durante las conversaciones con los docentes pude escuchar mucho sobre las evaluaciones realizadas desde el gobierno. En la mayoría de los casos, las evaluaciones tenían una carga de temor. Se podría decir que hablaban de la evaluación docente desde la perspectiva del castigo y de movilizar el miedo en vez de estar orientada a la búsqueda del crecimiento profesional docente. Sin ofrecer una perspectiva de indagación para situar las capacitaciones y mejoras que se deberían ofrecer a los profesores. Esto es necesario porque, como plantea Mora Teruel (2015), "Todo programa

de enseñanza se basa en informes, tests, pruebas, exámenes y selección evaluada, y todo ello es necesariamente, querámoslo o no, generador de ansiedad/ miedo" (p. 90).

Los docentes frente a ser evaluados muestran dudas y preguntas en torno al proceso y lo que se piensa, siente e imagina adquiere fuerza en el entramado de esta investigación. Pues como argumentan Sancho y Correa (2019), al hablar de la tarea docente

> sus realidades de aprendizaje están configurados por una maraña de seres vivos, objetos, espacios, tiempos, materia y discursos y lo que se piensa, se imagina, lo posible y lo imposible. Todo ello constantemente reconfigurado, entretejido, relacionado y rearticulado a partir de las propias intra-acciones y de las que se producen con otros fenómenos (p. 131).

Quisiera aclarar que las evaluaciones a docentes en el Ecuador son de dos tipos. Evaluaciones para poder entrar al magisterio como profesores a través del Concurso de Méritos y Oposición y evaluaciones que se hacen durante el periodo en que están en funciones[109].

Leti comenta sobre su relación con esta segunda evaluación lo siguiente

> Nosotros dimos las pruebas, pero del dicho al hecho no se llegó a concretar nada. Se suponía que si no llegábamos a un puntaje no podríamos seguir siendo profesores. Muchos de los docentes nos preocupamos de actualizarnos, de estudiar, de regresar a los libros, a los textos. Si yo era profesora de primaria, y queríamos seguir con otros niveles, debíamos profesionalizarnos, entonces yo fui a una universidad a mejorar el título, pero muchos no lo hicieron.

Los docentes hablan de que esas capacitaciones para las evaluaciones se llevaban a cabo sin apoyo de parte de la institución o del Estado y que cada cual tenía que responsabilizarse del coste de esta formación.

---

109 Para explorar más sobre este tema revisar la resolución Nro.INEVAL-INEVAL-2018-0010-R Instituto de evaluación Educativa: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2018/Anexos_Abril_2018/a/NORMATIVA_PARA_LA_EVALUACI%C3%93N_DEL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf

Siempre ha sido a nuestra propia costa. Lo que nos daba el Ministerio era un permiso para salir dos horas antes para poder estudiar.

Leti continúa,

Antes había más contacto humano, venían los supervisores a ver cómo nos iba. Había más contacto humano. A raíz de la tecnología, se pierde el contacto, todo es a través de internet, los correos…

Antes nos llamaban para talleres presenciales a todos los docentes de educación inicial, por ejemplo.

Ahora las personas se auto-educan con internet.

No se debería perder el contacto humano, transmitir personalmente las experiencias.

Eso me ha pasado cuando he ido a los talleres en los que ya no están mis amigas.

Yo siempre prefiero hacer mío el conocimiento. Conversar, transmitir las experiencias.

Quise indagar más y le pregunté: ¿Cuando usted se empezó a preparar para su profesionalización, en esos tres años, fue antes o después de lo que debía tomar estos exámenes impuestos desde el año 2007?

Fue después, me preparé para dar las pruebas y no perder el empleo, igual que muchos colegas.

No me habían tomado antes, no nos habían evaluado de esa manera. Dí cuando tocaba dar para el gobierno. Yo me preparé y me actualicé para eso. Fue difícil, pero bueno porque aprendí mucho y me actualicé. Yo pude dar las pruebas sin mayor problema.

Sí nos ayudaban dando alguna orientación, nos daban bancos de preguntas para que estudiemos, nos decían que debíamos estudiar algunas teorías psicológicas y pedagógicas, modelos de aprendizaje y eso hicimos. Teníamos pruebas de simulación. Estudiábamos con los compañeros.

El gobierno sólo dictaminaba lo que iban a tomar, y cada uno tenía que aprender por su propia responsabilidad y tener que cambiar,

porque si bien es cierto muchas cosas fueron favorables en su momento, pero al pasar de los años ya no era lo mismo, y había que mejorar, debíamos prepararnos.

Sí hubo un buen tiempo en que nadie se actualizaba, teníamos miradas muy tradicionales. Los docentes estábamos quietos, quedados.

Hoy por hoy, las nuevas tendencias en educación, los enfoques pedagógicos, lo naturalista, el constructivismo, todas esas cosas nos han ido abriendo la mente a otras posibilidades, de que los chicos puedan aprender, buscar más estrategias.

Leti obtuvo su título de licenciada en educación en 1990. Le pregunté ¿Qué le motivó principalmente a decidirse para hacer la licenciatura en Educación Básica? ¿Fue a partir de la evaluación docente, que se impuso para poder seguir siendo docente?

Realmente era que, si yo no mejoraba el título, me iba del empleo. Esa fue mi motivación. Todo el mundo dijo, tenemos que estudiar…

Dijeron que en el magisterio hay gente adulta que debe actualizarse y no quedarse con la educación tradicional, y querían que mejoren a nuevas oportunidades. Muchos dijeron no y no hicieron nada para actualizarse.

Yo decidí estudiar y sí me sirvió.

Le pregunté si los docentes que no se profesionalizaron perdieron su trabajo.

No, realmente no pasó nada con muchos docentes que no se profesionalizaron.

Por otro lado, **La Mimi** narra lo que ella vivió en relación a las evaluaciones. Le pedí que me comentara si cuando ella trabajaba en la escuela nocturna le evaluaban como profesora:

Nada, nunca llegaba un supervisor, ni tampoco nos orientaban, ni tampoco nos evaluaban porque no había esas normas en ese tiempo, después sí comenzaron a evaluarnos, nos hacían dar un examen final. Y que los niños tengan un examen público. Venía una delegación del ministerio de educación a tomarles un examen final oral, y dependiendo de la respuesta de los niños es que a nosotros nos evaluaban.

A partir de las palabras de **La Mimi** reflexiono junto a Sancho et al. (2013), sobre la clave de la enseñanza enlazada con la pasión de parte del docente:

> En su opinión, la clave de la enseñanza radica en que el profesor hace y sabe "algo". Y que en este "algo", disfruta. Es esta satisfacción la que se presenta, implícita, como propuesta al estudiante para que acceda al disfrute, implícito, de este "algo" en el ser, saber, hacer como (y más) que el profesor. Este mecanismo no circula por los métodos de evaluación de las competencias, sino por el deseo, siempre abierto, de conocimiento del profesor, que debe ser capaz de proponer este deseo a un alumno…(p. 42).

Me siento sorprendida al comprobar a través de las docentes que ya están jubiladas, cómo ha sido su tránsito a través de las formas de educar, antes y después de las evaluaciones. De este modo, le pregunté ¿cuándo comenzaron a pasar estas evaluaciones?

> Bueno yo comencé a trabajar los años 60.

Para seguir indagando y comprender cómo se relacionaba **La Mimi** con las evaluaciones dije ¿cómo se sentía usted frente a esas evaluaciones?

> Por los años 60 y 70, había más preocupación de los maestros. Se podría decir que nos esforzábamos y preparábamos a los chicos. Ellos se ponían nerviosos, de no poder contestar, y si los chicos no contestaban, la mayor parte de los chicos te calificaban.

Comprendí entonces que **La Mimi**, sabía que sería evaluada a través de los conocimientos de sus alumnos. Por ese motivo su evaluación, en buena parte, era el resultado de los resultados de los alumnos. De acuerdo con su narración había docentes preocupados por las evaluaciones y otros no, por lo que me interesaba saber ¿qué pasaba si algún compañero de usted no lograba pasar estas evaluaciones, se le quitaba del cargo o no?

> No, sencillamente iba la calificación, regular, buena, y cuando necesitaban una certificación que tenía que sacar en la dirección de educación, siempre estábamos con mucho temor que nos saliera una calificación mala, para ascender, para seguir siendo ascendida en un cargo.

Otro aspecto que me llama la atención es la despreocupación de algunos docentes, a quienes les calificaban mal, pero aparentemente no les importaba. Eso no sucedía con **La Mimi**. Pero usted, ¿recibía un aumento de su sueldo o no? ¿O les despedían?

> No, ni nos subían el sueldo ni nos despedían, simplemente te ponían regular o buena y una quería siempre sacar el muy bueno. Pero a mí

no me pasó, no sé cómo se habrán sentido las demás personas. Pero en lo que se refiere a mi persona no me tocó ese mal momento.

¿Y a usted le entregaban al inicio del año más o menos qué era lo que se les iba a evaluar en este examen?

No, simplemente eran las evaluaciones a dedo y era sorpresivo ni siquiera era avisado, se dice ahora "guerra avisada no mata gente". Ahora todo es en línea y ahora es malo estar evaluando a cada rato, ahorita todos los maestros tienen que hacerlo a través de internet, antes no, antes todo era cuadernito y en libros, ahí se guardaba era diferente.

Por otro lado, **Narcisa**, narra un fenómeno que surge a partir de las evaluaciones a los docentes en el 2006 y que generó una unión entre los profesores:

En el 2006 hubo la evaluación de los docentes y empezó una preocupación de la gente por estudiar, por capacitarse, era así como un temor que si no pasas el examen te quitan del puesto, la gente empezó con una preocupación, y eso que algunos se presentaron a algunas pruebas, yo era del área técnica de contabilidad, y nunca nos tomaron la evaluación pero, sin embargo, nos unió como maestros porque nos reuníamos después de clase en una oficina que habíamos armado, en la casa de una compañera y ahí nos reuníamos a estudiar las pruebas porque las preguntas estaban en línea y tomábamos los exámenes, entonces además de que aprendíamos reíamos, nos integrábamos y nos uníamos porque ya compartíamos otro interés. De ahí vino esto en el 2007, vino un bono de la matrícula gratuita, y ahí sí la educación era completamente gratuita, se dieron textos gratuitos a los estudiantes. Yo en ese tiempo daba inglés, y recuerdo tanto que en los textos de inglés habían muchas actividades que no tenían nada que ver con la Costa sino con la Sierra, entonces tuve que hacer adaptaciones a esos textos, desde el punto de vista de los deportes que mis alumnos practicaban acá, y eso de ahí también cambió a un paradigma nuevo porque las personas vieron que el gobierno ya estaba por lo menos dando un texto a los estudiantes, se preocupaban por la matrícula y ahí consecuentemente en el 2010, que fue la era del rediseño de los currículos, y ahí se cerró otra brecha porque había la posibilidad de que los alumnos ya aprendan inglés, como que sean bilingües.

En el 2011 ya vino la ley orgánica de educación Intercultural Bilingüe, que es la que se está practicando hasta ahora, trataba que los estudiantes reconozcan las lenguas ancestrales, porque inicialmente

era todo lo que tenía que ver con nuestras culturas y luego se fueron abriendo otras opciones. En ese año también se crearon los llamados estándares de calidad de la educación, entonces evaluaban a los docentes, a los estudiantes, a los directivos, y toda la gente se preocupaba por leer la política pública para medio ver qué era lo que iba a ser objeto de evaluación, se mejoraron las infraestructuras en las instituciones educativas, a nivel nacional hubo un proyecto para eso. No todos tenían esa condición pero la gente que movía y movilizaba más, los colegios más numerosos fueron los primeros en ser atendidos, o las escuelas más grandes también.

En el 2014 se asigna a la educación un presupuesto diferente porque, en los años anteriores los profesores tenían que hacer huelga para que les paguen, nunca había dinero y siempre tenían que estar paralizando las clases para que les paguen, para recibir el sueldo pero es verdad que ya en el 2014 eso ya como que cambió la forma, no hubo más paros, y el gobierno de Correa, eso sí hay que reconocerle, estableció un mecanismo de que a los profesores nos pagaban puntualmente y entonces nunca más hubo cambio. Hubo más exigencia, sí, porque nos aumentaron las horas de trabajo Entre comillas, nos subieron el sueldo pero si analizábamos bien, eran más horas y si hacíamos el cálculo de costo beneficio era menos valor de lo que ganábamos anteriormente, pero igual ya fue todas esas cosas a partir del 99 que ya vino la dolarización, todo vino cambiando un poco. Yo pienso que todo lo que ha sucedido hasta ahora ha permitido revalorizar el sistema educativo y sí podemos jactarnos de que tenemos muy buenos estudiantes que han ido a otros países, y esto de que el Ecuador es multi-étnico, multi-cultural, pluri-dimensional, ha hecho que la gente estudie y sepa de todo un poco, en otros países eso de ahí es como una fortaleza y nuestros alumnos han sido muy bien vistos.

Las palabras de **Narcisa** me ayudan a reflexionar sobre los diferentes hilos y acciones que surgen desde las pruebas. Una luz dentro de esta sombra de las evaluaciones es la unión del magisterio. Son palabras contrarias a la de **Leti**, en las que sentía que las capacitaciones por internet separan a las personas.

Así mismo, le pregunté a **Narcisa**, sobre antes de este cambio en el 2006, ¿cómo les evaluaban a ustedes? ¿Cómo sabían que estaban cumpliendo sus funciones como profesores?

Bueno, realmente los estudiantes nunca nos evaluaban, las autoridades sí, en base a resultados, pero como en toda parte del mundo priman también esos compromisos. Yo pienso que el sistema de evaluación que hay ahora, que es el 360, donde te evalúan autoevaluación, coevaluación y evaluación, es bueno desde el punto de vista que los profesores saben que van a ser evaluados, anteriormente a veces había autoridades que se inclinaban porque es mi amigo o es esto, y eso perjudicó mucho a la educación.

Yo sí estoy de acuerdo con la evaluación 360, pero como son documentos, número, valores, debe haber un momento en que deberían darnos como un espacio para cumplir tales y tales parámetros, los tiempos que se establecen a veces no corresponden con el tiempo que tú planificas. Porque, por ejemplo, ahorita usted ve, no es mi hora de dar tutoría, pero los alumnos necesitan una atención en el momento. Entonces tú tienes que dejar lo que está planificado para atender las cuestiones que son urgentes. En toda situación económica, proyectos o lo que sea, siempre hay un tiempo para imprevistos, y aquí está normalizado, pero aquí el imprevisto es mayor que el trámite de lo que tienes que hacer, tienes que planificar clase de esta hora a esta hora, pero no planificas porque justo a esa hora hay reunión, te llamaron a un evento, tienes que ir a hacer tal cosa. O sea, está normado pero realmente no se cumple.

En esta línea de comprender cómo se lleva a cabo la carrera educativa de los profesores, es de interés el relato de **Argenis**, quien me comparte cómo, al empezar su carrera, tuvo que tener paciencia para obtener el nombramiento definitivo a través del Concurso de Méritos y Oposición.

Fue cosa de tener un poco de paciencia. Porque en el 2010 aproximadamente, el Ministerio de Educación abrió los Concursos de Méritos y Oposición, y yo empecé a concursar, pero sí se me complicó porque yo en esa ocasión trabajaba en una escuela fiscomisional, y cuando me tocaba dar la última prueba, o sea, la clase demostrativa, la institución no me dio el permiso para poder dar las pruebas finales, porque tenía que ausentarme, entonces perdí en esa ocasión la oportunidad de obtener mi nombramiento. Pero desde ahí, con paciencia, me tocó esperar como 3 años a que se vuelvan a abrir los concursos para volver a inscribirme y poder terminar los concursos, en los que solo me faltaba dar la clase demostrativa.

> No pude dar la clase demostrativa porque en la escuela donde trabajaba no me dieron el permiso, por política de esa institución. Como uno era ahí contratado, le ponen bastantes peros y no pude dar.
>
> Luego, como ya salí de esa institución, no trabajé durante como dos años.
>
> Después de dos o tres años en que se reabrió el proceso pude completar la calificación que me faltaba y gracias a Dios salí favorecido de entre cuatro personas que aplicamos. Y ahí estoy desde esa fecha.

Si se quiere comprender más claramente cómo es la evaluación que se hace a los docentes para su ingreso al magisterio es necesario entender cómo es el proceso del concurso de méritos y la oposición. Esto se describe en el *Reglamento General de la LOEI* (2014)

> es un proceso selectivo que prescribe el procedimiento que debe seguirse para el ingreso, traslado y promoción en el sistema educativo. El concurso consta de dos (2) fases: oposición y méritos. En la fase de oposición, el aspirante debe obtener una puntuación determinada en pruebas estandarizadas y evaluaciones prácticas; y en la fase de méritos, una puntuación determinada por la valoración de los logros acreditados en función de los requisitos definidos en las bases de la convocatoria (Ministerio de Educación, 2014, p. 73).

Para concluir este capítulo quisiera referirme a una luz que **Monserrate** muestra sobre el concurso para acceder al nombramiento como profesora:

> Por el currículum, la formación de la persona y también por las pruebas. Ahora con Correa nos sometimos a las pruebas. Mire que nosotros nos inscribimos como escuela porque yo siempre ando inscribiéndome, por supuesto que tuvo oposición, gente que no quería a Correa y que no se iba a evaluar.
>
> Preguntaron en una ocasión en una reunión de directores qué escuelas querían someterse voluntariamente para participar en la prueba piloto para las escuelas nacionales de los profesores de escuela. Yo dije que mi escuela estaba preparada para presentarse a esa prueba. Fíjese que en la escuela todos los profesores participaron en un proceso de capacitación con la universidad de México y sacaron el diplomado en lectura, en lectura pedagógica, con profesores de México y vía virtual. Los sábados íbamos los profesores y por internet los profesores hablaban, nos mandaban los textos por correo y el día sábado teníamos que haber leído y nos hacían las evaluaciones y las

correcciones y las explicaciones vía internet, en esa escuela, conmigo. ¿Cómo lo conseguimos?

Mi tío XXXXXXX fue presidente del Club Rotario, y los rotarios estaban interesados en apadrinar una escuela, como nuestra escuela fue la primera que tuvo el departamento de Orientación Vocacional, ellos declararon a la Tiburcio Escuela Modelo de Sudamérica.

En el primer año de Correa, en Guayaquil nos nombran la Escuela Modelo del Litoral.

Hubo una maestra que el día que llegaron los técnicos a las pruebas, hizo relajo diciendo que eran de la UNE[110], yo también era de la UNE, xxxxx también fue Presidenta de la UNE, yo fui Vicepresidenta de la UNE, y también participé en las campañas para ser presidenta, me ganó el primer MPDista que ganó y que desde ahí se cogieron ellos la UNE, y no la soltaron. Ahí perdimos por 16 votos y según la gente nos hicieron trampa porque nosotros no subimos a ver la votación. Yo me tenía que ir a trabajar a la Universidad.

Entonces, la gente estaba preparada, se inscribieron 23 profesores y de los 23, 16 sacamos excelencia. Y no sabíamos que teníamos la excelencia. Cuando llegó la navidad, más o menos por esa época, nos pagaron el mes, yo veo que me estaban pagando más, me vino 6000 dólares. Yo pensaba que vino equivocado y pregunté. Yo había dado dos exámenes, el de directora y el de profesora, entonces yo había sacado excelencia en el examen como directora, y ese examen era el concurso, también, servía para el concurso de directores. El premio que dio Correa era de 2200 y yo tenía 4400 por los dos premios.

Y mis profesores, 16 profesores sacamos excelencia de la Tiburcio, de los 23 que nos presentamos. Yo digo que estábamos preparados porque hicimos el diplomado con la Universidad de Monterrey, y las preguntas casi que eran lo último de lo que había en esa época. Bueno, hicimos los exámenes, para directores solo aprobamos 2. Los exámenes eran la misma matriz para los directores y para los profesores rectores.

110 Unión Nacional de Educadores.

> Nosotros dimos examen con la guardia militar, la guardia policial porque la Une, fue un relajo ese día, todo el mundo se oponía a los exámenes de los profesores, cuando recién comenzó Correa con esos exámenes durísimos, eran cosas que yo había estudiado en la maestría.

Las palabras de **Monserrate** y del resto de docentes colaboradores sobre las evaluaciones, me permiten preguntarme si ¿la forma de evaluar al docente es un mero papeleo burocrático? ¿O verdaderamente el docente logra auto-evaluarse? ¿Logra reflexionar sobre su práctica como docente? ¿Le permite comprender si su forma de enseñar favorece una mirada y conciencia crítica en los estudiantes? Nuevamente reflexiono, como lo hice en el capítulo de Contextos, a partir de las palabras de Paulo Freire (1990) y me doy cuenta que lo que significa la educación para mí ya que no se basa simplemente en un conocimiento que se requiere y en el cual se encarna el "saber" para poder tener, en este caso, un empleo de docente. Sino más bien de tener un "saber" para poder cuestionar la realidad en la que vivimos inmersos. Se trata de "saber" para "ser" sujeto de acción y de cuestionamiento a lo que se nos da dado, para así poder pensar más allá e irrumpir en eso ya dado.

Existen algunas definiciones de *Sombras,* según la Real Academia de la Lengua, una de ellas es: "Oscuridad, falta de luz, más o menos completa", o "Imagen oscura que sobre una superficie cualquiera proyecta un cuerpo opaco, interceptando los rayos directos de la luz"[111]. Ambas definiciones tienen en cuenta la luz, por lo tanto, están en intra-acción, existe una fluidez y juego entre ellas. **Montserrate**, a partir de su narración, nos muestra un fenómeno de orgullo, estudio y trabajo. Podemos ver cómo las evaluaciones movilizaron a los docentes que estaban a su cargo a una mejora en su práctica docente a partir de estudiar en el exterior. Así pues, son ejemplo para otras escuelas dentro del ámbito de las evaluaciones docentes.

Para concluir este capítulo sobre las *Sombras*, quisiera señalar que en él he tratado de hacer un viaje por diferentes relatos de los docentes para mirar y comprender la educación desde otros ángulos. Sobre todo desde sus perspectivas y desde cómo las decisiones de la Administración afectan

111 Extraído de: https://dle.rae.es/sombra

su trabajo y sus vidas. Además, he tratado de poner en diálogo la noción de *Calidad* en la Educación con las afectaciones por falta de recursos, diferentes perspectivas de los malos tratos y los fenómenos de las evaluaciones docentes. Todo ello me ha permitido pensar en la educación como un "proceso colectivo de transformación" (Rivas, 2020, p. 26) con la finalidad de, como dice Freire (1990) de *"que la historia puede hacerse y rehacerse"* (p. 36). Además, situar todas estas *Sombras* me ha permitido cuestionar la educación en el Ecuador y cómo, a pesar de estas vivencias, los docentes han sido luz en la vida de tantos estudiantes, no solo desde la perspectiva educativa sino desde su vida misma. Por lo tanto, en el siguiente nodo (capítulo 6) se narran *Las Luces* de la educación.

NODO 6:

-LUCES-

MEJORAS EN LA EDUCACIÓN DESDE ADENTRO HACIA AFUERA

"Evidentemente, nuevas formas de pensar

llevan a nuevas formas de actuar" (Méndez, 2016, p. 99).

Este nodo (capítulo 6) es una continuación del capítulo (nodo) cinco. De la misma manera que las *Sombras*, las *Luces* no son estáticas, sino que fluctúan según el tiempo y el espacio. Su reflejo a veces puede enceguecer.

A partir de las *Sombras* se realizó un ejercicio de reflexión con los docentes colaboradores, en el cual nos brindaron sus miradas sobre posibles cambios que aporten al mejoramiento de la educación en el país, desde adentro, desde sus vivencias y experiencias. Desde mi perspectiva, cualquier cambio educativo-social resulta imposible si no se cuenta con lo que sucede en las instituciones y en las aulas, desde las experiencias de los docentes. Pues como argumenta Sancho et al. (2013),

> Finalmente, pensamos que de estudios como éste se puede derivar, como señala Hanna y asociados (2002: 31) la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba hacia abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades, de estructuras menos jerárquicas y más rizomáticas (p. 368).

Desde estas premisas este capítulo se divide en tres partes: 6.1 Maneras-otras de lograr y crear educación 6.2 Perspectivas educativas, 6.3 Sugerencias de adentro hacia afuera y 6.4 Síntesis de las aportaciones de los saberes docentes.

6.1 MANERAS-OTRAS DE LOGRAR Y CREAR EDUCACIÓN

Este apartado pretende mostrar cómo los docentes colaboradores de esta investigación han sido agentes de cambio dentro de la educación en Ecuador, porque como enuncia Haraway (1995) han sido capaces de "Ocupar un lugar (que) implica responsabilidad en nuestras prácticas" (p. 333). Por lo tanto, aquí se encontrarán con narraciones sobre cómo

los docentes han logrado movimientos, cambios, avances y *Luces* a partir de su práctica diaria. Acercarme a estas *Luces* supone, tomando las palabras de Hernández y Sancho (2018, p. 17),

> reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianeidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales. De igual modo, nuestro encuentro con el Otro podría fundamentarse en el «intercambio […] y la construcción colectiva del conocimiento como [una] responsabilidad compartida» (Walsh, 2012, p. 65). Porque, a la postre, «las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos» (Íñiguez, 2003, p. 4).

En referencia a estas palabras, el intercambio con los docentes colaboradores vislumbra *Luces* de sus pasos por el mundo de la educación en Ecuador. Reflexiono junto a Freire (1990) sobre la importancia de reconocer lo que vemos, pues "Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que está constituida por hombres y que los hombres la pueden cambiar; que no es algo intocable, un destino que sólo ofrece una alternativa: la acomodación" (p. 61). Así mismo reconozco junto a Atkinson (2013) que "Real learning as an event is therefore the creation and expression of a world, the event of learning creates a learner (subject)... and not the other way round where a learner is already posited" (p. 18), de modo que, al estar en constante aprendizaje, nos encontramos con la oportunidad de abrirnos a una reflexión que contribuya a una proceso de transformación.

Con este propósito quiero empezar por la narración de **La Mimi**, en la que habla sobre su abuelo que fue un precursor de la educación en Ecuador, desde una campiña llamada Yerón, un lugar donde no había educación formal:

> Mi abuelo, padre de mi papá, que vino de Italia se erradicó en una campiña manabita, llamada Yerón. Está muy cerca de la capital de la provincia que es Portoviejo. En ese recinto rural, no había maestros y mi abuelo fue quien inició la educación de los pobladores de ese recinto. No sé si en su historia él habrá tenido una preparación de maestro, pero él fue el maestro de los primeros pobladores de ese recinto.
>
> Nací en la campiña manabita como lo dije ya, y mi papá nos trajo a vivir a esta ciudad a los 6, 7 y 8, yo ya no lo tengo en mi recuerdo pero sé que era pequeñita.

Vine a la Escuela Fiscal Tarqui. Siempre yo tenía en mi mente, en mis conductas, en mis comportamientos, ser maestra. Yo cogía un grupo de niños y les ordenaba, yo era la maestra, siempre jugué a la maestra.

Yo me pongo a pensar que eso ya vino dentro de mí.

El abuelo de **La Mimi**, como se narra en su contexto, fue precursor de la educación formal, pues fue el pionero en ser profesor en un lugar donde no había escuelas. Quizás por esa relación **La Mimi** relata que desde pequeña tuvo vocación para ser maestra.

El abuelo de **La Mimi** es un ejemplo de cómo pudo apoyar a la educación, a pesar de la falta de recursos. Hay docentes que han hallado *maneras otras* de encontrar medios para cubrir las necesidades de estudiantes y docentes. Han generado también que los estudiantes puedan y tengan la oportunidad de viajar y conocer más allá de su realidad. En este sentido, **Raúl** nos narra sobre esta experiencia:

Hice un comedor escolar, una vivienda para el profesor, hicimos una tienda de la escuela con los padres de familia, porque no había nada que comer ni comprar. Nos daban el apoyo el municipio de Archidona, y el Consejo Provincial. Primero iba yo solo, pero si no me hacían caso volvía con todos los padres de familia a exigir.

Yo era el que hizo más obras.

Hicimos cultivos de naranjillas, tabaco, así llevé a mis alumnos a Archidona, al segundo año les llevé a Tena, conocimos todas las instituciones que hay ahí, fuimos a una radio y hablaron con los niños. Ellos estaban felices.

Al tercer año les llevé a Baños, porque los niños pensaban que todo el clima era igual en todas las regiones. Así que para que conozcan los distintos climas les llevé a la Sierra. Ahí sí sintieron frío, no podían entrar al agua, ahí se dieron cuenta que una cosa es la teoría y otra la práctica.

Al cuarto año, les llevé a Quito, a la mitad del mundo, porque les daba clases de eso, porque estamos en el centro del mundo.

Fuimos después al Centro de Quito.

Los fondos los sacaba de la naranjilla, luego tabaco, luego maíz. Vendíamos en la carretera las naranjillas, y así pude llevarles a los niños y a algunos padres de familia.

Otra forma de aportar a la educación es la que nos narra **Leti**, a la que contribuyó no solo como docente sino cuando era directora, a través de una visión desde la que pudo apoyar al claustro:

> En vez de decir las debilidades de las personas mejor decir las cosas buenas y yo pienso que he llegado a este rectorado que me han encargado porque mis compañeros sintieron eso, que la Leticita podía estar dirigiendo la escuela porque la Leticia tenía buen trato para los colegas". Yo siempre he dicho eso, hasta decir "no" a alguien o hasta para mandarle a volar, con diplomacia, con elegancia, no precisamente con gritos, maltratos, humillaciones, y siempre les he dicho, un gesto mal hecho, un tono de voz mal dado, es causa para que haya ya una discordia, una pelea o algo.

Víctor, por su parte, ha aportado a la educación a partir de su tarea en la capacitación a docentes:

> Daba capacitaciones grandes y a particulares. A alumnos no. Solo profesores. A pocos profesores, que trabajan en colegios privados y a grandes grupos, ya que el ministerio de educación hace capacitaciones así de a montones y le meten en el aula a 60 profesores, que uno lo que va es a informar.
>
> Yo no sé si la diferencia que yo hago es la buena o la lógica: Para mí un seminario es una reunión con muchos profesores y un profesor que explica a60, 70 personas... A mí me gusta más el taller porque todo taller se construye, yo soy el guía, pero para un taller máximo 30 personas. Pero con 60, 70 no se puede, máximo son 30 personas.

Así mismo, **Narcisa** narra la importancia de la vocación en esta profesión, mirando en ella al ser humano en su conjunto, teniendo en cuenta las condiciones sociales y viendo a la educación como algo que va más allá del conocimiento de las asignaturas, como un conocimiento que está enmarcado por todas las áreas de la vida:

> Esto trata de la vocación. Como estaba casada tan joven mi esposo dijo, "tienes que escoger una carrera de universidad pero no quiero que vayas a una carrera donde hayan hombres, tienes que buscar una carrera donde haya solo mujeres". Entonces inicialmente solo cogí secretariado ejecutivo porque era la única que había solamente mujeres. Cuando me gradué ya como secretaria ejecutiva profesional y yo ya ejercía, justo la carrera se inicia conmigo, aumentando un año

más para sacar licenciatura como maestra, en el área de secretariado ejecutivo entonces tomé la carrera.

Ser maestro no es una tarea fácil, porque implica muchas cosas, pero pienso que una de las cosas positivas y de las rutas de mi vida "es que si no me mata, me fortalece". Y yo siempre actúo así, entonces toda cosa que sucede en mi vida, para mí es un reto y todo aquello que pueda parecer un obstáculo, yo lo comprendo como una oportunidad.

Mi padre murió cuando yo tenía 17 años, y para ese entonces, yo tenía ya mis tres hijos. Se me hizo fuerte la vida, y sí hubo muchos cambios y yo digo que para mejor, porque habían retos que había gente que no lo tomaba así y yo en cambio no. Yo me identificaba con los alumnos y si había una asignatura aunque era muy complicada, yo buscaba la manera (y mira que en esa época yo no era investigadora), pero yo encontraba la manera de hacer que eso cambie.

Cuando me tocó dar inglés, tenía asignaturas y temas que tenían que ver con temas de la Sierra, que no se identificaban con los alumnos de aquí de la Costa, entonces yo me inventaba los temas, así por decir que la actividad, por ejemplo, era el alpinismo o subir montañas, entonces yo me inventaba aquí en Manta, subir al cerro Montecristi, que era parecida pero no igual, o me inventaba un paseo a la playa cuando ellos tenían que ir al río, o cosas así. Entonces siempre trataba de combinarlas porque en mi experiencia personal como maestra trato siempre de que el alumno, antes de los contenidos, trato de ganarme al alumno, no la afectividad por la afectividad, porque tú tienes que demostrar también que tienes el conocimiento para que el alumno te valore y te respete, pero si desde la parte humanista, okay, ustedes pueden tener estos problemas, estoy abierta al diálogo, conversemos, qué necesitan, qué quieren, yo puedo ceder pero no soy adivina. Yo encontré alumnas que eran violadas, por los padrastros, estudiantes que eran violados sus derechos por la misma familia, estudiantes que sus padres eran de bandas que robaban y gente, que me tocó ir formando, porque más allá de enseñar, yo también formaba.

La narración de **Narcisa** me permite reflexionar, junto a Sancho et al. (2013), sobre cómo "Un profesor no es sólo el que te transmite unos conocimientos, sino el que te transmite una forma de vida, una manera de ser, de comportarte" (p. 113). **Narcisa**, al igual que otros docentes, ha podido ver el resultado de su impacto en los estudiantes. **Narcisa** siempre vio los cambios como retos para superarse y en ellos encontró muchas

maneras para siempre seguir capacitándose. Ya que un buen profesor es el que nunca deja de aprender.

Tengo muchas gratas experiencias de alumnos que han sido agradecidos, que a lo mejor en algún momento dado yo dije una palabra que les ayudó, pero realmente yo no lo pensé hasta qué punto pude haberles ayudado en sus vidas y esto hasta hoy en día lo practico, a veces creen que soy dura, pero ellos saben que en el fondo lo que yo quiero es lo mejor para cada uno.

Han habido retos y cambios… cambios de horario… de normativa, la misma capacitación y actualización… yo asistí a todos los eventos que habían, y gracias a Dios yo estaba casada con una persona que era inteligente y me entendía, entonces nunca me limitó, hasta tal punto que yo le decía son "mis seminarios", seminario que había, seminario que me iba, y eran costosos pero pagaba mi marido, ya que en esa época que él estaba vivo, él me ayudaba y me los pagaba, ya que la educación fiscal, pública no te daban nunca nada, ahora más bien te ayudan de cierta manera con los permisos, pero anteriormente ni eso. Entonces yo sí conté con el apoyo de mi marido, de las autoridades de las instituciones. Pero siempre hay envidia, hay gente que se ponía mal porque yo viajaba a Quito, Guayaquil, a Cuenca a capacitarme y hasta a México me fui a una especialidad. Entonces siempre hubo eso pero yo no le presté atención, yo siempre decía, okay a futuro vamos a ver qué pasa. Así que eso. Me encanta la docencia.

Monserrate, por su parte, se refiere al igual que **Narcisa**, al papel de las capacitaciones como favorecedoras de cambios en la forma de enseñar. Y así mismo, cómo ella vio un impacto en sus estudiantes, incluyendo grandes logros en su futuro laboral.

En la época de los 70, un grupo de profesores del Ecuador fueron seleccionados para ir a México a prepararse en las nuevas tecnologías. Yo recuerdo que, la novedad en esa época, fue que introdujeron mucha alegría. Se llamaba eso las dinámicas de grupo. No es que antes no había alegría, siempre hubo alegría, lo que ocurre es que esas actividades de alegría no solamente que se teorizaron, sino que hubo la creación de dinámicas específicas para las Matemáticas, las Ciencias Sociales, los juegos, incluso yo tengo los textos de las dinámicas de juegos, de las dinámicas de animación. Esto se introduce. Lo que ocurre es que hubo profesores que a estos períodos de animación y de juego, lo hicieron muy extenso o no le dieron el proceso. El pro-

ceso de aprendizaje que establece Gerber[112] (1995) y que ha ido con sus cambios es el proceso en el que el cerebro aprende.

Yo utilizaba como maestra las mismas técnicas de animación de primero a sexto grado, la misma técnica para el colegio y la misma técnica para la universidad, porque todos nos cansamos, porque todos necesitamos pasar esos procesos de aprendizaje. Entonces yo creo que el éxito como maestra es que yo siempre fui alegre, en las puertas de la escuela, todos mis problemas quedaban allá, llegué a la escuela, llegué al colegio, llegué a la universidad, llegué a entrenar maestros y yo era la maestra, entonces la maestra no puede estar triste, la maestra tiene que estar contenta, feliz de la vida, yo soy una mujer feliz, porque a mí el magisterio me dio todo, sí, yo soy una mujer feliz, y hasta para jubilarme tuve suerte, en una etapa cuando los profesores antes no recibían estímulos, a mí me tocó, ahora nos toca, jubilación con estímulos de ley, que antes no había.

Y como profesora he sido feliz, los niños, los jóvenes, la universidad, la juventud es lo más maravilloso del mundo, parece que no quieren aprender, pero hasta eso que parece, son reacios a aprender, mire que en la universidad yo tuve unos alumnos que parecía que no les va ni les viene, ahora son rectores, son dirigentes de la educación, ahora han llegado a ser directores del distrito de educación, gente muy muy preparada. Usted está ahí con el niño oyendo, aunque usted crea que está en otro mundo, ahí está escuchando, aprende todo y usted tiene que darle la felicidad, la alegría suya transmitirle, que no es inventada, sino que usted la tiene, usted tiene, usted desborda felicidad, el profesor tiene que desbordar el amor, sobre todo el amor por lo que hace, porque si se hacen las cosas con amor, le sale bien todo.

Por otro lado, **Monserrate** fue precursora en generar nuevos espacios educativos basados en necesidades que existían en el país:

Aparte de los problemas que teníamos, había niños con dificultades de aprendizaje, con retraso en la lectoescritura, niños que tenían problemas de dicción, de dislexia. Por lo tanto, creamos el primer departamento de Orientación Biopsicosocial a nivel escolar en el país.

112 **Monserrate** hace referencia a este autor.

Eso no existía a nivel de primaria, siempre hubo el departamento de orientación desde los años 70, pero en los colegios, en las escuelas no había.

Fue un proceso bastante complicado primero convencer a los directivos de la Dirección de Educación para que nos permitan crear el departamento, sin necesidad de incorporar el personal porque nosotros toditos casi estábamos estudiando psicología y entonces sabíamos lo que hacíamos y lo podíamos poner en práctica.

El maestro tiene los contenidos pedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje, pero también tiene la vocación, tiene la predisposición para acercarse y encontrar cuál es el punto que hace que un niño se interese por aprender. Eso es lo más importante.

Con la señora Piedad Fortis (**La Mimi**), juntas elaboramos el proyecto de la formación de docentes de Educación Especial que no había en el país. La educación especial era atendida por logopedas, por especialistas en no-videntes, pero no eran educadores, ellos eran especialistas, técnicos en una determinada discapacidad, un problema de la persona, pero no tenían la formación pedagógica.

Con cada narración de los docentes colaboradores sentía que se me abrían las puertas para mejorar y aprender más para mi práctica docente. Me planteaban la inquietud sobre cómo llevar a cabo un manejo de aula adecuado. Por eso le pregunté a **Monserrate**: ¿Cuál ha sido el método de manejo de clase que ha utilizado? ¿Cuáles eran sus estrategias?

Mi favorito es la alegría, o sea el cantar, que canto aquí, que canto allí. No me aprendo todas las canciones, pero pedacitos, en la escuela, el colegio y en la universidad también he cantado.

Hasta en la universidad, en los cursos de entrenamiento, que la gente llega a los cursos de profesionalización, como yo, como todo el mundo, con todo tipo de problemas, como, por ejemplo, de divorcio, de los hijos, de los nietos, del trabajo, del transporte, llegan cansados, entonces lo primero es moverlos.

Hay cosas que no se puede teorizar, pero lo primero que hay que hacer es ganarse el afecto de las personas, si usted tiene el afecto de los niños, de los jóvenes, ninguno quiere quedarle mal, ninguno quiere perder el afecto de las personas. Si usted tiene un novio, usted hace las cosas que le gustan a su novio, porque nosotros no estamos

aquí, todo bonito, todo bueno, también hacemos cosas feas y cosas malas, eso es normal en todas las personas porque tenemos ambos lados, el buen lado y el malo. Así como somos alegres, también no lo somos, así como amamos también odiamos, eso es parte de nuestra naturaleza humana. La persona cuando ama, cuando quiere algo, le gusta ser amado, ser correspondido, y el amor de los niños es así, si el niño ama a su maestra, no quiere fallarle a su maestra, no quiere perder el amor de su maestra, y lo mismo a los estudiantes, entonces si ya lo consiguió no quiere perder el amor de sus estudiantes.

Hacíamos un año, el último año, había un mes que teníamos prácticas en el campo. La formación del profesor era para que trabaje en el campo y en la ciudad, pero en el último año se daba un mayor énfasis a la formación del profesor rural. Ese profesor tenía que saber sembrar, había una granja del colegio donde ahí se sembraba, se cultivaba y en el comedor nosotros nos alimentábamos con lo que se cultivaba en la granja del colegio.

Así era la formación que teníamos. Y había una filosofía, que nosotros íbamos al campo para lograr que se mejore la vida de la gente campesina, porque era la gente analfabeta en esa época, entonces íbamos a trabajar al campo para incentivar a los padres a que vengan los niños a la escuela, y si los niños no venían a la escuela entonces los profesores teníamos que ir a la casa para ahí conquistar a los papás y a los niños para que ellos comiencen su proceso de enseñanza para la escuela primaria.

Monserrate narra que, a pesar de los escasos recursos, siempre hay maneras de idear cómo enseñar y llegar al estudiante, más allá de las limitaciones. Junto con **Monserrate** y **Narcisa** podemos evidenciar la importancia de los vínculos con los estudiantes para poder llegar a que el aprendizaje se internalice de la mejor manera. Esto es un hecho que lo evidencio cada día dentro de la escuela en la que actualmente trabajo.

Monserrate llevó a cabo, junto a **La Mimi** y **Narcisa**, diferentes mejoras para la educación en el Ecuador.

Esto hicimos con Piedad a nivel nacional, que no había:

Nosotros creamos la carrera de Educación. Cuando yo voy allá, el decano, el doctor Jiménez era director de escuela, y yo era profesora de escuela, y resulta que ahí se formaban los profesores, pero para el colegio.

Entonces se crea la Universidad y yo le digo por qué no formamos los profesores de la escuela a nivel universitario, porque ellos no podían ser rectores, o sea, los profesores primarios éramos como la última rueda del coche, no teníamos consideración porque éramos profesores, no teníamos título.

Tengo el orgullo de haber hecho el primer diseño curricular para la formación de docentes a nivel de licenciatura en la Universidad.

En 1990 el doctor Jiménez hace la facultad de Ciencias de la Educación. Forma parte de una asociación de facultades de ciencias de la educación del país, seguimos siendo miembros.

Entonces, la novedad pues, ya hicimos la primera graduación, y fue un relajo[113] a nivel nacional, ya que el Ministro no quería firmar esos títulos, no podía darles ingreso al magisterio a los licenciados en Ciencias de la Educación. Tuve muchas dificultades, fue muy difícil. Con decirle que yo me quedaba hasta las diez de la noche, me cerró la puerta, y yo tuve que esperar que se duerma para que me abra la cocinera la puerta para que yo entre. Porque decía que qué hacía una mujer hasta la una de la mañana, él no entendía que yo me quedaba hasta esas horas diseñando, discutiendo con los científicos para hacer el departamento de Educación.

El doctor XXXXXX viajó a Quito a sustentar donde el Ministro que por qué nosotros no podíamos tener licenciados en educación primaria. Le llevamos el ejemplo de México, donde los profesores de las escuelas son licenciados, asisten a la universidad. No era que nosotros nos inventamos, nosotros creamos nuestro propio diseño curricular, los contenidos, todo, el pensum de estudios, pero la carrera ya existía en otros países, incluso cuando nosotros la creamos, ya existía el doctorado, ya había en Puerto Rico los doctores en educación primaria, o sea nosotros hicimos la investigación, y le dio paso.

El primer licenciado en educación primaria lo graduamos nosotros. Pero el ministerio no quería ni firmarle el título ni dar paso para que él ingrese al magisterio. Por lo tanto se fue el dirigente con todos los compañeros de la facultad a Quito para hablar con el Ministro.

113 Palabra que utiliza **Monserrate** para referirse a una complicación.

Actualmente, los licenciados en educación primaria son los primeros que entran al magisterio. Ahora es una obligación tener el título, la universidad de educación está desarrollando los programas que nosotros hicimos.

Hicimos en 14 cantones, la niña **Narcisa** Rezavala participó de eso, eran los profesores, se desplegaban los sábados y domingos, a Jama, Tosagua, Pedernales, Bahía, Chone, El Carmen, Tosagua, Calceta, Santa Ana y Jipijapa, 14 cantones, en 14 cantones nosotros hicimos el curso de profesionalización, a los profesores de educación primaria y de colegio que no tenían título. Les dábamos clases los sábados y domingos durante todo el año hasta terminar la carrera. Así hicimos un trabajo en 14 cantones.

He tenido el gran gusto y oportunidad de conocer a estas tres mujeres que han hecho grandes cambios en la educación del país. Pero, además de ellas, resalto la vocación de todos los docentes colaboradores, quienes, cada día de su carrera, han creado nuevas formas de generar educación y hacer cambios hacia una mejora. Cada docente tiene un impacto en sus estudiantes, a quienes se entregan con pasión y desinterés. He podido corroborar que la educación es la base para cualquier cambio social y que de ella depende en gran parte el camino que siga un país. Lo que corrobora Nelson Mandela cuando dice que "La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo" (Bonell, 2015, p. 92).

6.2 PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

Este apartado se basa en lo que llama Haraway (1995) "conocimientos locales", ya que se fundamenta, principalmente, en lo que los colaboradores piensan sobre qué es la educación. Estos conocimientos locales develan esas *Luces* sobre lo que ha sido su profesión. Haraway (1995), apoya estas perspectivas ya que refuta la idea de homogeneizar nociones o reducirlas. Por lo tanto, resulta pertinente valorar la noción de educación brindada por los docentes colaboradores y las múltiples líneas que se despliegan en diferentes direcciones.

Para **Argenis**,

La educación es el pilar fundamental de la sociedad, porque una sociedad sin educación, sin valores, sin principios es como un barco a la deriva porque si nadie sabe hacia dónde va no tiene metas claras. Entonces yo pienso que la educación es la base de la sociedad. A ve-

ces puede haber personas que tienen mucho dinero, pero que no tienen educación, entonces de qué les sirve eso si no tienen educación.

Todo lo que impartimos dentro de las aulas es importante, pero lo primero es una educación en valores, que es algo que en la actualidad se ha perdido mucho. Los chicos no saben lo que es tener un valor, no saben lo que es respetar, no saben lo que es ser compañeros, todo se ha vuelto muy competitivo. La competencia hace que la ética y la moral se pierdan porque nos encontramos en una situación en la que el uno quiere o pretende ser mejor que el otro, entonces desde ese punto empiezan a perderse los valores de una persona.

Siguiendo las palabras de **Argenis**, las escuelas son uno de los diferentes ámbitos donde se crean relaciones sociales y, por tanto, relaciones de poder. Como propone Freire (1990),

> La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura (p. 15).

Esta reflexión de Freire sobre la relación estrecha que existe entre la política y la educación, me llevó a querer saber sobre cómo su carrera ha marcado su vida, y le pregunté a **Argenis**: Desde que empezaste a dar clases, ¿has visto un cambio en ti mismo?

No mucho, más bien podría ser en el sentido de mejorar. Porque lo que yo era hace ocho años atrás, en diferencia a lo que soy ahora, es que ahora las cosas han mejorado en el sentido de que he buscado aprender cosas nuevas, diferentes, que me permiten enseñar a los chicos algo diferente y de manera diferente. Como, por ejemplo, con la tecnología, yo aprendí a usar un computador bien, saber cómo descargar un video, hacer esas cosas, que antes no sabía, y entonces eso me permite enseñarles y que aprendan de una forma diferente.

Con relación a este tema sobre los sentidos que le dan a la educación, **Leti**, relata que

La educación significa el porvenir, entregar a unos niños o jóvenes un medio para la vida, un medio para poder enfrentar lo que ellos deben continuar viviendo. Si yo como educadora no apunto a tres partes im-

portantes del ser humano como son el conocimiento, lo espiritual y las actitudes que los chicos puedan tomar, tal vez ellos no puedan sobrellevar si yo como maestra no pude sustentar esta parte de la vida de ellos.

Como lo mencioné en el contexto de **Narcisa** (p. 111), **Narcisa** nos comenta sobre la fuerza que ejerce

Realmente yo pienso que el maestro nace.

En mi infancia, en las vacaciones, teníamos en el patio de la casa una pared grande, pero como en esa época no teníamos tizas, yo escribía con el carbón y les enseñaba a mis compañeritos del barrio. Entonces ponía dos tablas con dos ladrillos, los sentaba y yo al frente en el pizarrón supuestamente, entonces era como el jueguito de la maestra con los estudiantes...

Así como lo he mencionado en el contexto de **Narcisa** (p. 111) sus profesoras ejercieron una fuerza en su construcción como maestra:

Cuando entré al colegio, empecé a admirar a dos profesoras que todavía están vivas y que sinceramente son como un icono en la educación de Manabí.

Las admiraba por dos razones:

1. Las veía felices dando clases, compartiendo con nosotros su experiencias y sus vidas

2. Porque tenían una muy buena imagen, se presentaban bien. Se vestían bien, siempre estaban impecables. Entonces esas fueron cosas que fueron dándome como una ruta.

La otra no era tan elegante, pero era una mujer sencilla, muy humanista que te daba mucho cariño, y que te decía, "eres inteligente, tú puedes, me gusta tu trabajo", te motivaba.

Esas cosas fueron creando en mí una imagen del maestro como la guía de tu vida. Que cuando en alguna otra parte te dicen que tu no sirves, él te dice "está muy bien, sigue adelante, tú puedes".

También había historias de unas monjitas que no eran tan buenas, y que te marginaban por los apellidos, a pesar de que fueras una buena alumna pero, sin embargo, primaban siempre ciertas clases sociales.

A partir de estas palabras de **Narcisa** pienso nuevamente en el papel de acción de los actantes no-humanos y de cómo estos pueden ser movilizadores para los estudiantes frente a sus decisiones de vida, como lo fue en los casos de **Narcisa** y **Leti**.

Del mismo modo, en relación con qué significa para ella la educación **Monserrate** nos aporta lo siguiente

> Es lo más importante, es lo más importante.
>
> Es lo que le da la forma de vida, los pueblos se desarrollan por la educación, si no hay educación no hay nada. La única luz que puede haber para la superación de la pobreza, para la igualdad de las personas en el mundo, no hay otra, es una lucha, y es una lucha sin armas, una lucha en paz que se puede hacer. Y aunque parece mentira, puede ser que uno piense algún momento, que usted solita piense, no me va a salir. Pero cuando se da cuenta, todos alrededor que ya están en lo mismo. A mí me ha tocado el privilegio de hacer muchas cosas por primera vez. Y ahora yo ya no soy la fundadora de eso, ni la creadora de eso, porque es parte del mundo, pero se puede.

Permanecí en silencio antes a sus palabras y ella continuó:

> Hago que la gente lo conozca para que aprenda a discernir, entre lo que es correcto y lo que nosotros lo cuestionamos, no porque sea incorrecto, sino que para nosotros no es apropiado para nuestra sociedad. Mire, por ejemplo, ahorita, el tema político, ha habido mucha información con respecto al gobierno de Correa, sobre la gente que ha delinquido, está, pero si usted se pone a revisar bien, toda la gente poderosa, yo lo digo...
>
> Yo a Correa lo adoro, porque él me ha permitido ahora tener una vida en comodidad.
>
> Entonces, cómo no le voy a amar a Correa, si a nosotros, cuando yo me jubilé, ya había establecido por Mandato Constitucional, por disposición de Correa, porque él era tajante, él dijo que debemos tener un incentivo por jubilarnos, yo tuve muy buen incentivo porque era el número de años a partir del quinto año y eran cinco salarios básicos por año de trabajo. Con lo que me dio la universidad y lo que me dio el magisterio yo sobrepasé el valor, yo me fui a pasear por el mundo.

Ahora, yo soy de la época de los profesores cuando recién ingresamos en que nos pagaban la quincena cada tres meses. Eso, los profesores de ahora no lo saben, no lo han vivido. Qué hacíamos los profesores para sobrevivir, íbamos a la cooperativa del magisterio y les vendíamos la quincena, entonces cuando ya nos pagaban, íbamos a pagar y a pedir prestado otra. Toda la vida estábamos debiendo. Yo debía poco porque mi marido trabajaba en otras cosas y teníamos otros ingresos aparte del magisterio. Él, toda la vida ha hecho otras cosas, entonces no hubiéramos podido enviar a nuestros hijos a estudiar al exterior sino a Quito. Pero mis compañeros sufrían mucho. Al haber vivido esas dos realidades me ha hecho valorar lo que ha hecho Correa, no solamente por los maestros sino por todo el país.

A partir de su narración, le pregunté ¿Qué ley de la educación le ha afectado a su vida?

Ninguna, porque cuando hubo cambios yo ya estaba preparada, nunca dejé de estudiar, toda la vida estudié.

Posteriormente le dije, ¿En qué etapa en su vida de profesora usted sintió más apoyo en la educación de parte de los gobiernos?

Cada uno ha tenido una manera de apoyar a la educación, sobre todo yo la noté en la última etapa, vinieron con respecto a las evaluaciones, fue una acción más bien de evaluación en la última etapa. Pero también hubo, sobre todo, regularidad, exactitud en los pagos, al inicio como nos pagaban por quincena, era cada tres meses una, no, en la última etapa eran cumplidísimos, a fin de mes, terminó el último día, nosotros estábamos pagados, completo.

Monserrate tocó el tema discutido en el capítulo 5, sobre la recepción de sus salarios durante los últimos periodos presidenciales (Correa 2007-2017, Moreno 2017- 2021, Lasso 2021- hasta la actualidad).

Los sueldos también fueron variando. Ya que las condiciones de la vida también fueron cambiando. Cuando nosotros entramos al magisterio, no había ni siquiera caminos, no había carreteras, era muy difícil, se salía una vez al trimestre, salía la semana de vacaciones.

Aquí en Portoviejo solo se podía movilizar en bicicleta, no había carros, unos dos o tres carros que pasaban. Ahora usted ve, aquí hay edificios, entonces la sociedad de consumo también varió, se incorporaron otros vehículos y se masificó también otros vehículos, otra forma de movilización.

Monserrate continúa y narra sobre las condiciones de enseñanza:

A mí me tocó educar en todos los sectores, rurales, tuve que hacer prácticas con mis estudiantes, el escenario es lo de menos.

La enseñanza, la dinámica, no necesita un aula con pupitres, puede ser en el suelo, en el patio, en una aula de caña, en una aula de hormigón, con todas las cosas, puede hacer el proceso de enseñanza. Salvo en el caso de que tenga que manejar tecnología, que ya es un elemento que tiene que estar incorporado en todos los niveles de educación, ahora ya es obligación de todos usarla.

Mire, en 1990, nosotros tuvimos la primera computadora, ya en la escuela Tiburcio, y con eso, con una sola computadora le dábamos a mil alumnos, con una sola computadora, nos costó un millón y medio de sucres. Entonces ahora ya no se puede pensar en una escuela que no tenga internet. Debe tener internet, en el campo aunque sea, debe tener un escenario que se tenga todo desde donde quiera.

Por otro lado, **Víctor** relata su punto de vista sobre la diferencia entre la educación del pasado y la educación actual:

1. Docentes entregados, la vocación era doble jornada, mañana y tarde. Las materias que eran para nosotros, las más bonitas, trabajo manual, cultura física, eran por la tarde. Entonces aprovechaban las horas de la mañana en las materias más fuertes.

2. Otra cosa que era diferente. Relación estrecha escuela con hogar, los papás le decían a uno: el profesor es tu segundo papá y la profesora decía ustedes son mis hijos.

3. Materiales educativos a bajo costo, entonces había el compás, la regla a bajo costo y a buena calidad, te comprabas un compás y duraba para toda la escuela, ahora el compás te dura un año. Entonces esa era una gran diferencia.

4. La otra diferencia en cuanto al proceso: Método adecuado para la época. Método global 1er grado, no monosilábico, palabra entera, la profesora empezó a enseñar por método fonético la "L" con la "A" pero vino una nueva profesora recién graduada del colegio tal y dijo no, vamos a enseñar con método global. Entonces la percepción era totalmente distinta.

Así mismo, **Argenis** cuenta que ser docente no es una profesión fácil:

> A veces no es fácil para uno soportar muchas cosas, por eso hay gente que termina suicidándose o cosas así.
>
> Generar esa fortaleza de poder sobrellevar muchas situaciones te permite darte cuenta, una de que Dios te ha permitido seguir adelante, y otra, que has tenido la suficiente fortaleza para salir de eso. Yo creo que no todo es color de rosa como parece. Muchas veces nosotros en el trabajo, delante de nuestros chicos mostramos la mejor cara, pero muchas veces dentro de nosotros tenemos mucho dolor, mucho sufrimiento. Esto es importante en la vida de un docente porque no puedes transmitirles a tus estudiantes cosas negativas, problemas, dolor. Por el contrario, aunque el mundo esté hecho pedazos, siempre a tus alumnos deberás mostrarles una buena cara, una sonrisa. Esa es una gran verdad.

Estas palabras resonaron en mí. Y dialogando con el poder de la imagen física de cómo se presentaban los docentes a la que se refieren **Leti** y **Narcisa** en su deseo de ser docente, pensé en el poder de acción que tiene un profesor. Por lo tanto, la importancia de transmitir lo mejor de cada uno a nuestros estudiantes y dejar de lado los problemas personales. En relación a este tema, **Argenis** relata que,

> Una de las cosas que yo hago todos los días al levantarme es darle gracias a Dios. Normalmente siempre en el trayecto del viaje voy escuchando música, voy leyendo algo en el teléfono. Trato de llegar muy temprano a la escuela. Aprendí algo en una película cristiana "Venciendo gigantes", en una escena que me ha quedado marcada es ver a un profesor de una escuela secundaria.
>
> Entonces siempre cuando estoy viajando hago una pequeña oración que cargo aquí en el teléfono, siempre la voy leyendo, y le pido a Dios y a la Virgen María que me proteja, que cuide a los chicos y, sobre todo, que me dé fortaleza para poder llegar a ellos y poder enseñarles de buena manera. Como dijimos antes, a veces te sacan de casillas, entonces ahí yo les mando por allá, y regresan más tranquilos. Pero siempre estoy poniéndolos en la presencia de Dios y yo también porque no siempre es fácil estar al frente de un grupo de estudiantes todos los días, por muchas situaciones, no solamente por la parte pedagógica, sino porque somos personas. Como seres humanos no todos los días estamos con el mejor ánimo, no nos

levantamos de la mejor manera, a veces estamos decaídos, pero no puedes demostrar eso a los niños, entonces quien mejor te ayuda a sobreponerte a eso es únicamente Dios.

Si pudiera hablar con mi yo de hace 20 años atrás, le daría un abrazo, y le diría que has hecho las cosas bien.

Sabes cómo te das cuenta que has hecho las cosas bien, cuando te encuentras con los alumnos después de varios años y te reconocen y te saludan con cariño, entonces te das cuenta de que has hecho las cosas bien. Te saludan como cuando eran pequeñitos. Esas motivaciones que hacen que te des cuenta que has hecho las cosas bien, que en su momento lo hiciste bien y que lo sigues haciendo bien.

Sabes que indudablemente la experiencia como Rector me resultó muy bonita, con sus altos y bajos, porque como todo hubo momentos difíciles, y como yo siempre digo, cuando tú trabajas por el bienestar de la educación, no estás viendo si vas a ganar más o vas a ganar menos, sino que piensas en los chicos, quieres que esos jóvenes o niños, aprendan, y tengan una idea de su vida, tengan un futuro mejor al de muchos otros jóvenes, porque tal vez algunos lamentablemente no tienen alguien que les diga que pueden ser algo diferentes. Siempre me impulsé por esa parte afectiva por los chicos.

Como docente también aconsejo a mis alumnos, y ahora me siento bien y me siento tranquilo como profesor.

Porque toda la situación de la educación va a depender de nosotros como profesores, porque puede ser que la sociedad esté muy filtrada de basura, pero si nosotros ponemos esa pequeña luz en los jóvenes, pues se tiene la esperanza de que la situación cambie, de que los chicos poco a poco se pueden dar cuenta de que las redes sociales no lo son todo, el teléfono no lo es todo, de que la diversión no lo es todo. Entonces yo tengo esa idea.

De igual forma, **Pedro** compartió lo que significa la educación para él:

Cada día se va aprendiendo cosas nuevas, cosas viejas, cosas caducas, el trajinar de la vida va dando educación y las experiencias de su alrededor.

Primero los padres, luego la comunidad, luego la sociedad, en todo ese proceso hay educación, de alguna forma la charla que tenemos,

> las reuniones que hacemos, las discusiones que mantenemos, hay muchas cosas que se aprenden.

Las palabras de **Pedro** me permiten reflexionar sobre el hecho de que el aprendizaje ocurre en un "no espacio" y en un "no lugar". Que la educación sucede más allá de las paredes de la escuela, ya que nosotros no aprendemos, como argumentan Sancho y Correa (2019), "solo en la escuela, sino en los diferentes contextos, momentos, experiencias que componen su vida" (p. 119). Idea a la que también remiten las palabras de Freire (1990), al hablar de educación, "este es un concepto que trasciende la noción de escolaridad" (p. 15). Esta invitación a expandir los límites de la educación más allá de la escolaridad, también la plantea Atkinson (2013) cuando se refiere al aprendizaje,

> Learning is thus an 'impossible' demand in that becoming insists as an ongoing process of life and its problems. It is an infinite task that we never fully accomplish but which demands creative responses and so the ethics of learning (becoming) relates more to not what ought to be but with a more locally pragmatic question of becoming concerning what we can do next; the expression of an attitude which exposes and challenges a learner (teacher) to think beyond established thought and practice (p. 18).

Por lo que se puede entender el aprendizaje como algo inacabado que continúa suscitando eventos. **Pedro** continua:

> Siempre hay cosas nuevas, cosas bonitas, cosas amargas, entonces hay que ir discerniendo para construir lo que cada uno quiere ser. Todos los días se aprende, y eso es la educación. Al escuchar una conferencia, una charla, eso es educación. No solamente en la escuela se aprende, sino en la vida, en cada momento que se vive, mediante la experiencia.

Esta manera de mirar la educación nos abre a nuevos marcos de pensamiento que nos permiten vernos como seres en devenir y en constante aprendizaje y cambio. Comparto junto a **Pedro**, Freire, Sancho y Correa y Atkinson, el hecho de que la educación y el aprendizaje no tienen lugar sólo en las escuelas y las universidades, sino que están en toda la sociedad y que se extienden durante toda la vida.

6.3 SUGERENCIAS DE ADENTRO HACIA AFUERA

Este apartado muestra las ideas, sugerencias y aportaciones de los docentes, desde sus experiencias, para promover cambios en la educación. Presento estas aportaciones teniendo presentes las palabras de Haraway (1995) cuando nos invita a participar en su lucha "a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional" (p. 335). Con ello pretendo reflexionar sobre el gran valor que tienen las sugerencias de los docentes colaboradores, teniendo en cuenta que ellos han vivido el día a día de cambios y movimientos en la educación durante sus vidas. Por lo tanto, el valor de lo aportado aquí no es definitivo, sino que podría dar nuevos giros dentro de la educación, de la misma forma que a mí me ha brindado diferentes perspectivas.

Les pregunté a los docentes qué cambios realizarían en la educación actual. **Argenis**, respondió:

> Lo primero que trataría de generar es un cambio en las normas, la normativa de las leyes, el marco legal, tiene muchos puntos débiles en contra de lo que se quiere conseguir en educación. Por ejemplo, el gobierno habla de una educación de calidad y calidez, pero no se puede conseguir calidad y calidez si no hay respeto entre la trilogía que forma parte de la educación, si no hay respeto del alumno al profesor, o del padre de familia al profesor, entonces no se puede hacer nada.
>
> Se podría hacer una reforma al marco legal, en cuanto se dé un poco más de apoyo, más de respaldo al docente. Partiendo desde ese punto. Si tú ves en el marco legal, nos hablan de obligaciones, de responsabilidades que nosotros tenemos, nos hablan de derechos, pero en forma limitada. Por ejemplo, de acuerdo al marco legal tienes derecho a tus vacaciones, a recibir tu sueldo, a tener dos horas diarias de permisos si estuvieras enfermo, o para una cita médica, nomás, pero no tienes derecho de defenderte en una situación.
>
> Por ejemplo, en el código de la niñez, en el 2010, en que fue reformado, en el Código de la Niñez y la Adolescencia que es lo que respalda a los niños y jóvenes se estipulan leyes como que sus derechos no pueden ser vulnerados, que se les tiene que proteger, pero ahí hay situaciones en las que los jóvenes, aparte de que hay

cosas mal instauradas, hay una mala interpretación, y en esa mala interpretación influyen los medios, porque cada quien interpreta la ley como le conviene.

A partir de esta respuesta y diálogos anteriores sobre la molestia por la falta de compromiso de los estudiantes con su estudio, les pregunté ¿cuál sería la ley que tú pondrías en el Código de la Niñez para que deje de pasar esto?

De pronto si queremos subsanar la educación, primero debería haber el cambio en el marco legal sobre las muchas oportunidades que se les da a los estudiantes para pasar de año. En ese caso diría volver a lo tradicional: "si no pasaste de redondo, tienes supletorio, si no aprobaste en supletorio, te quedaste de año".

En esta misma línea, de indagar sobre los cambios que requiere la educación, **Pedro** manifiesta lo siguiente:

El sistema de educación a nivel del país tiene que reformarse.

Es momento de que los jóvenes, los padres, digamos de esta forma "quiero que mi hijo estudie, esto quiero que estudie, para esto". Por ejemplo, de aquí a treinta años o de aquí a cuarenta años yo necesito profesionales para esto.

Eso no lo hay. Muchos profesionales, yo siempre pongo el ejemplo del trabajo que hago con mis organizaciones: un agrónomo sale de la Politécnica, ¿a dónde va? a buscar trabajo y en dónde debe estar en forma práctica, y en forma significativa, en dónde debe estar un agrónomo, debe estar en la agricultura, tener una finca, tener su cultivo, estar asesorando a sus hermanos. No hace eso, ¿a dónde va?, coge su título, hace sus talleres, arma su carpeta, y va a buscar trabajo en el MAGAP[114]. Si no hay ese trabajo, está vagabundeando, o está dedicado a otra actividad, que no es de acuerdo a lo que él escogió.

Entonces ese es el sistema de educación regular, entonces yo creo que eso debe cambiarse. Pero si el Estado no cambia, no tiene un modelo, un horizonte hacia dónde ir, a dónde dirigir el sistema de la Educación Bilingüe. Los ecuatorianos seguiremos durmiendo en el

114 Ministerio de Agricultura y Ganadería

tesoro, en el oro, que nosotros no tenemos, mientras en otros países no es así, porque allí desarrollan la inteligencia, los conocimientos, para qué, para crear ciencia ¿y eso dónde está en los ecuatorianos? Porque el sistema nos tiene así… para nosotros servir a los capitalistas… para servir a las grandes potencias, y siguen ellos inventando… Por qué cree que usted ha ido a estudiar allá, porque usted dice que la ciencia está allá, pues. ¿Y qué pasa nuestra ciencia aquí, por qué no investigó profundamente cuál es nuestro arte, cuál es nuestra enseñanza en educación, nuestros padres son buenos profesores, nuestros padres son buenos catedráticos, nuestros agricultores son PhDs? Por simplemente no tener títulos son analfabetos, y ¿quién dice eso? El Estado. "El que no tiene título no es nada" dice, ¿y nuestro conocimiento? ¿las experiencias que hemos caído y hemos levantado?, no hay eso, no valora nadie esa situación.

Por eso en el Ecuador necesitamos personas imaginarias, inventores, creadores, para no ser dependientes de otros países, y esperar inventos de allá y la ciencia de allá.

Mientras le escuchaba pensaba en lo difícil que resulta en el mundo educativo y académico, que sistemas educativos no-convencionales o disruptivos sean aceptados, aprobados y registrados dentro del sistema de educación. Pensaba también en cuántos títulos no son validados en el país,[115] …

Cuando lo escuchaba saltaba a mi mente el interrogante de si este sistema de educación que plantea **Pedro** era solo para los indígenas o si quisiera que se proyectara a todo el sistema educativo. Por lo tanto, seguí indagando le pregunté: ¿Pero está abierto a una Educación Bilingüe para todos los ecuatorianos?

Así es, absolutamente para todos, y no solo para los ecuatorianos, quizás para otros países, que vengan de otros países, que vengan a experimentar nuestros saberes. ¿Cuántos ecuatorianos no han ido a inventar en otros países, a cuántos cerebros no ha ido llevando los Estados Unidos? A ecuatorianos a que sirvan allá, a muchísimos, esos ecuatorianos están allá inventando cosas para que vengan acá.

115 Hay muchos diplomas de estudios en Ecuador que no son reconocidos por el Estado y por lo tanto no son validados.

> Imagínese cuántos indígenas en medicina natural han investigado, muchas plantas conocen nuestros runas[116], y esas investigaciones se han ido llevando al exterior, a través de Ministerio de Salud, a través de Organizaciones como OPS, a través de ONGs, han ido llevando toda nuestra ciencia y allá están creando todo, transformando en qué, en pastillas, en inyecciones, en polvo…

> Pudiendo eso hacer aquí, por qué no hacemos aquí pastillas de una manzanilla, por qué no hacemos un polvo de manzanilla, por qué no hacemos una cura de radiografía con cuy. Pues yo creo que es momento de diseñar y pensar, ese es nuestro sueño, no es nosotros hacernos indigenistas, porque muchos gobiernos piensan que somos solo indigenistas, que queremos estar sólo cerrados en nuestro conocimiento. No, queremos arrancar de nuestro conocimiento, evolucionar, cambiar, mejorar, tecnificar, y estar frente a lo que los occidentales piensan, los europeos piensan, estar evadiendo de frente a frente, compitiendo de par en par, esa es nuestra ciencia también, el suyo también, entonces, compaginemos, combinemos y hagamos una nueva ciencia para todos.

A partir de las palabras de **Pedro** sobre su noción del sistema educativo, pienso en el planteamiento de Atkinson (2013) cuando habla de un aprendizaje real. Con esta noción propone es un aprendizaje fundamentado desde la noción de la inmanencia donde se mira al sujeto como algo no acabado y una educación en perpetua construcción desde lo local:

> The alternative I attempt to formulate prioritises the notion of immanence, where learning emerges from within the contingencies, differences and diversity of each individual life. It is a project grounded in the immanence of local becomings, not concerned with a pre-ordained subjectivity but with a subject-yet-to-come (p. 9).

Al igual que Atkinson (2013) cuando propone "If we conceive learning as creation according to specific, local intra-actions then a commensurate pedagogical practice would be one which attempts to 'draw alongside' such

116 Runa: "Se refiere a la persona indígena de América. Este viene del quechua, idioma conocido también como *"Runa simi"*, compuesto de *runa* (hombre, varón, persona, ser humano, gente) y *simi* (boca)), o sea "lengua de hombre". Extraído de http://etimologias.dechile.net/?runa

local processes in order to discern their specific pathways" (p. 13). **Pedro** busca esa educación basada en esos saberes locales y ancestrales. De la misma forma que, si se mirara la educación de esta manera se promoverían procesos basados en las propias necesidades de cada región y se tendrá en cuenta a cada colectivo y a cada individuo. Sin embargo, es más fácil ejercer control desde el Estado si la educación es hegemónica y homogénea en todo el país quebrando la posibilidad de que sea una educación local y propia que contemple las diversas realidades y necesidades.

El sistema económico actual se vuelve un espejismo que lleva a pensar que si no se está dentro del sistema no se puede vivir. Cuando trabajé con **Raúl**, en las comunidades quichuas de la Amazonía, **Raúl** comentaba que ellos eran totalmente autónomos, comían lo que cosechaban, cazaban, pescaban en el río y se bañaban en él. Sin embargo, llegó un momento en el cual les prohibieron la caza de los animales, ya que se encuentran en peligro de extinción. Ya no hay peces en el río. Y su único sustento comienza a ser la yuca, la banana y las frutas que pueden cosechar. Ellos no han pertenecido al circuito económico capitalista. Pero, por las nuevas prohibiciones les toca comenzar a insertarse en él, porque al carecer de dinero para comprar sus proteínas o movilizarse por las nuevas vías que se abren a su alrededor, solo les queda la posibilidad de la integración para sobrevivir.

> Por eso creo que es momento que la juventud debe revelarse de eso y construir una educación propia de nosotros, y eso es lo que quiere el sistema de Educación Bilingüe, nosotros hacer nuestro propio sistema de educación.

Me detengo en este apartado para dar pie a algunos cuestionamientos a través de las palabras de Freire (1990) cuando afirma que "No puede decirse que el nativo sea analfabeto, porque vive en una cultura que no reconoce alfabeto alguno. Para ser analfabeto hay que vivir allí donde existe un alfabeto y uno lo desconoce»" (p. 39). Esto me permite plantear que desde una concepción del alfabetismo, un analfabeto es alguien que no sabe leer dentro de un contexto en el que se lee. Pero si viene de una situación en la cual su contexto no usa la lectura ni escritura, ahí no sería analfabeto. ¿Pero qué pasa si llevamos este cuestionamiento a otros ámbitos como el económico? Existen comunidades, como las que están cerca de la de **Raúl**, que viven bajo lo que para algunos es un estado de "pobreza", pero ¿ellos se consideran pobres? ¿Saben lo que es la pobreza? ¿Saben lo que significa no tener los lujos en los que estamos inmersos en comparación con ellos? ¿Nuestras comodidades son comodidades para ellos? ¿O es nuestra mirada desde afuera que los categoriza a ellos como carentes de esas comodidades

y lujos? ¿Qué es un lujo? ¿Tener hectáreas en la selva con abundancia de alimentos? ¿o tener el último modelo de carro? ¿Cómo dialoga todo esto con el hecho de tener que pertenecer al circuito económico capitalista?

Actualmente esas comunidades en la Amazonía están comenzando a crear piscinas de tilapia y centros de turismo agroecológico. No han podido seguir viviendo de la manera a la que estaban acostumbrados y han de integrar modos de vida que les son ajenos para sobrevivir. De ahí la importancia de seguir escuchando a **Pedro** cuando plantea:

Pero es que deben ser soluciones diversas, no solo una, sino tres, cuatro, cinco soluciones diversas hay que crear. Ya nosotros estamos teniendo ese problema, y nuestros nietos, nuestros hijos, ha de ser doble problema, triple problema. Entonces es momento de que en los centros educativos se desarrolle el cerebro.

El cerebro tiene que dejarnos libre para desarrollarnos, sin ningún impedimento, sin ninguno de que esto no sirve, que tú eres esto, no, debe dejarnos desarrollar. Yo manipular, yo trabajar. Yo me recuerdo clarito, lo que pasé yo cuando era joven, mi abuelito me enseñó, la técnica del indígena ¿cuál era? "A ver **Pedro**, coge tu azadón y vamos a la chacra", entonces, mi abuelito, en la chacra me decía, "a ver, así tienes que hacer, primero para mover la tierra, así tienes que sahumar, dos azadones de profundidad tienes que sahumar, para que tenga bastante tierra, segundo, tienes que hacer huecos cada metro, el metro era el paso que hacíamos, nuestro paso, cada paso que damos, a esa distancia tienes que hacer cada hueco y sembrar, y al mes, ya tienes que sacar la mala hierba y dejar solo las papas", así, en forma práctica, de eso no me olvido hasta ahora… Pero lo que yo aprendí en la escuela…

…no tengo nada, apenas decir: Mi papá me ama, Amo a mi papá, Pepito salta la llama, pero eso también qué significado era.

Yo vi en el libro una mamá con pelo corto, nunca una mamá con bayetita, con anaco, nunca vi un dibujo de chacra de papas, una chacra de hierba, un potrero con animales, nunca, entonces mi visión qué es, yo pensé que en la ciudad iba a vivir de maravilla, que en la ciudad iba a estar cómodo, pero hoy analizando a esta edad, todo eso, qué es la ciudad, disculpe nomás, yo siempre ahora digo: la ciudad es infierno, nuestro campo es paraíso. Mis compañeros dicen, cómo así, por qué, si tú estás allá, Sí, les digo, yo estoy en el

infierno, por eso les cuento lo que está pasando, en cambio nuestro campo es maravilla, hago lo que sea, grito como quiera, visito al que quiera, desde el más chiquito me dice "buenas tardes don **Pedro**". Aquí, los vecinos de acá, los vecinos de allá, van mirando como a persona extraña, nunca saludan, nunca dicen "hola". Eso es en la ciudad, en mi campo no pues, si no tengo qué comer, alguien me dice: "vea don **Pedro** vamos que me ayudes a sacar papas", y nos vamos a cosechar papas y ahí ya me da un saquito de papas, o alguien me dice: "Vea vecinito venga tome un litrito de leche", ya me regala, ¿eso habrá en la ciudad? no hay.

Entonces, esos valores son los que hemos perdido, por eso yo digo hay formas de cómo hacer trueque, hay formas cómo trabajar, entonces hoy en día, peor con el Correa, qué pasaba, paternalista total.

Las palabras de **Pedro** me ayudan a reflexionar junto a Freire (1990) sobre cómo hemos aprendido. Sobre cómo recibimos la información. ¿Nos cuestionamos, como **Pedro**, lo que se nos da en el ámbito educativo? O nos lo creemos como una verdad irrefutable. Freire nos pide que pongamos en duda todo, incluyendo lo que él dice. Y, a través de las palabras de **Pedro**, puedo ver materializada esta acción. Puedo ver una postura crítica frente a lo que le fue dado. Al igual que **Pedro**, las ilustraciones con las que yo tuve contacto en la escuela, tampoco reflejaban la realidad que yo vivía. Freire (1990) me ayuda a seguir sustentando mi visión de que es necesario " tener presente que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto" (p. 37).

Así mismo, **Pedro** habla de la *praxis* de aprender haciendo ya que "Se obtendrían resultados mucho mejores si la educación fuese menos teórica y más práctica" (Freire, 1990, p. 36). Reflexiono nuevamente junto a Freire (1990) en que

> El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento- lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad (p. 63).

Los humanos tenemos el neocórtex, donde se estima que hay "22.000 millones de neuronas… todo el neocórtex está implicado en el lenguaje" (Bisquerra, 2009, p. 97) y que es el lugar donde se produce el razonamiento y las

actitudes reflexivas. Por eso, "En contraste con las rutinas instintivas de los animales, los hombres poseen sentido de «proyecto»" (Freire, 1990, p 63).

Entrelazo la narración de **Pedro** con la de **Monserrate**, destacando cómo con ella plantea un cambio dentro de la problemática señalada por **Pedro** con relación al enseñar dictando o copiando contenidos. **Monserrate** plantea un cambio de paradigma que posibilita una educación más dinámica:

> Volvemos a los 70, las actividades de animación, ahí la clase ya no era fría, porque en el proceso anterior, a veces el profesor le ponía la clase en el pizarrón, la iba construyendo, pero también dictaba, sobre todo en los colegios no había esa dinámica, sino que simplemente el profesor decía de la página tal a la página tal, todo el mundo leía o todo mundo copiaba, o él mismo dictaba, había un proceso muy mecánico, muy receptivo, no había la participación. Con los procesos dinámicos se comenzó un cambio a esto.

Por otro lado, **Víctor** piensa que no va a existir un cambio en la educación, mientras no haya un cambio profundo desde el Estado:

> Entonces ese proceso y así va a seguir hasta que no haya un empoderamiento desde el Estado. No desde el gobierno, desde el Estado de apropiarse del proceso educativo nuevo, diferente, que al alumno le hagan reflexionar, pensar, y adquirir habilidades de todo tipo, no solo cognitivas sino habilidades sociales, la resiliencia, ser proactivo, empático. Todas esas cosas que no se enseñan en la escuela, porque el profesor, lo ve como innecesario, algo me parece que nos hace falta que nos unamos en sociedad todos, y podamos exigir, un cambio en el timón del Estado. Hay instituciones que no deben ser del gobierno sino del Estado, como el Ministerio de Educación, que cualquier presidente que llegue entienda que ya están puestas las políticas, a 20 a 30 años, este es el tipo de norte que debe querer el país, este es el tipo de hombre, de perfil...

Víctor: comenta, además, los cambios que él introduciría en la educación:

> Primero, una reforma al currículo totalmente, aparte de la que ya hubo, en donde avance como eje transversal todo lo relacionado a la parte humana. Centrada en el desarrollo humano.
>
> Segunda cosa que hiciera, una reforma a la Ley de Educación, en donde el profesor, obtenga su rol protagónico en la educación. Él

no es el centro del proceso. La gente está equivocada, el centro del proceso de enseñanza es el alumno, ese es.

Tercera cosa, para ser protagonistas hay que pelear a la asamblea, que se entreguen mayores recursos a la educación, sin los recursos no se puede hacer nada, no se puede contratar más gente.

Cuarta cosa: una implementación a todo el sistema educativo desde el primero de básica hasta la universidad, todo, aunque la universidad no está en manos del ministerio, pero está atada. Entonces eso, y hacer una transformación docente desde el 4to curso de bachillerato, como era antes, una especialización.

Narcisa también plantea su visión sobre los cambios que requiere la educación cuando señala que

Hay un pensum de estudio que se ha reformado, y que me parece bastante acorde, "currículo unificado", me parece muy bueno, pero yo pienso que las instituciones donde los docentes trabajan deberían tener un plan de capacitación constante para actualizar a todos.

Sucede que hay personas que sí se actualizan pero de manera personal, pero el sistema te exige que tengas un certificado de actualización cada cierto periodo pero no te establece una normativa donde esté marcada la actualización para el equipo, entonces yo cambiaría eso.

Que sea coherente entre lo que exige dentro de la ley y la reglamentación y lo que realmente se práctica, por decirte, si este año vamos a trabajar sobre tal cosa, los profesores deberán capacitarse en esta área para que todos asuman el compromiso juntos. No es que uno va y se especializa porque tuvo el tiempo, y el otro no va.

¿Dónde va esto de la calidad si no vamos en conjunto?

Unos van acá y otros acá, y se da este asunto de que tú sabes más, tú sabes menos, y en el fondo eso y que en el fondo no es que sepas más o menos, sino que te dedicas más o menos. Yo pienso que hace falta más coordinación integral entre lo que se dice en la ley y en lo que se hace y practica.

En esto de la capacitación y entre todo, entonces tú puedes hacer un doctorado, un PhD, por tu cuenta y eso es lo que te exigen, y si tú lo quieres y si quieres sacrificar, pero si dijeran, todo este equipo va a

formarse, que anteriormente decían este mes va a ser una capacitación sobre didáctica y todos estamos obligados a irnos a la didáctica y ahí se aprende porque entre todos aprendemos de todos. Yo creo que eso sería una de las cosas que cambiaría.

Para mí en realidad enseñar es como una pasión, yo llego a mi curso y yo me transformo, yo no los veo como estudiantes a los que tengo que enseñar, yo los veo como una persona con quien yo tengo que compartir lo que sé. Eso es lo que me gusta, la gente no lo entiende porque para mí mis alumnos son como unos amigos, pero unos amigos especiales porque no son de esos que te andan ayudando, sino esos que yo creo que tengo que ayudar, que tengo que guiarles, y usted ve como vienen. Cuando una persona demuestra afecto por alguien, interés, esa persona solita entrega todo, y después de que ya he logrado eso, ahora sí vamos a aprender inglés, puedes meter todas las asignaturas porque como te quieren y te valoran te respetan, ellos cumplen porque esa es la norma aquí, una cosa es el amor y otra el rigor, aquí la cosa que tenemos que cumplir es tales y tales parámetros establecidos, con los objetivos de cada trabajo.

Las palabras de **Narcisa** me ayudan a reflexionar junto a Sancho et al. (2013), sobre la importancia que da

Maturana (1990, p. 24) sitúa en el amor el principio del conocimiento y la convivencia al afirmar:

> El amor es el fundamento social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por eso digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

Mientras Sancho (2001) manifiesta un cierto reparo a y propone una cierta cautela al hablar de amor a los estudiantes. Quizás porque en nombre del amor se han cometido mil atropellos, también ella, como Jordi Capo, entiende que parece imposible "enseñar" algo a alguien que no consideremos, que no respetemos y por quien no nos interesemos, a alguien a quien "no queramos" enseñar (Ornellas y Sancho, 2013, p. 35-36).

Narcisa enlaza estos dos conceptos en su narración, ya que mira a los estudiantes a través del "cariño" como forma de vinculación para el aprendizaje. Otra de las sugerencias de **Narcisa**, se encuentra en relación con lo narrado en el capítulo 5, la cantidad de estudiantes por aula. Para afrontar esta situación concuerdo con **Narcisa** cuando recomienda que debería haber una asistente o dos profesoras por aula:

> Sí hay alguno de la tarde que tiene menos, por ejemplo los de 8vo, 9, 10 hay 32, 38, 35, hay de 40 también, son bastante, a mi particularmente pienso que las maestras en ese nivel deberían tener una ayudante, una persona que les ayude en cada aula porque es difícil controlar tantos alumnos pequeñitos con tantas energías, y la educación no llega como debiera y lo que sí he detectado en estos años de supervisión, como la profesora tiene que cumplir un programa, hay unos estudiantes que se quedan con déficit de lectura, escritura, matemática, etc. Y a pesar de que existe el DECE[117], ellos no los pueden remitir para que el DC los prepare porque ellos no son los capacitados para enseñar, pero esos niños necesitan adaptaciones curriculares especiales para que completen su programa y nivel de aprendizaje, eso no se logra. Entonces yo pienso que debería haber una persona que les ayude en cada aula para que trabaje con esos niños que necesitan adaptaciones curriculares para niveles de comprensión, lectura, escritura matemáticas, ciencias naturales, porque hay niños grandes, bien grandes que no avanzan . En cambio hay otros más pequeños que lo hacen muy bien.
>
> Entonces estos niños, necesitan ayuda la maestra debería tener una asistente que le ayude porque si estamos buscando la calidad de la educación y es verdad que existen libros y existen muchos parámetros, no hay maestro que pueda abordar 30, 35 y 40 alumnos en un aula para que un niño aprenda, difícilmente logra eso. Mis alumnos cuando van a hacer las prácticas preguntan "con todos estos alumnos hay que hacer las prácticas?"

117 El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es la instancia responsable de la atención integral de las y los estudiantes. Su propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, en concordancia con el marco legal vigente. Extraído de https://educacion.gob.ec/que-son-los-dece/#:~:text=El%20Departamento%20de%20Consejer%C3%ADa%20Estudiantil,con%20el%20marco%20legal%20vigente.

Para cerrar este apartado y antes de pasar al capítulo de las conclusiones, quisiera moverme hacia la narración de **Monserrate**, a partir de la pregunta, qué cambios o sugerencias tuviera usted para la educación:

> Ahora ya no estoy vinculada, pero por mis nietos veo lo que está pasando. Veo que hay mucha permisividad, la disciplina ha disminuido. Hay una barra bastante amplia para el estudiante y muy estricta para el profesor. Eso ha hecho que el profesor decline su nivel de exigencia. Los niños necesitan disciplina, así como necesitan alegría y todo, tienen que cumplir con normas, porque si no los alumnos van por todos lados, sino… sobre todo ahora… fíjese que pasan en el celular, eso para mí es una forma de quitar tiempo, que para mí debió ser importante para la lectura, para conocer otro mundo, el aprendizaje. Ahora les falta lectura, les falta… mire que cuando yo fui a Europa, y a la edad de ellos yo ya tenía conocimientos de Londres, de Paris, de Roma… Hay que tener información para poder escribir, para poder hacer las cosas, pero ahora les falta lectura, les falta mucho ahora…

Haraway (1995), me ayuda a fundamentar todo lo hablado en este capítulo, ya que no busca ideas o estrategias hegemónicas sino que es una perspectiva parcial donde "La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva" (p. 326). Las historias de estos docentes, sus formas de idearse para apoyar los procesos de educación de sus estudiantes, a pesar de sus circunstancias y de buscar alternativas para que sus estudiantes puedan tener nuevas vivencias y movilizar su conocimiento; sus perspectivas educativas y sus sugerencias de cambios desde sus miradas, proveen de sentido a este apartado sobre *las Luces*.

Para cerrar estos tres nodos, 4. Luchas por la educación en Ecuador, 5. *Sombras* y 6. *Luces*, reflexiono junto a Méndez (2016), que si transformamos nuestra forma de pensar, se transforman nuestras maneras de actuar. Quiero decir con ello que estos nodos han generado en mí un cambio en mi pensar y, por lo tanto, en mi forma de relacionarme en mi contexto y con los demás.

Finalmente, quisiera que las últimas palabras de este capítulo fueran las pronunciadas por **Víctor**,

> Ser profesor es la profesión que nunca acaba de aprender.

Por lo cual esta investigación abre mucho el camino para seguir aprendiendo.

6.4 SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES DE LOS SABERES DOCENTES

En la tabla I se puede apreciar, a modo de síntesis, las aportaciones de los docentes en este trabajo. Entiendo saberes docentes como vinculados a la noción de saber de Heller (1977), cuando señala que un saber es el "conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres" (Heller, 1977, p. 317, 319), ya que

> los maestros se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales, y momentos históricos particulares en que este se lleva a cabo. Durante esos procesos se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada maestro (Mercado, 1991, p. 69, 70).

Esto lo conecto con una idea clave de esta investigación: las experiencias de los docentes que comparten sus relatos de vida se articulan como conocimientos que salen y dan respuesta a situaciones de vida cotidiana. En ese sentido, los saberes que interesan en esta tesis están en la base de un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros. Es el conocimiento "que implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone" (Rockwell y Mercado, 1986, p. 68). En la tabla que viene a continuación, junto al nombre de cada uno de los docentes colaboradores coloco citas en las que resuenan experiencias de saber y que termino de formular en la tercera columna en forma de enunciado, de saberes desde la práctica, que pueden contribuir a la mejora de la educación en Ecuador.

TABLA I. DEL SABER DE LA EXPERIENCIA A LAS APORTACIONES PARA CAMBIAR LA EDUCACIÓN EN ECUADOR

	EXPERIENCIAS DE SABER	APORTACIONES A LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS SABERES DESDE LA PRÁCTICA
LETI	**Leti** pone en práctica lo que ella considera importante para cada uno de los docentes, pues su bienestar determina el dar lo mejor de ellos a los alumnos. Por ello, concuerdo con lo que Mercado (1991) propone, > Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones cotidianas en que se realiza (p. 70). **Leti** entiende la importancia de la calidad del trato a los docentes para que aporten mejor en su trabajo. > Uno de los lugares en donde nos cruzamos con más personas, es en el lugar de trabajo. Aquí se establecen todo tipo de afectos… cuando en una empresa los niveles de confianza son buenos, la oxitocina que se genera permite formar equipos más rápidamente y trabajar juntos de manera más efectiva… no hay una solución perfecta, pero considero que esta debe partir siempre de la humanidad, de los que están en el vértice de la pirámide, de los supuestos responsables. La selección de directivos y de los cargos dependientes de estos debería considerar la calidad humana y el ambiente que estos generan en sus equipos (Rojas, 2021, 79-81). Así mismo, Heller (1997), argumenta sobre la noción de trabajo (work) en la cual > el producto del trabajo debe siempre satisfacer una necesidad social y encarnar el tiempo de trabajo socialmente necesario para fabricarlo. Si un producto no satisface ninguna necesidad social o es fabricado en un tiempo de trabajo superior al socia1mente necesario, no se puede hablar de work sino sólo de labour (p. 120).	• **Leti** pensaba que al ser directora podía cambiar a los docentes en su forma de vida, por lo que decía que "lo que quería era rescatar a mi grupo de docentes que tengan una vida tranquila para que puedan dar lo mejor a sus alumnos". • Aumentar horas de trabajo resta la calidad de vida personal y familiar y eso influye directamente en el desempeño laboral de los docentes. • Como se presenta físicamente un docente tiene un impacto en los estudiantes.

RAÚL	**Raúl** evidencia un saber docente al trabajar capacitando y apoyando a profesores, argumento junto a Mercado (1991) la "transmisión de saberes docentes entre maestros… Es decir, la resolución del trabajo no se realiza de manera totalmente individual en la soledad del aula" (p. 64-65). Así mismo, Heller (1997) argumenta que lo que comunicamos está marcado por nuestro bagaje previo ya que > En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante de aquel 'mundo' en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo, 'acabado') repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando 'transmito' mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente (p. 24-25). Por otro lado **Raúl** sabe cómo conectar a los estudiantes en las asignaturas dadas, ya que "El maestro sabe subordinar su interés en el contenido escolar al interés de los niños" (Mercado, 1991, p. 66), como se relata en el Nodo Luces (p. 251) **Raúl** desarrollaba formas de encontrar aporte económico para organizar salidas de campo y así expandir el conocimiento de sus estudiantes.	● **Raúl** y sus comunidades querían una educación en su propio idioma con los propios maestros del lugar. ● En su comunidad hizo muchas obras: "Hice un comedor escolar, una vivienda para el profesor, hicimos una tienda de la escuela con los padres de familia, porque no había nada que comer ni comprar". Eso mismo logró hacer en otras comunidades de la amazonía. ● **Raúl** logró llevar a sus alumnos a las distintas regiones del país, sierra, costa y amazonía para que conozcan la realidad y no solo la teoría. ● **Raúl** ha sido guía para docentes. Les apoyaba en cómo tenían que dar las clases, cómo realizar las planificaciones, los métodos, enseñó cómo conversar con los padres de familia, con los líderes. Esto lo realizó en 19 centros educativos del pueblo quichua. Este trabajo lo realizó durante tres años, lo cual se mantiene hasta hoy.
LA MIMI	**La Mimi**, creaba material didáctico para estudiantes con dificultades de aprendizaje, "En este caso, se trata de un recurso imaginado previamente por el maestro para una situación particular, que se somete a la prueba en la práctica (Bolster, 1983) y que puede constituirse en uno de sus saberes docentes" (Mercado, 1991, p. 65). **La Mimi**, tomaba en cuenta las posibilidades de sus estudiantes ya que, "Conocer las posibilidades y habilidades de cada uno. Saber identificar esas particularidades, tenerlas presentes durante la enseñanza, así como desarrollar estrategias para cada caso, supone actividades reflexivas por parte del maestro implícitas en la resolución de la docencia diaria" (Mercado, 1991, p. 68). Así mismo, "Son múltiples las prácticas de los maestros estudiados, en los que se integra su trabajo de enseñanza, el saber promover y apoyar el trabajo de los niños mediante la atención a la diversidad de sus posibilidades" (Mercado, 1991, p. 69).	● No se conocía lo que era la educación especial y por tanto no se hacía mucho por los niños con problemas, de distintas discapacidades. ● Existía una carencia para estudiantes con dificultades de aprendizaje. **La Mimi** fue precursora de la educación especial en el país ya que creó su propia metodología de enseñanza porque no había material didáctico para enseñar a los niños de la calle, que tenían serias necesidades de todo tipo. ● El haber obtenido títulos de psicóloga y orientadora vocacional y ser llamada al INFA, le permitió que pueda guiar instituciones de educación especial, y conocer la realidad. Gracias a esto pudo hacer mucho por este aspecto del sistema educativo, y ayudar a muchos niños.

NARCISA	**Narcisa** desarrolla un saber docente al comentar del apoyo que se daban con sus compañeros docentes al estudiar para las pruebas (Nodo Sombras, p. 243-244) y cuando ella sustituía las clases de Inglés, por lo tanto, puedo decir junto a Mercado (1991) que **Narcisa** compartía sus preocupaciones "entre maestros sobre soluciones para su trabajo" (p. 65). Mercado (1991) trata como saber docente la individualidad de cada estudiante, y lo dice de la siguiente manera > Los maestros han generado una diversidad de recursos, que expresan saberes docentes, para que determinados niños "no se retrasen" respecto de otros: el trabajo individual, las estrategias específicas para cada niño, los ejercicios y materiales especiales para subgrupos de niños (Mercado, 1991, p. 60) Tal cual como **Narcisa** lo realizaba en su día a día como profesora.	• **Narcisa** cree que la calidad en la educación tiene que ver con el empoderamiento, primero del área de conocimiento del maestro, tiene que ver con la formación integral donde vienen valores, costumbres, culturas, un poco de respeto a las creencias también y el desempeño de los estudiantes. Ella cree que los profesores deben reconocer que no todos los alumnos son buenos para todo, entonces valora y motiva la habilidad que tenga el alumno y de ese modo impulsa a los estudiantes a empoderarse y que así puedan hacer aquello para lo que son buenos. • **Narcisa** daba clases a estudiantes de colegio y en universidades, pero salió una ley que no permitía que los profesores dictaran clases en dos instituciones, por lo que tuvo que dejar el colegio y se quedó solamente con la Universidad. También piensa que hay muchos trámites burocráticos dentro de la educación. • **Narcisa** se preparó académicamente mucho para poder ser maestra y guía de todos los alumnos, cosa que cumplió siempre. Ella dice que un docente debe seguir siempre actualizándose, aunque no tenga apoyo de las instituciones en las que trabaja. • Así mismo cree que el maestro es como un guía en la vida del alumnado.
MONSERRATE	**Monserrate** a través de las dinámicas de clases, canciones y la música nos habla de un saber docente para poder involucrar al alumnado, como Mercado (1991) propone, "Otro de los elementos que muestra el análisis de esta secuencia es el de los recursos que usa el maestro para captar el interés de los niños en el trabajo que propone" (p. 64).	• **Monserrate** fue ejemplo de una directora de escuela que se acercaba mucho a los alumnos y así podía ver directamente los problemas que había y los correctivos que debía hacer. • **Monserrate** fue una docente admirable con mucha dedicación a sus alumnos, enseñaba ella sola a 60 o 70 estudiantes, casi sin recursos materiales y así lograba que el aprendizaje ocurra. • Siempre estuvo actualizándose en sus estudios y participaba en cada concurso que había. Ella pensaba que las evaluaciones a los docentes les permitían mejorar, aunque les llenaran de temor.

PEDRO	Para **Pedro** la docencia debe basarse en la realidad, en las necesidades de la vida y, para ello, hay que unir fuerzas entre docentes "Esas búsquedas y respuestas entre maestros muestran que los saberes docentes son producto de una construcción colectiva" (Mercado 1991, p. 65). Del mismo modo, dialogando con Mercado (1991) > Se han identificado algunos saberes que pueden sustentar un trabajo de enseñanza: saber organizar a un grupo para el trabajo escolar en primaria, poder involucrar a los niños en la propuesta de trabajo, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su edad, historia social y personal, así como saber apoyar su trabajo individual (p. 69). Además, **Pedro** hace hincapié y concuerda con que "El trabajo del maestro en cada clase no se da en un vacío social, sino en un contexto abigarrado de referencias y demandas heterogéneas, que median entre sus propuestas de actividad y las acciones de los alumnos" (Mercado, 1991, p. 69).	● **Pedro** observa la vida como una escuela y que el aprendizaje debe impartirse a través de la realidad. Por ejemplo, un agrónomo, en lugar de ir a un escritorio debe ir a labrar la tierra. ● Él piensa que se debe valorar los saberes propios del país, y no dejar que salgan al exterior, y pone como ejemplo, la medicina ancestral, que muchas veces es apreciada más y de manera incorrecta, pues se vuelve comercial, en el exterior. ● **Pedro** busca una educación basada en esos saberes locales y ancestrales. De este modo se podría promover procesos basados en las propias necesidades de cada región y se tendrá en cuenta a cada colectivo y a cada individuo. ● Él quisiera que les permitan hacer su propio sistema de Educación Bilingüe.
ARGENIS	El saber docente expresado en la capacidad de acción de la responsabilidad del estudiante frente a su aprendizaje, en contraste con lo que ya está dado o asumido (tenga las notas que obtenga, el gobierno tiene la obligación de pasarme el año) pues se "debe crear involucramiento real de los niños. Este hecho está en la base de requerimientos didácticos como el de la motivación" (Mercado, 1991, p. 65).	● **Argenis** sufrió discrimación por ser negro y piensa que muchas veces las personas les catalogan por su apariencia física, lo que fue difícil para él hasta que vieron su capacidad, y empezaron a aceptarle. ● **Argenis** asegura que es importante que los docentes se profesionalicen y den sus clases de acuerdo a sus conocimientos, que eso es lo que va a ayudar a que aprendan los alumnos. ● Por otra parte, piensa que los profesores deberían tener el apoyo del Estado y no permitir que los alumnos maltraten a los maestros, porque si ellos dicen cualquier cosa en la actualidad se les permite y no se esfuerzan por aprender. ● Piensa que el gobierno no debería dar tantas facilidades a los estudiantes para que aprueben un año lectivo, sin importar los niveles de conocimientos que tengan porque sino los jóvenes salen del colegio sin saber nada. ● Piensa que debería haber más respeto por los docentes. ● "La educación es el pilar fundamental de la sociedad, y hay que educar principalmente en valores, puesto que una sociedad sin valores es peor que un barco a la deriva" dice **Argenis**. ● **Argenis** fue Rector de la escuela, y como tal ayudó a mejorar la infraestructura y el ambiente escolar.

VÍCTOR	**Víctor**, ocupó cargos diferentes en relación a la enseñanza, pasó de ser docente en diferentes circunstancias sociales y económicas a ser catedrático en universidad y posteriormente decano. Tal hecho llenó de saberes y aprendizajes a **Víctor**, materializándolos a través de desarrollar los diferentes libros y escritos para sus estudiantes, argumento junto a Mercado (1991) Desde una visión histórica, los maestros son parte activa en la construcción de los saberes docentes que sustentan el trabajo de enseñanza, ya que los saberes que les preceden no son retomados en su totalidad. Están mediados por la actividad reflexiva de cada maestro y por la experiencia que tienen en la práctica. La resolución de los problemas específicos de enseñanza con cada grupo implica la generación de recursos, que constituirán nuevos saberes en la medida en que sean susceptibles de trasladarse a otras situaciones de enseñanza" (p. 65).	• **Víctor** tiene mucha formación como docente y ha sido capacitador de profesores de su provincia y de fuera de ella. Ha impartido clases de diseño curricular y ha sido también supervisor de la práctica profesional, todo esto ha incidido en el mejoramiento de la educación en el país. • **Víctor** sufrió discriminación por ser negro, pero luego logró demostrar que su color nada tenía que ver con su capacidad de ser un docente excepcional. • Fue decano de Educación en la Universidad Católica de Esmeraldas, y como tal, apoyó a muchos docentes de su provincia y del país. • **Víctor** ha escrito libros sobre Currículum para enseñar sobre el tema a los docentes.

A continuación, y como aportación final de este capítulo, tematizo las contribuciones de los saberes docentes en tres ámbitos: identidad docente, relación con las políticas educativas y propuestas de mejoras para la educación en Ecuador:

IDENTIDAD DOCENTE

Los directores de instituciones educativas y formativas con conciencia de la importancia del cuidado del Otro contribuyen a mejorar la vida del profesorado.

Tener tiempo para compaginar la vida personal con la profesional, contribuye al bienestar docente.

El docente influye de diversas formas en el estudiante por lo que es indispensable pensar en su bienestar.

Un docente ha de tener conocimientos que le ayuden a fundamentar su práctica.

El empoderamiento de los docentes (basado en la capacitación y el buen hacer) les ayuda a superar la discriminación por razones de etnia y género.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las propuestas curriculares y los recursos que se ofrecen a las escuelas han de tener en cuenta sus realidades.

Es importante y necesario tener en cuenta los referentes de los pueblos indígenas para configurar las propuestas educativas y no imponer marcos curriculares descontextualizados.

Es necesario reconocer y promover las lenguas de los países originarios como reconocimiento de la riqueza cultural de Ecuador.

El docente a cargo de grupos étnicos específicos de una zona determinada puede aportar entendiendo desde adentro las necesidades culturales de dicha comunidad.

Es de importancia un presupuesto alto destinado a las necesidades de la educación, cada escuela debe contar con un comedor escolar, si fuera necesario, vivienda digna para el profesor, alimentación rica en nutrientes y presupuesto destinado para diferentes materiales, infraestructura y limpieza diaria.

Así mismo es de importancia un presupuesto destinado para poder acceder a viajes y lugares culturales que beneficien al aprendizaje de los estudiantes.

Un salario digno para los docentes es indispensable para el buen desempeño profesional.

Aprobar de manera generalizada a los estudiantes no favorece ni la implicación ni la motivación en la escuela.

El respeto al profesorado ha de ser un valor que sea planteado desde las políticas públicas y en la sociedad.

La educación necesita ser inclusiva frente a cualquier discapacidad física o cognitiva de los estudiantes, cada institución debe tener docentes especializados y capacitados para poder trabajar con todos los estudiantes sin discriminación y satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de cada uno.

Se debe impulsar y fomentar que los maestros se capaciten continuamente.

La cercanía de los directivos de la escuela con los estudiantes y docentes incrementa el bienestar de todos y la mejoría de las necesidades en el centro educativo.

El número de estudiantes reducido en el aula aporta a una mejora en la educación.

CONTRIBUCIONES A LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN DE ECUADOR

Las acciones de formación basadas en la práctica que realizan algunos profesores contribuyen a la mejora de la actuación profesional.

La educación en valores ha de ser una parte integrante de la formación docente y de la vida del aula.

Es importante disminuir el papeleo burocrático que les toca hacer a los docentes para poder enfocarse en la planificación y en el dar lo mejor de ellos a sus estudiantes.

Es menester que las instituciones apoyen la actualización académica de los docentes.

Las evaluaciones docentes deben evaluar las necesidades de aprendizaje del profesorado, y a través de esos resultados capacitar en las carencias detectadas.

Por lo tanto, argumentando junto a Heller (1977), los saberes se generan a partir de la vida cotidiana. Los docentes colaboradores de este estudio se enfrentaron a diversos cambios a lo largo de su vida, generando transformaciones, ya que "El particular, cuando cambia de ambiente, de puesto de trabajo, o incluso de capa social, se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres" (p. 23). Esos saberes se sintetizan en la Tabla I y a partir de ellos se pueden apreciar aportes a la educación desde la mirada de la identidad docente, las políticas educativas y contribuciones a la mejora de la educación de Ecuador.

7. RE-CONFIGURACIONES/ DESPLAZAMIENTOS DE MI MIRADA (A MODO DE CONCLUSIONES)

Esta investigación ha pasado por varios eventos de aprendizaje. Pero el *aprendizaje real* (Atkinson, 2013) requiere de una reconfiguración del mundo del que aprende: "Real learning for me involves a puncturing of assimilated ways of knowing, thinking and doing and the emergence of a new or reconfigured world for the learner" (p. 1). Por eso, en este capítulo se muestran algunas de estas reconfiguraciones que han afectado a mis formas de pensar y de aprender. Debería llamarse *Conclusiones*, pero esos eventos de aprendizaje no son estáticos ni se encuentran solo en este apartado. Sino que muchas nociones y desplazamientos se despliegan a lo largo de la tesis, por lo que se podría decir que las conclusiones están inmersas dentro de la tesis.

Por otro lado, a pesar de que Les Back me ha ayudado mucho durante el proceso de investigación y escritura, hay algo en lo que discrepo en las páginas de su libro en las que ofrece algunos consejos para doctorandos: "Before ending I want to list a few observations or suggestions that relate to thesis or sociological monograph. The first of these is to start with questions and do not end with new ones" (2013, p. 179). Mi desacuerdo viene de que durante y el final de este trabajo se siguen abriendo hilos que generan nuevas

Al iniciar este estudio quería cambiar la educación pública en mi país. Un pensamiento un poco idealista y soñador de esta estudiante que empezaba un doctorado. El resultado fue ver que cualquier cambio que se da debe basarse en investigar desde adentro… y al hacerlo en esta tesis, la que cambié fui yo.

Las dudas y preguntas con las cuales surgió esta investigación fueron:

¿Es la educación pública una educación de calidad en el Ecuador?

¿Las personas que tienen una educación pública en el Ecuador, son realmente "marginados" o "pobres"?

¿Qué ha pasado en la educación pública en el Ecuador? ¿Cómo ha sido? ¿Se ha avanzado? ¿Se retrocede?

incertidumbres, preguntas y más ganas de conocer y aprender. Si no hubieran nuevas dudas y preguntas al final de la tesis se acabaría el aprendizaje, la curiosidad y las ganas de aprender más. Las incertidumbres pueden ser el motor para más indagación y exploración. Por lo tanto, creo que esta investigación es un punto de partida para nuevos cuestionamientos e investigaciones.

Así mismo, también hay que transparentar que no se logra abarcarlo todo dentro de la investigación. Que la perspectiva adoptada en este estudio es parcial, como argumenta Haraway (1995), "es siempre interpretativa, crítica y parcial" (p. 337). Por eso, como se explica a lo largo de la investigación, esta tesis es una red, un rizoma que, según los hilos que hales, aparecen las miradas y lecturas que le puedas dar. Por eso mismo, con otros ojos y otras preguntas, se podrían visualizar nuevas investigaciones y más aprendizaje.

A pesar de que las conclusiones/desplazamientos se encuentran a lo largo de la investigación, quisiera enunciar algunos de los *new becomings* (Atkinson, 2013) que más marcaron mi caminar en este estudio:

- Esta investigación, al ser mirada a través de la red del rizoma y al estar en un proceso de devenir, es una investigación sin inicio ni final. Es una investigación que se encuentra *siendo*. Por lo tanto, es una investigación de lo irresuelto, de lo inconcluso y de lo no terminado porque no hay un final.

Así mismo, ha sido un estudio en el cual me he acercado a lo no-conocido. Y transparento el hecho de que he navegado en el no-saber. No saber, asumiendo la imposibilidad de abarcar la totalidad del fenómeno al que me he acercado (los saberes de los docentes desde sus narraciones de vida) y que no he podido abarcar todo. Por todo esto, los nuevos conocimientos parciales que he adquirido han surgido al arriesgarme a entrar en nuevos contextos y nuevas formas de investigar.

Finalmente, esta manera de mirar la investigación y la educación nos abre a nuevos marcos de pensamiento que nos permiten vernos como seres en devenir y en constante aprendizaje y cambio.

El hacer investigación está ligado a la vida y experiencias de la investigadora, pues son inseparables e inmanentes, pues como Atkinson (2013) argumenta "poiesis whereby new forms of thinking or acting appear" (p. 4). El investigar y el aprendizaje tienen un no-lugar por eso es un proceso y acto en devenir que se junta y funde con la vida. Durante este proceso de investigación pasé por diferentes experiencias en mi vida personal. He pasado mis días

sumergida en ella. Viví algunos duelos simbólicos (como en el *desplazamiento 1*) y otros reales en mi vida diaria. Todos estos sucesos, sin duda, marcaron mis encuentros con los docentes, mi forma de escribir, los tiempos y objetivos de este estudio. En otras palabras, todas mis vivencias durante estos seis años tuvieron su impacto durante el proceso de materialización de esta tesis.

Durante este tiempo, que he apoyado mucho en Freire (1990), ya que me sentía identificada con él cuando estudiaba, leía y escribía, porque para él era difícil escribir, -y yo que lo admiro tanto- he tenido también dificultades para tener la voluntad de sentarme, centrarme y escribir "en efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica" (Freire, 1990, p. 29). Esto me permite pensar en cuáles han sido las herramientas clave para haber sostenido este estudio. Debía empezar y dejar que siga su flujo, pero sin dejar de lado que debe ser un estudio y una lectura activa, en la que en cada momento nos encontremos en un constante cuestionamiento. Lo que me ha llevado a y saber, que está bien estar en duda o tener puntos de vista opuestos con los textos de los autores que me han acompañado, pues me ha llevado a estar constantemente en una posición activa y no solo consumir ideas de otros, sino internalizarlas y recrearlas.

- Otro gran aprendizaje ha sido el comprender que "el poder" no es estable ni fijo; que el ser marginal, oprimido u opresor es algo que transita y cambia dependiendo del contexto y de los momentos, las jerarquías y líneas de juego que se encuentran presentes en toda comunidad o que afectan a un conjunto de personas. Esto es algo que me costó mucho comprender, porque mi mirada inicial estaba muy sujeta estrictamente a las personas con las que iba a trabajar en este estudio. Las miraba y situaba en zonas de "vulnerabilización" o de "opresión". Al comprender la inestabilidad "del poder" se abrieron mis ojos y pude respirar, sabiendo y aceptando que es mi mirada, mi propia forma de ver la que "vulnerabiliza" a las personas con las que trabajé.

Así mismo pude ver que el "adjetivo" o el "nombre" que te asignan no necesariamente es con el cual te sientes identificado. Como es el caso de **Argenis** o de **Víctor** con la marca de afroecuatoriano o negro. O como yo no me sentía identificada con la asignación de "gringa" que se me daba desde la comunidad de **Raúl**. Estas determinaciones son prácticas de lenguaje que construyen, colonizan o marcan diferenciaciones, ya que son términos que no se construyen desde nosotros, sino desde alguien ajeno que nos mira como unos "otros".

Así mismo, reconozco que esa fricción existe en mi mirada y, por eso, no eludo que hay momentos en que vuelvo a caer en contradicciones. He sido oprimida y he oprimido, pero ahora entiendo que el poder no es estático y que depende de cómo te posiciones y te posicionan.

- El poder de acción de la educación. Una de estas cuestiones con las que coincido con Freile, al hablar de educación, es un concepto que trasciende la noción de escolaridad (Freile, 1990, p. 15). Por eso las escuelas son uno de los diferentes ámbitos donde se crean relaciones sociales y, por ende, relaciones de poder.

> La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura (Freile, 1990, p. 15).

Esto me lleva a destacar un punto que para mí se ha hecho evidente durante la investigación, que es la relación tan profunda que existe entre la política y la educación, la una es el alma de la otra y viceversa. A partir de esta noción puedo concluir con dos ideas:

1. Las narrativas de los docentes colaboradores me ayudan a pensar cómo las escuelas pueden ser campos de reproducción de relaciones de poder y de legitimación de la vida cotidiana, pero también lugares de emancipación, si los actores (docentes, personal administrativo, estudiantes) son expuestos a una educación en que la mirada crítica sea la base de todo. Esto me ayudan a pensarlo Sancho et al. (2011) cuando escriben que

> Si bien podemos considerar que las vinculaciones que se generan en torno al aprender y el enseñar están siempre atravesadas por relaciones de poder, desde la perspectiva biográfica, el saber docente adquiere además un significado profundamente político (p. 11-12).

2. El alma de la educación, tan unida a la de la política, enmarca la profunda razón por la cual es tan importante que se realice investigación en educación antes de proceder a cambios dentro de las leyes de educación.

Los cambios que se realizan en educación deberían partir de los resultados de las investigaciones. Y no desde un "external judicial position" (Atkinson, 2013, p. 8), ya que el verdadero cambio en la educación va a surgir desde adentro hacia afuera, como lo indico en el capítulo *Luces*: cualquier cambio educativo-social resulta imposible si no se cuenta con lo que sucede en las instituciones y en las aulas y si no consideran las experiencias de los docentes. Esto reclama mirar las necesidades desde el "campo" de las escuelas y colegios, desde las realidades de los estudiantes y los docentes, para poder realizar reformas congruentes con las verdaderas necesidades de la educación. Sostengo esta idea con las palabras de Sancho et al. (2011),

> Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de los docentes, encierra una gran carga política: implica reconocer que la educación no es un espacio neutro o desproblematizado, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos (adquirir conciencia de ser) (p. 11).

Por lo tanto, desde esta tesis invito a reflexionar sobre la importancia de comprender la vida de los docentes y de cómo sus experiencias brindan *Luces* y aportes para repensar la educación, ya que "Percibir cómo el individuo organiza su experiencia de vida en una sociedad, nos aporta también los valores de esa sociedad de la que forma parte" (Sancho et al., 2011, p. 11). Para responder a esta invitación reflexiono sobre lo nombrado en el capítulo *Sombras* y destaco la importancia de plantearnos preguntas diferentes cuando se piense ejecutar cambios y reformas con relación a lo espacial y matérico dentro de la educación, para que no vuelva a ocurrir, que se realicen grandes cambios en el país, con el ejemplo de las Escuelas del Milenio, sin tomar en cuenta lo local, lo geográfico, lo estructural y lo cultural de cada región del país y así evitar un intento de "homogeneización" de la educación.

Por estas razones conviene realizar más investigaciones en torno a la educación a partir de la metodología de las *historias de vida* ya que "Nos ofrece la posibilidad de leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, sus emergencias, sus paradojas) a través de una biografía, de un relato de vida, de un episodio singular" (Sancho et al., 2011, p. 11). Como pudimos observar en este estudio, las *Luces* que pueden salir a partir de los relatos de los docentes tienen un gran valor y pueden ser puntos de partida para grandes cambios.

- Continuando el hilo sobre la importancia de hacer investigación en educación, comparto junto a Rivas, (2020) y el grupo de investigación ProCIE, (Profesorado, comunicación e investigación educativa) la reflexión sobre considerar "el sentido de la investigación como "herramienta" para el cambio y la transformación Social" (p. 26). Por eso tengo el sueño y la esperanza de que este estudio pueda ampliar perspectivas en los que lo lean, al igual que ha pasado conmigo, en la tarea de investigar, construir, desarticular y expandir conocimientos en torno a mi mirada alrededor de la educación.

Prosiguiendo con este diálogo compartido, reflexiono sobre la noción de *cambio social* y, de nuevo, las palabras de Rivas (2020) vuelven a resonar cuando plantea tener en cuenta "la comprensión del mundo por parte de los sujetos y los colectivos y su capacidad de actuar en ellos para su transformación" (p. 26). En mi relación con este estudio puedo ver claramente esa transformación en mi forma de habitar y mirar la educación pública en el Ecuador.

Mis estudios (desde el máster al doctorado) me han llevado a pensar que la educación es la base de cualquier cambio social. Como parte de ella es necesario aprender/indagar/ir más allá de lo dicho, saber cuestionarse frente a nuestras realidades, dejarse afectar y poder generar cambios en nuestras perspectivas, comportamientos y acciones reflejadas en nuestra práctica diaria, ya que generan micropolíticas posibilitadoras de cambios. Por eso concuerdo con Rivas (2020) sobre la importancia de que "Enseñar, investigar y transformar el mundo, tienen que estar conectados y formar parte del mismo proceso" (p. 26). Algo que se puede proyectar a través de micro - políticas y decisiones que se toman día a día dentro y fuera del aula, en la vida diaria.

Así mismo, Atkinson (2013) me ha permitido reflexionar a partir de sus textos y estas palabras,

> In more simple terms we are concerned with an educational project grounded directly in local practices and temporalities of learning and their local truths, as these evolve for each learner. Such a task cannot clearly anticipate particular subjects and is not grounded in prescribed futures but rather is concerned with a 'becoming active' in the world of each learner; with how each learner captures and realizes learning; to extend what it is possible to become, to learn, to think (p. 10).

sobre por qué se busca homogeneizar la educación. La respuesta es fácil de encontrar a través de este estudio, ya que pude evidenciar que para el Estado, es menos complicado controlar desde la homogeneización, olvidándose de la singularidad. En otras palabras, es más fácil controlar si la educación es hegemónica y homogénea en todo el país en lugar de que sea una educación local y vinculada a la historia y necesidades de las comunidades.

- Otro aprendizaje que he hecho y que desvela la investigación es la importancia que tienen los actantes no-humanos en las investigaciones. Considero necesario tomarlos en cuenta siempre que se realiza investigación, pues como argumentan Hood y Kraehe (2017),

> It is also our hope that the radical awakening new materialism brings to inquiry in art education will foster socially responsive and environmentally sustainable practices that contribute to a future in which all materialities (human and non-human) co-generatively exist (p. 38).

Prestar atención a los actantes no-humanos en las investigaciones es fundamental ya que, como se ha podido observar en esta investigación, el mobiliario, el desayuno, la cercanía o las largas distancias entre la casa y la escuela tienen una afectación dentro de la educación. Como argumenta Haraway (1995),

> es el hecho de dar el carácter de agente/actor a los «objetos» del mundo. Los actores aparecen bajo muchas y muy maravillosas formas. Las versiones de un mundo «real» no dependen, por lo tanto, de una lógica de «descubrimiento», sino de una relación social de «conversación» cargada de poder (p. 342).

Por lo tanto, dentro las investigaciones en educación, resulta fundamental tomar en cuenta lo material.

- La educación es la base de cualquier cambio social. El derecho a la educación va cargado de un beneficio público mayor. Por lo tanto, hay que pensar en un sistema educativo emancipatorio, en el que se promueva la equidad y que sea accesible para todos, es necesario que esté cerca de las comunidades, que se fijen que esté abierto a mirar la importancia de lo local, del contexto "and immanent

potentials of learning which may not fit easily within traditional practices or conceptions of learning" (Atkinson, 2013, p. 9).

Para concluir este capítulo revisé los puntos de partida y los objetivos de esta investigación que han sido evidenciados en el recorrido de estas páginas, ya que:

- He podido comprender más a profundidad la historia de la educación pública en el Ecuador. Pude visualizar sus *Luces* y *Sombras*, sus mejoras, sus puntos de convergencia, su diversidad, sus realidades y sus contextos, sus pasos para delante y para atrás. Pude ver diferentes perspectivas sobre el cambio en la educación.

- Pude explorar cómo afectaban las distintas políticas de los gobiernos de turno a la vida de los docentes colaboradores y a sus comunidades. Relatamos, junto con los colaboradores de este estudio, cómo se han enfrentado a los cambios en el sistema educativo.

- Este estudio contribuye y aporta información y narrativas sobre la experiencia docente en el país. Pero no es solo una investigación sobre las "historias de vida profesionales" de los docentes, pues se expande a sus vidas desde que eran estudiantes. Este estudio se hubiera quedado corto sin las vivencias que ellos tuvieron de pequeños.

Ha sido inspirador conocer a **Argenis**, **Leti**, **La Mimi**, **Narcisa**, **Víctor**, **Monserrate**, **Raúl** y **Pedro**, escuchar sus vidas y conocer sus contextos.

Para terminar quiero agradecer a *todos* los docentes que me brindaron otra mirada de mi ser y de mi futuro. En la escuela estuve enmarcada como alguien, como dice Hernández en Méndez (2016), "que no se interesa, que ni aprende, que no llega, que abandona, que no cumple y que no tiene lo que se espera que debería tener: aquello que lo normaliza al permitir homogeneizarlo" (p. 9). Y fue gracias a esos docentes que me ayudaron a cambiar mi historia a pesar de las dificultades. La educación es capaz de cambiar el mundo. Por lo tanto, puedo decir junto a Atkinson (2013) "To learn/teach more effectively than before, for we do not know what learning or teaching is capable of" (p. 19). Y sé que desde mi lugar como docente puedo generar cambios en la educación y en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata. https://bit.ly/3GHMhsX

Actuaciencia (2015, abril 16). Instituto Lingüístico de Verano ¿Organización de apoyo? *No hay acción posible sin un poco de actuación*. https://bit.ly/3MLvDw8

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Edicions Bellaterra.

Atkinson, D. (2013). *The blindness of education to the 'untimeliness' of real learning*. School of Social Science and Public Policy, Kings College London.

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not known. *Subjectivity*, *8*(1), 43-56. https://doi.org(10.1057/sub.2014.22

Back, L. (2013). *The Art of Listening*. Bloomsbury Publishing

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa* (Vol. 5). Ediciones Morata. https://bit.ly/40gGQrM

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. Signs: *Journal of women in culture and society*, Vol. 28 (3), p.801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822388128

Bauman, Z., & Mosquera, A. S. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

Beluche, O. (2018, febrero 24). Epistemologías del Sur: aportes, limitaciones y errores. *Sin Permiso república y socialismo, también para el siglo XXI*. https://bit.ly/40cVpwo

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, *15*(2), 219-234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. https://bit.ly/40hDjcB

Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178. https://bit.ly/3KIjqpB

Bonell Colmenero, R. (2015*). La educación creativa cambiará el mundo. Una formación permanente como base del conocimiento*. Repositorio de la Universidad Complutense. https://bit.ly/3UEfs5O

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª ed.). Editorial Desclée de Brouwer, https://bit.ly/3GOeGO2

Carrasco Segovia, S., & Villanueva González, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 159–180. https://doi.org/10.6018/educatio.387061

Chiriboga, C. (2008). La formación docente continua, la experiencia de Ecuador. *Universidad Santa María*, Campus Guayaquil. DOI:10.13140/RG.2.2.33244.44165

Chullumbu, M. (2018). *Polémica historia de Huma Runas de Alto Napo*. Rukullakta, Imprenta Nuestra Amazonía. https://bit.ly/41oswPa

Cieza de León, P. (1960) (1550). *La crónica del Perú*. Biblioteca Ecuatoriana Mínima, cronistas coloniales II. Editorial J.M. CAJICA Jr. S.A.

Clarke, B., & Parsons, J. (2013). Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing educational research methodology*, 4(1).http://journals.hioa.no/index.php/rerm

Clarke, D. A., & Mcphie, J. (2016). From places to paths: Learning for sustainability, teacher education and a philosophy of becoming. *Environmental Education Research*, 22(7), 1002-1024. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1057554

Correa Gorospe, J.M.; Aberasturi-Apraiz, E., &; Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación, *Revista del IICE*, 42, Dossier. https://bit.ly/3L5znYs

Del Sarto, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de literatura*, 16(32), 41-68. . https://bit.ly/3zY6tTH

Deleuze, G. y Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia.* Minneapolis: University Press. https://bit.ly/40en3cm

Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *What is Philosophy? European Perspectives: A Series in Social Thought and Cultural Criticism.* Columbia University Press. https://bit.ly/3KHabFX

Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia.* Pre-textos. https://bit.ly/3mKoHoq

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* Sage.

Duperut, C. (2019). Reseña de libro Martínez Andrade, L. (comp.). *Feminismos a la contra. Entrevistas al Sur Global.* La Vorágine, editorial crítica (Otramérica). *Cuyo*, *36*(2), 213-223. https://bit.ly/3UU9DBD

Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, *13*(1), 3-29. https://doi.org/10.1177/1077800406294947

Ellsworth, E. (1989).: "Why Doesn´t This feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, 59(9), 297-324. https://bit.ly/43yRbSP

El Universo (2019, marzo 30). La vida de José María Velasco Ibarra. *El Universo.* https://bit.ly/3MITe0H

Espinosa, M.C (2012). *Guía Didáctica de la Planificación Curricular.* EDILOJA

Fabara Garzón, E. (2020). La formación de docentes a partir del 28 de mayo de 1944. *Revista Andina De Educación*, *3*(1), 20–30. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.3

Fares, G. (2010). Los estudios fronterizos y sus descontentos: Un manifiesto posicional. In N. Hochman (ed). *Pensar el afuera* (pp. 81-102). Kazak ediciones.

Freile, C. (2015). Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX). https://bit.ly/3A8qDdr

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* (1.ª ed.). Ediciones Paidós. https://bit.ly/41dgzMr

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Obras esenciales. Volumen II. Paidós Básica. https://bit.ly/3A4oNu8

Galettini, A. (2016). Escritura topográfica en I Is a Long-Memoried Woman. En *Las islas afortunadas: Escrituras del Caribe anglófono y francófono* (p.157-186). Katatay Ediciones; https://bit.ly/41xFx96

García-Huidobro Munita, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. https://bit.ly/3okRQab

GK City (2022). *Escuelas del milenio, la educación del futuro.* https://bit.ly/3UEg4s5

Goetchel, A.M. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, FLACSO. https://bit.ly/3UEn6Ny

González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*, CLACSO. https://bit.ly/3HeTJMz

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* (pp.113-145). El Colegio de Sonora. https://bit.ly/43EIIxk

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza.* Conocimientos situados: la cuestión Científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. (pp. 313-346). Ediciones Cátedra, S.A. https://bit.ly/41jHlTs

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. https://ebiblioteca.org/?/ver/126584

Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. https://doi.org/10.6018/educatio.387001

Hernández- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, 26*, 85-118. https://bit.ly/3L5J4WK

Hernández- Hernández F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto.* Universitat de Barcelona. https://bit.ly/3A7HaP6

Hernández-Hernández, F., y Sancho, J. M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54 (1), 15-29. https://doi.org/10.5565/rev/educar.913

Hood, E. J., & Kraehe, A. M. (2017). Creative Matter, New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning. *Art Education*, *70*(2), 32-38. https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1274196

Koro-Ljungberg, M. (2012). Researchers of the World, Create! *Qualitative Inquiry*, 18(9), 808-818. https://doi.org/10.1177/1077800412453014

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red.* Manantial. https://bit.ly/41fWHIB

Leite Méndez, A. E., (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa (Arg)*, XVI (1), 13-21. https://bit.ly/41FzX4x

León-Correa, F. J. (2008). *Ética del cuidado feminista y bioética personalista. Persona y Bioética*, 12(30), 53-61. https://bit.ly/3A3DI86

Luna Tamayo, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). https://bit.ly/3A7pKlK

Marron, T. R., & Faust, M. (2019). Measuring spontaneous processes in creativity research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 64-70. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.09.009

Martínez Andrade, L. (2019). Feminismos a la contra. En *Entre-vistas al Sur Global*, Entrevistas de Luis Martínez Andrade. (219-224).La Vorágine, editorial crítica (Otramérica),. https://bit.ly/3L9A7eM

Martínez Novo, C. (2009). *La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena.* Repensando los Movimientos Indígenas. FLACSO, 173-197. https://bit.ly/3mCNCdQ

Medico, D., & Santiago-Delefosse, M. (2014). From reflexivity to resonances: Accounting for interpretation phenomena in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology, 11(4)*, 350-364. https://doi.org/10.1080/14780887.2014.915367

Méndez, K. (2016). *El poder transformador de los maestros*. Erasmus Ediciones.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje, 14(55), 59-72.

Mignolo, W. D. (2008). La opción de - colonial: desprendimiento y apertura. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. https://bit.ly/41GjiOj

Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular. Fundamentos pedagógicos*. https://bit.ly/3UJ9osR

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil.* https://bit.ly/40dOlzO

Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.* https://bit.ly/3omQ2h8

Ministerio de Educación del Ecuador (s.f). *Unidades Educativas del Milenio.* https://bit.ly/3UIUdzW

Minteguiaga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010: estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de" escuelas de calidad"* (1980-2010). IAEN, Instituto de Altos Estudios Nacionales. https://bit.ly/3MYMvzX

Mora Teruel, F. (2015). *¿Es posible una cultura sin miedo?* Alianza Editorial.

Muratorio, B. (2005). Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (21), 129-143. https://bit.ly/41ml6Mw

Naranjo, E. y Soto, D. (2018). El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento. *Voces De La Educación*, 3(6), 142-154. https://bit.ly/3A0pt3F

Nérici, I. G. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica.* (pp. 607-607). Editorial Kapelusz. https://bit.ly/43MmOsm

Ornellas, A. y Sancho, J. M. (2013). Un periplo entre la docencia, la ciencia y la política. En J M. Sancho (Coord.), *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional* (pp. 31 - 42). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/44965

Oviedo, A. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007).* Universidad Andina Simón Bolívar. https://bit.ly/41FrSN2

Peñuela V, L. A. (2005). Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros, *Andamios*, (1), 43-77. https://bit.ly/3mHyQ5l

Pérez, A. (2017). *El verdadero costo de las Escuelas del Milenio.* Revista Vistazo en el marco de la iniciativa para el periodismo de investigación de las Américas, del International Center for Journalism (ICFJ), en alianza con Connectas. https://bit.ly/3ohT6uJ

Presidencia de la República del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural.* https://bit.ly/43KQJki

Richardson, L. & St. Pierre, E. (2017). Writing. A method of Inquiry. *In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed) (p.1410-1444). SAGE Publications, Inc. https://bit.ly/3AemrJa

Rivas, N. (2020). Una investigación "otra", para una educación "otra", para una sociedad "otra". *Hegoa*, 9, 26-27.

Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society,* 14(3), 249-262. https://bit.ly/3Lbbmiu

Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates.*

Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina.* Espasa

Salazar, S., Troya, P., Sevilla, A., Herrera, L. (2004) *Historias del Ecuador: de la época aborigen al siglo XXI.* Editorial Santillana.

Salvador Lara, J. (2013). *Breve historia contemporánea del Ecuador.* Fondo de Cultura Económica.

Sancho-Gil, J. M., & Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, *37*(2 Jul-Oct), 115-140. https://doi.org/10.6018/educatio.387041

Sancho-Gil, J. M., Hernández, F., Creus, A., Martínez, S., Hermosilla, P., Duran, P., & Vinyals, T. (2011). *Con voz propia: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Ediciones Octaedro, S.L. https://bit.ly/43DVrRb

Sancho-Gil, J. M.; Hernández Hernández, F.; Montero, L.; De Pablos, J.; Rivas, J.I.; Ocaña, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* Ediciones Octaedro, S.L. https://bit.ly/3mKEjIM

Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Brill. https://bit.ly/40jKd16

Sousa Santos, B. de (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En: *El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*. (p. 13-41). Editorial Trotta.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce-Extensión Universitaria-. https://bit.ly/3olnXqq

St. Pierre, E. (Ed.). (2011). Post Qualitative Research: The critique and the coming after. En N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (4ª ed.) (pp.611-625). https://doi.org/10.1177/1077800419863005

St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms. Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies,* 16(2) 99–110. https://bit.ly/40iBXyr

Strohm, K. (2012). When anthropology meets contemporary art: notes for a politics of collaboration. *Collaborative Anthropologies*, *5*(1), 98-124. https://bit.ly/43MFvft

Sullivan, G., & Gu, M. (2017). The Possibilities of Research- The Promise of Practice. *Art Education Journal*, 70(2), 49-57. https://bit.ly/41DRjyF

Tilley-Lubbs, G. (2014). Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3), 268-285. https://doi.org/10.4471/remie.2014.14

Torres, C. B. (1993) *La Revolución Arco Iris*. Editorial Parra.

Torres, R. M. (2022, July 7). *Cronología de las escuelas del milenio (2007-2022)*. Otra Educación. https://bit.ly/3GUHrss

Varela, F. (2000). Four batons for the future of cognitive science. En: B. Wiens (Ed), *Envissioning Knowledge*. Versión en español: https://bit.ly/3mN80c0

Villanueva González, P. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo.* Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. https://bit.ly/3MUB4ZT

Villanueva González, P. (2019). *Seminario Perspectiva Rizomática, Máster Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista*. Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona.

Walsh, C. (2014). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala. https://bit.ly/3mKJnwO

Walsh, C. & García, J., (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*. 19 (38), 79 https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl19-38.mcee

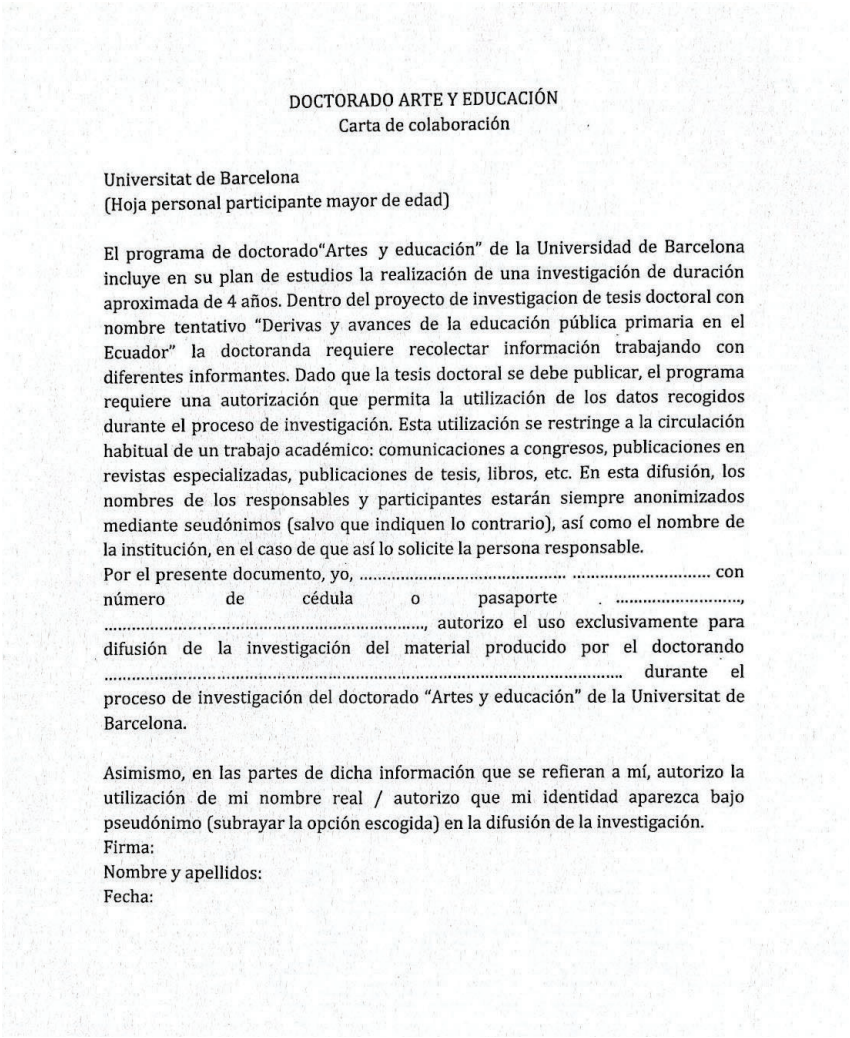
Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Editorial Herder. https://bit.ly/3mFjG0H

xX—Zay—Xx (2009, september 06). Ontología y epistemología de los sistemas. *Filosofía*. https://bit.ly/3UMrTfT

Zúñiga, D. (2019*). Los sentidos pedagógicos en una práctica artística dirigida para jóvenes dentro de un espacio cultural en Chile*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. https://bit.ly/3KN09mT

ANEXOS

ANEXO 1



DOCTORADO ARTE Y EDUCACIÓN
Carta de colaboración

Universitat de Barcelona
(Hoja personal participante mayor de edad)

El programa de doctorado"Artes y educación" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de una investigación de duración aproximada de 4 años. Dentro del proyecto de investigacion de tesis doctoral con nombre tentativo "Derivas y avances de la educación pública primaria en el Ecuador" la doctoranda requiere recolectar información trabajando con diferentes informantes. Dado que la tesis doctoral se debe publicar, el programa requiere una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de investigación. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, publicaciones de tesis, libros, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.
Por el presente documento, yo, ... con número de cédula o pasaporte . ....., ..., autorizo el uso exclusivamente para difusión de la investigación del material producido por el doctorando ..... durante el proceso de investigación del doctorado "Artes y educación" de la Universitat de Barcelona.

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran a mí, autorizo la utilización de mi nombre real / autorizo que mi identidad aparezca bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.
Firma:
Nombre y apellidos:
Fecha:

Imagen 40: Informe de consentimiento

ANEXO 2

Evolución de lo que está escrito sobre los indígenas en las constituciones de Ecuador, desde la Constitución de 1884 hasta el último cambio en la Constitución en el año 2008.

- **Artículo 171.- .** "Tanto la enseñanza oficial como la particular prestarán especial atención a la raza indígena."

1978

- **Art. 1.-** El Ecuador es un Estado soberano, independiente, democrático y unitario. Su gobierno es republicano, electivo, responsable y alternativo.

La soberanía radica en el pueblo que la ejerce por los órganos del poder público.

El idioma oficial es el castellano. Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional.

- **Art. 19.-** Toda persona goza de las siguientes garantías:

4. La igualdad ante la ley.

Se prohíbe toda discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, filiación, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen social, posición económica o nacimiento.

- **Art. 27.-** La educación es deber primordial del Estado.

La educación oficial es laica y gratuita en todos sus niveles.

Se garantiza la educación particular.

Se reconoce a los padres el derecho de dar a sus hijos la educación que a bien tuvieren.

La educación se inspira en principios de nacionalidad, democracia, justicia social, paz, defensa de los derechos humanos, y, está abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

La educación tiene un sentido moral, histórico y social y estimula el desarrollo de la capacidad crítica del educando para la comprensión cabal de la realidad ecuatoriana, da promoción de una auténtica cultura nacional, la solidaridad humana y la acción social y comunitaria.

El Estado garantiza el acceso a la educación de todos los habitantes sin discriminación alguna.

Se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra.

La educación en el nivel primario y en el ciclo básico del nivel medio es obligatoria. Cuando se imparta en establecimientos oficiales, se proporciona gratuitamente los servicios de carácter social.

En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva.

El Estado formula y lleva a cabo planes para erradicar el analfabetismo.

Se garantiza la estabilidad y la justa remuneración de los educadores en todos los niveles. La ley regula la designación, traslado, separación y los derechos de escalafón y ascenso.

El Estado suministra ayuda a la educación particular gratuita, sin perjuicio de las asignaciones establecidas para dicha educación y para las universidades particulares.

Los consejos provinciales y las municipalidades pueden colaborar para los mismos fines.

- **Art. 107.-** El Estado establece defensores públicos para el patrocinio de las comunidades indígenas, de los trabajadores y de toda persona que no dispusiere de medios económicos.

- No existe la palabra negro o afro.

CONSTITUCIÓN DE 1978 CODIFICADA EN 1993

- **Artículo 1.-** El Ecuador es un Estado soberano, independiente, democrático y unitario.

Su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable y alternativo.

La soberanía radica en el pueblo, que la ejerce por los órganos del poder público.

El idioma oficial es el castellano. El Quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional.

5. La igualdad ante la ley.

Se prohíbe toda discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, filiación política o de cualquier otra índole, origen social o posición económica o nacimiento.

- **Artículo 27.-** La educación es deber primordial del Estado. La educación oficial es laica y gratuita en todos los niveles. En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural.

- **Artículo 110.-** El Estado establecerá defensores públicos para el patrocinio de las comunidades indígenas, de los trabajadores y de toda persona que no dispusiera de medios económicos.

1998

TÍTULO I. DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

- **Artículo 1.-** El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada.

La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es la base de la autoridad, que ejerce a través de los órganos del poder público y de los medios democráticos previstos en esta Constitución.

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley.

- **Artículo 23.-** Sin perjuicio de los derechos establecidos en esta Constitución y en los instrumentos internacionales vigentes, el Estado reconocerá y garantizará a las personas los siguientes:

3. La igualdad ante la ley. Todas las personas serán consideradas iguales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin discriminación en razón de nacimiento, edad, sexo, etnia, color,

origen social, idioma; religión, filiación política, posición económica, orientación sexual; estado de salud, discapacidad, o diferencia de cualquier otra índole.

- **Artículo 24.-** Para asegurar el debido proceso deberán observarse las siguientes garantías básicas, sin menoscabo de otras que establezcan la Constitución, los instrumentos internacionales, las leyes o la jurisprudencia:

10. Nadie podrá ser privado del derecho de defensa en ningún estado o grado del respectivo procedimiento. El Estado establecerá defensores públicos para el patrocinio de las comunidades indígenas, de los trabajadores, de las mujeres y de los menores de edad abandonados o víctimas de violencia intrafamiliar o sexual, y de toda persona que no disponga de medios económicos.

- **Artículo 24.-** Para asegurar el debido proceso deberán observarse las siguientes garantías básicas, sin menoscabo de otras que establezcan la Constitución, los instrumentos internacionales, las leyes o la jurisprudencia:

… 10. Nadie podrá ser privado del derecho de defensa en ningún estado o grado del respectivo procedimiento. El Estado establecerá defensores públicos para el patrocinio de las comunidades indígenas, de los trabajadores, de las mujeres y de los menores de edad abandonados o víctimas de violencia intrafamiliar o sexual, y de toda persona que no disponga de medios económicos.

- **Artículo 69.-** El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.

- **Artículo 84.-** El Estado reconocerá y garantizará a los pueblos indígenas, de conformidad con esta Constitución y la ley, el respeto al orden público y a los derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

1. Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico.

2. Conservar la propiedad imprescriptible de las tierras comunitarias, que serán inalienables, inembargables e indivisibles, salvo la facul-

tad del Estado para declarar su utilidad pública. Estas tierras estarán exentas del pago del impuesto predial.

3. Mantener la posesión ancestral de las tierras comunitarias y a obtener su adjudicación gratuita, conforme a la ley.

4. Participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras.

5. Ser consultados sobre planes y programas de prospección y explotación de recursos no renovables que se hallen en sus tierras y que puedan afectarlos ambiental o culturalmente; participar en los beneficios que esos proyectos reporten, en cuanto sea posible y recibir indemnizaciones por los perjuicios socio-ambientales que les causen.

6. Conservar y promover sus prácticas de manejo de la biodiversidad y de su entorno natural.

7. Conservar y desarrollar sus formas tradicionales de convivencia y organización social, de generación y ejercicio de la autoridad.

8. A no ser desplazados, como pueblos, de sus tierras.

9. A la propiedad intelectual colectiva de sus conocimientos ancestrales; a su valoración, uso y desarrollo conforme a la ley.

10. Mantener, desarrollar y administrar su patrimonio cultural e histórico.

11. Acceder a una educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe.

12. A sus sistemas, conocimientos y prácticas de medicina tradicional, incluido el derecho a la protección de los lugares rituales y sagrados, plantas, animales, minerales y ecosistemas de interés vital desde el punto de vista de aquella.

13. Formular prioridades en planes y proyectos para el desarrollo y mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales; y a un adecuado financiamiento del Estado.

14. Participar, mediante representantes, en los organismos oficiales que determine la ley.

15. Usar símbolos y emblemas que los identifiquen.

- **Artículo 85.-** El Estado reconocerá y garantizará a los pueblos negros o afroecuatorianos, los derechos determinados en el Artículo anterior, en todo aquello que les sea aplicable.

- **Artículo 191.-** El ejercicio de la potestad judicial corresponderá a los órganos de la Función Judicial. Se establecerá la unidad jurisdiccional.

De acuerdo con la ley habrá jueces de paz, encargados de resolver en equidad conflictos individuales, comunitarios o vecinales.

Se reconocerán el arbitraje, la mediación y otros procedimientos alternativos para la resolución de conflictos, con sujeción a la ley. Las autoridades de los pueblos indígenas ejercerán funciones de justicia, aplicando normas y procedimientos propios para la solución de conflictos internos de conformidad con sus costumbres o derecho consuetudinario, siempre que no sean contrarios a la Constitución y las leyes. La ley hará compatibles aquellas funciones con las del sistema judicial nacional.

TÍTULO XI. DE LA ORGANIZACIÓN TERRITORIAL Y DESCENTRALIZACIÓN

CAPÍTULO 1. DEL RÉGIMEN ADMINISTRATIVO Y SECCIONAL

- **Artículo 224.-** El territorio del Ecuador es indivisible. Para la administración del Estado y la representación política existirán provincias, cantones y parroquias. Habrá circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas que serán establecidas por la ley.

CAPÍTULO 3. DE LOS GOBIERNOS SECCIONALES AUTÓNOMOS

- **Artículo 228.-** Los gobiernos seccionales autónomos serán ejercidos por los consejos provinciales, los concejos municipales, las juntas parroquiales y los organismos que determine la ley para la administración de las circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas.

- **Artículo 241.-** La organización, competencias y facultades de los órganos de administración de las circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas, serán reguladas por la ley.

DE LA EDUCACIÓN

- **Octava.-** Se propiciará la conversión de las escuelas unidocentes en pluridocentes.

2008

- **Art. 2.-** La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley, son los símbolos de la patria. El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

- **Art. 6.-** Todas las ecuatorianas y los ecuatorianos son ciudadanos y gozarán de los derechos establecidos en la Constitución. La nacionalidad ecuatoriana es el vínculo jurídico político de las personas con el Estado, sin perjuicio de su pertenencia a alguna de las nacionalidades indígenas que coexisten en el Ecuador plurinacional. La nacionalidad ecuatoriana se obtendrá por nacimiento o por naturalización y no se perderá por el matrimonio o su disolución, ni por la adquisición de otra nacionalidad.

CAPÍTULO CUARTO. DERECHOS DE LAS COMUNIDADES, PUEBLOS Y NACIONALIDADES

- **Art. 56.-** Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible.

- **Art. 57.-** Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos: 1. Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social. 2. No ser objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación fundada en su origen, identidad étnica o cultural. 3. El reconocimiento, reparación y resarcimiento a las colectividades afectadas por racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia y discriminación. 4. Conservar la propiedad imprescriptible de sus tierras

comunitarias, que serán inalienables, inembargables e indivisibles. Estas tierras estarán exentas del pago de tasas e impuestos. 5. Mantener la posesión de las tierras y territorios ancestrales y obtener su adjudicación gratuita. 6. Participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras. 7. La consulta previa, libre e informada, dentro de un plazo razonable, sobre planes y programas de prospección, explotación y comercialización de recursos no renovables que se encuentren en sus tierras y que puedan afectarles ambiental o culturalmente; participar en los beneficios que esos proyectos reporten y recibir indemnizaciones por los perjuicios sociales, culturales y ambientales que les causen. La consulta que deban realizar las autoridades competentes será obligatoria y oportuna. Si no se obtuviese el consentimiento de la comunidad consultada, se procederá conforme a la Constitución y la ley. 8. Conservar y promover sus prácticas de manejo de la biodiversidad y de su entorno natural. El Estado establecerá y ejecutará programas, con la participación de la comunidad, para asegurar la conservación y utilización sustentable de la biodiversidad. 9. Conservar y desarrollar sus propias formas de convivencia y organización social, y de generación y ejercicio de la autoridad, en sus territorios legalmente reconocidos y tierras comunitarias de posesión ancestral. 10. Crear, desarrollar, aplicar y practicar su derecho propio o consuetudinario, que no podrá vulnerar derechos constitucionales, en particular de las mujeres, niñas, niños y adolescentes. 11. No ser desplazados de sus tierras ancestrales. 12. Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora. Se prohíbe toda forma de apropiación sobre sus conocimientos, innovaciones y prácticas. 13. Mantener, recuperar, proteger, desarrollar y preservar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador. El Estado proveerá los recursos para el efecto. 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación Intercultural Bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el

cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas. 15. Construir y mantener organizaciones que los representen, en el marco del respeto al pluralismo y a la diversidad cultural, política y organizativa. El Estado reconocerá y promoverá todas sus formas de expresión y organización. 16. Participar mediante sus representantes en los organismos oficiales que determine la ley, en la definición de las políticas públicas que les conciernan, así como en el diseño y decisión de sus prioridades en los planes y proyectos del Estado. 17. Ser consultados antes de la adopción de una medida legislativa que pueda afectar cualquiera de sus derechos colectivos. 18. Mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación con otros pueblos, en particular los que estén divididos por fronteras internacionales. 19. Impulsar el uso de las vestimentas, los símbolos y los emblemas que los identifiquen. 20. La limitación de las actividades militares en sus territorios, de acuerdo con la ley. 21. Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna.

Los territorios de los pueblos en aislamiento voluntario son de posesión ancestral irreductible e intangible, y en ellos estará vedada todo tipo de actividad extractiva. El Estado adoptará medidas para garantizar sus vidas, hacer respetar su autodeterminación y voluntad de permanecer en aislamiento, y precautelar la observancia de sus derechos. La violación de estos derechos constituirá delito de etnocidio, que será tipificado por la ley.

El Estado garantizará la aplicación de estos derechos colectivos sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

- **Art. 58.-** Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos.

- **Art. 59.-** Se reconocen los derechos colectivos de los pueblos montubios para garantizar su proceso de desarrollo humano integral, sustentable y sostenible, las políticas y estrategias para su progreso y sus formas de administración sociativa, a partir del conocimiento de su realidad y el respeto a su cultura, identidad y visión propia, de acuerdo con la ley.

- **Art. 60.-** Los pueblos ancestrales, indígenas, afroecuatorianos y montubios podrán constituir circunscripciones territoriales para la preservación de su cultura. La ley regulará su conformación. Se reconoce a las comunas que tienen propiedad colectiva de la tierra, como una forma ancestral de organización territorial.

CAPÍTULO CUARTO. FUNCIÓN JUDICIAL Y JUSTICIA INDÍGENA

SECCIÓN PRIMERA. PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

- **Art. 167.-** La potestad de administrar justicia emana del pueblo y se ejerce por los órganos de la Función Judicial y por los demás órganos y funciones establecidos en la Constitución.

- **Art. 168.-** La administración de justicia, en el cumplimiento de sus deberes y en el ejercicio de sus atribuciones, aplicará los siguientes principios:

1. Los órganos de la Función Judicial gozarán de independencia interna y externa. Toda violación a este principio conllevará responsabilidad administrativa, civil y penal de acuerdo con la ley. 2. La Función Judicial gozará de autonomía administrativa, económica y financiera. 3. En virtud de la unidad jurisdiccional, ninguna autoridad de las demás funciones del Estado podrá desempeñar funciones de administración de justicia ordinaria, sin perjuicio de las potestades jurisdiccionales reconocidas por la Constitución. 4. El acceso a la administración de justicia será gratuito. La ley establecerá el régimen de costas procesales. 5. En todas sus etapas, los juicios y sus decisiones serán públicos, salvo los casos expresamente señalados en la ley. 6. La sustanciación de los procesos en todas las materias, instancias, etapas y diligencias se llevará a cabo mediante el sistema oral, de acuerdo con los principios de concentración, contradicción y dispositivo.

- **Art. 169.-**EI sistema procesal es un medio para la realización de la justicia. Las normas procesales consagrarán los principios de sim-

plificación, uniformidad, eficacia, inmediación, celeridad y economía procesal, y harán efectivas las garantías del debido proceso. No se sacrificará la justicia por la sola omisión de formalidades.

- **Art. 170.-** Para el ingreso a la Función Judicial se observarán los criterios de igualdad, equidad, probidad, oposición, méritos, publicidad, impugnación y participación ciudadana. Se reconoce y garantiza la carrera judicial en la justicia ordinaria. Se garantizará la profesionalización mediante la formación continua y la evaluación periódica de las servidoras y servidores judiciales, como condiciones indispensables para la promoción y permanencia en la carrera judicial.

SECCIÓN SEGUNDA. JUSTICIA INDÍGENA

- **Art. 171.-** Las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio, dentro de su ámbito territorial, con garantía de participación y decisión de las mujeres. Las autoridades aplicarán normas y procedimientos propios para la solución de sus conflictos internos, y que no sean contrarios a la Constitución y a los derechos humanos reconocidos en instrumentos internacionales. El Estado garantizará que las decisiones de la jurisdicción indígena sean respetadas por las instituciones y autoridades públicas. Dichas decisiones estarán sujetas al control de constitucionalidad. La ley establecerá los mecanismos de coordinación y cooperación entre la jurisdicción indígena y la jurisdicción ordinaria.

CAPÍTULO SEGUNDO. ORGANIZACIÓN DEL TERRITORIO

- **Art. 242.-** El Estado se organiza territorialmente en regiones, provincias, cantones y parroquias rurales. Por razones de conservación ambiental, étnico-culturales o de población podrán constituirse regímenes especiales. Los distritos metropolitanos autónomos, la provincia de Galápagos y las circunscripciones territoriales indígenas y pluriculturales serán regímenes especiales.

- **Art. 257.-** En el marco de la organización político administrativa podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se regirán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con

los derechos colectivos. Las parroquias, cantones o provincias conformados mayoritariamente por comunidades, pueblos o nacionalidades indígenas, afroecuatorianos, montubios o ancestrales podrán adoptar este régimen de administración especial, luego de una consulta aprobada por al menos las dos terceras partes de los votos válidos. Dos o más circunscripciones administradas por gobiernos territoriales indígenas o pluriculturales podrán integrarse y conformar una nueva circunscripción. La ley establecerá las normas de conformación, funcionamiento y competencias de estas circunscripciones.

- **SEXTA.-** Los consejos nacionales de niñez y adolescencia, discapacidades, mujeres, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, se constituirán en consejos nacionales para la igualdad, para lo que adecuarán su estructura y funciones a la Constitución.

ANEXO 3

LOS EJES TRANSVERSALES DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas de proyección macro que deben ser atendidos en toda la proyección curricular, con actividades concretas orientadas al desarrollo de las destrezas y conocimientos de cada área de estudio. En una perspectiva integradora, entre los ejes transversales de Educación General Básica, se propusieron:

1. La formación ciudadana y para la democracia.

2. La protección del medio ambiente.

3. El correcto desarrollo de la salud y la recreación de las estudiantes y los estudiantes.

4. La educación sexual en la niñez y la adolescencia.

Estos ejes, en sentido general, abarcan temáticas tales como:

• Formación ciudadana y para la democracia: el desarrollo de valores humanos universales, la identidad ecuatoriana, los deberes y derechos de todo ciudadano, la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, el respeto a los

símbolos patrios, el respeto a las ideas de los demás y a las decisiones de la mayoría, la significación de vivir en paz por un proyecto común.

• Protección del medio ambiente: interpretación de los problemas ambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies, la interrelación del ser humano con la naturaleza, estrategias de conservación y protección.

• El correcto desarrollo de la salud y la recreación de las estudiantes y los estudiantes: el desarrollo biológico y psicológico acorde con las edades y el entorno socioecológico, los hábitos alimenticios y de higiene, el uso indebido de sustancias tóxicas, el empleo del tiempo libre.

• La educación sexual en las jóvenes y los jóvenes: el conocimiento y respeto de su propio cuerpo, el desarrollo y estructuración de la identidad y madurez sexual, los impactos psicológicos y sociales, la responsabilidad de la paternidad y maternidad.

La atención a estas temáticas será planificada y ejecutada por las docentes y los docentes al desarrollar el sistema de clases y las diversas tareas de aprendizaje, con el apoyo de actividades extraescolares de proyección institucional (Ministerio de Educación, 2010, p. 12-13).

ANEXO 4

Sobre la actualización, fortalecimiento y unificación del currículo

Con estos antecedentes y apegados a lo propuesto en el plan decenal (2006-2015) y la Constitución de la República del 2008, el Ministerio de Educación empezó con la actualización curricular para los tres niveles educativos: inicial, básica y bachillerato.

En lo que respecta a Inicial, la actualización curricular todavía está en proceso de construcción por parte del Ministerio de Educación. Al momento está vigente el referente curricular para la Educación Inicial de los niños y niñas de 0 a 5 años "Volemos Alto", el cual entró en vigencia por parte de los Ministerios de Educación y Bienestar Social, con acuerdo Interministerial No. 004 del 26 de junio del 2002. En el Art. 1 del mencionado acuerdo, se dio potestad para que los programas, modalidades y unidades de atención de estos niños

y niñas, realicen los respectivos currículos institucionales tomando como base al Referente Curricular Nacional. Por esta razón, el Ministerio de Educación en el año 2007, realizó el "Currículo institucional para la educación inicial de niños y niñas de 3-4 y 4-5 años". Como se mencionó anteriormente, este documento estará en vigencia hasta que se termine la elaboración del nuevo currículo.

En lo referente a la Educación General Básica, en el 2010, se planteó la Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (AFCEGB), cuyas bases pedagógicas se fundamentan en la pedagogía crítica, que ubica al estudiante como "protagonista del desarrollo de un pensamiento y conducta lógica, crítica y creativa, que le permita resolver situaciones y problemas reales de la vida", proponiendo el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño.

Entre los objetivos de esta actualización curricular están:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.

- Especificar, hasta un nivel mesocurricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por grado.

- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.

- Formular indicadores de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos por área y por grado.

- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

En cuanto a bachillerato, el Ministerio de Educación en el año 2011 ha propuesto a nivel nacional el Bachillerato General Unificado (BGU). Es un nuevo programa de estudios que tiene como objetivos preparar a los estudiantes: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios.

En el BGU, todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, que les permite adquirir ciertos aprendizajes básicos esenciales correspondientes a su formación general. Además del tronco común, los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.

Aquellos que opten por el Bachillerato en Ciencias, además de adquirir los aprendizajes básicos comunes del BGU, podrán acceder a asignaturas optativas que les permitirán profundizar en ciertas áreas académicas de su interés (Espinosa, 2014, pp. 21-23).

ANEXO 5

Diversas fotografías durante el trabajo de campo:

En el Oriente ecuatoriano durante el trabajo de campo con **Raúl**:

La *Imagen 41* relata momentos de mi estancia compartiendo con Lola y su familia



Imagen 41. Fotomontaje de la estancia con Lola y su madre (chakra y casa)- Archivo de Salomé Dávila



Imagen 42. Fotografía con **Raúl**, modificada, despedida en la playa de Misahuallí con su esposa- Archivo de Salomé Dávila

También quisiera insertar una foto de la casa de **Raúl**, donde fui a recogerle muchas veces para nuestros diálogos:



Imagen 43. Fotografía de la casa de **Raúl**- Archivo de Salomé Dávila

En Manta, en la costa ecuatoriana:

La siguiente fotografía fue el día en el que **Narcisa** recibió su título de Doctora, se encuentra a su lado izquierdo **La Mimi**:



Imagen 44. Fotografía modificada de **Narcisa** con sus colegas el día de su graduación como Doctora- Archivo **Narcisa**

Narcisa ganó diferentes méritos y reconocimientos:



Imagen 45. Fotografía superior: **Narcisa** con sus colegas recibiendo un reconocimiento. Fotografía inferior: **Narcisa** con su marido el día del reconocimiento- Archivo **Narcisa**

Monserrate:



Imagen 46. Fotografía de despedida con **Monserrate** y su título de mejor ciudadana- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

En Esmeraldas, costa ecuatoriana, durante los encuentros con **Argenis**:



Imagen 47. Fotografía de la fachada de la *Unidad Educativa Creciendo al Futuro*- Archivo de Salomé Dávila Grijalva

Encuentro con **Víctor**, en Esmeraldas:

A continuación presento nuestra fotografía *Imagen 47* de despedida después del proceso tan sustancial de diálogo con él:



Imagen 48. Fotografía de despedida, de derecha a izquierda, Noris Carranza, **Víctor** Caicedo y yo, Salomé Dávila Grijalva

Imágenes compartidas por **Víctor** sobre textos que él ha escrito y aportaciones físicas que él ha realizado:



VÍCTOR CAICEDO BARCIA...
38 AÑOS Y MILES DE HISTORIAS

Redacción

El jueves 16 de abril del presente año, en la Casa de la Cultura Núcleo Esmeraldas, la Asamblea Nacional del Ecuador condecoró al Dr. Víctor Caicedo Barcia, catedrático de esta Sede universitaria por más de 27 años, con el Mérito Educativo por sus de 38 años al servicio de la comunidad educativa de Esmeraldas desde la educación general básica el bachillerato y en el nivel Superior (pregrado y posgrado). Cabe añadir a todos estos años, las capacitaciones entregadas a instituciones, organizaciones sociales, de voluntariado y culturales del Ecuador.

En el acto de condecoración estuvieron presentes desde sus ex alumnos de la Escuela, hasta las autoridades educativas más representativas de Esmeraldas: El Pro-Rector de la PUCESE, de la UTE "Luis Vargas Torres", rectores de colegios, directores de escuelas, docentes de todos los caminos, sus ex alumnos de la PUCESE, del ISPED Don Bosco, familiares y amigos.

El acto culminó con un show artístico-musical con la participación de un dúo de estudiantes de la Unidad Educativa Don Bosco, la participación poética de una niña de la Escuela Laura Mosquera, del pianista Roberto Ortiz y de la cantante Esperanza Peñafiel.

Ya los 38 y más años son toda una vida, sobre todo cuando has tenido la dicha de vivirla, y de qué manera lo ha hecho "Don Víctor" como lo llamo cariñosamente.

Varios han sido los títulos alcanzados por este maestro, los cuales me permito detallarles a continuación:

1. Título de bachiller en Humanidades Modernas.
2. Título de profesor en Educación Primaria.
3. Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad docencia primaria.
4. Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas.
5. Doctor en Ciencias de la Educación especialización Planificación e Investigación.
6. Especialista en desarrollo de la Inteligencia y Educación. (IV nivel)

Ha recibido varios reconocimientos de la escuela "3 de Julio" de Guinda en 1961, del Instituto Moderno de Esmeraldas, de los Empleados y Funcionarios de la Dirección Provincial de Educación, del Honorable Consejo Provincial, de la Facultad CCEE de la PUCESE, Maestro Universitario del Año , Círculo de Periodistas del Ecuador en el año 1986, del IPED "Don Bosco" por publicaciones y por facilitador en los cursos para docentes, del Colegio Experimental "Luis Vargas Torres" por aporte al engrandecimiento y desarrollo de la provincia, julio del 2.001, del Liceo Naval y la PUCESE por las capacitaciones desarrolladas, por el Secretariado de la Educación Católica de Esmeraldas, del MEC por 25 años de servicio docente, del Municipio de Esmeraldas en las efemérides provinciales; al mérito educativo individual, de la Congregación Salesiana del Ecuador por 28 años de servicio en el 2011; en fin, con todos estos reconocimientos, es difícil no preguntarse, quién no conoce a Víctor Caicedo...

Como dice Ken Robinson, reconocido educador británico "Los grandes profesores siempre han entendido que su verdadero papel no es enseñar asignaturas, sino instruir a los alumnos. La tutela y el entrenamiento son el pulso vital de un sistema educativo vivo".

A lo largo de estos años Don Víctor nos ha demostrado que comprende este concepto, es más lo podemos ver reflejado en su trabajo. Como un buen maestro forma y ha formado relaciones fuertes con sus estudiantes y les ha demostrado que les tiene afecto como personas.

Como buen maestro es agradable, accesible, entusiasta y cariñoso; quién puede decir lo contrario, con su sentido del humor, a quién no le ha sacado una sonrisa, aunque el asunto sea el más serio, y es que es ese "swing" como dicen los jóvenes, eso no se aprende en las aulas, la vida le lo regala y con los años que tiene Víctor Caicedo Barcia, es todo un baúl de experiencias bien aprendidas y elegantemente vividas.

Buscando la diferencia entre lo que es un educador, un profesor y un maestro, encontré esto: Un profesor lo chapeas, es una persona que da un curso. Es decir, cumple con su responsabilidad primaria de impartir cierto conocimiento y de generar ciertas notas para los registros de cierta institución educativa; un educador tiene gran capacidad y compromiso, más la relación personal que pronto desarrolla con sus estudiantes, indican que entiende que ninguna persona aprende apropiadamente de alguien en quien no confía. Un buen educador está preparado para detectar problemas de aprendizaje, desempeño, comunicación o conducta en sus estudiantes sin evadir su responsabilidad ante esto. Por el contrario, se le suele ver conversando con su alumno al final de la clase o en su tiempo libre acerca de estas situaciones; por último, encontré que un maestro es un educador graduado con honores.

No solo tiene el respeto, cariño y confianza de sus estudiantes. Pronto notará gente viniendo a él para pre guntarle si puede educar a sus hijos Tan romántico como pueda sonar, u maestro siempre deja una marca cada salón de clases que pisa y cada alma que toca. Tiene lo que necesita: amor por la gente, amor su trabajo y respeto por el curso debe impartir.

30 Revista Universitaria Naanayu | Año. 9 | Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas

Imagen 49. Fotografía de escrito de **Víctor**- Archivo **Víctor** Caicedo

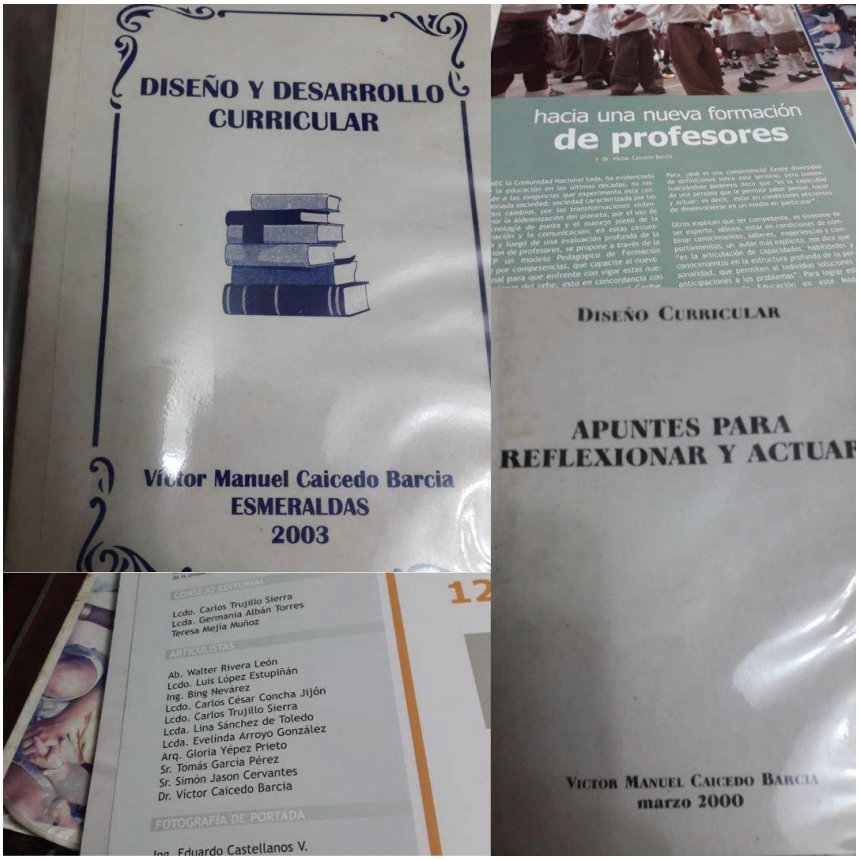


INICIO DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. Víctor Caicedo Barcia, Ex Decano de la Facultad

Un enamorado de Esmeraldas y de la educación de esta verde provincia, fue sin duda, el P. Dr. Juan Melonni Ennas, sacerdote comboniano, pero como dice un coterráneo, es otro esmeraldeño, "nacido donde dio la gana", en Italia, ese ser, pequeño de estatura pero grande de corazón, con la ayuda de monseñor Enrique Bartolucci en 1981 a la apertura de la sede en Esmeraldas de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, con ella lo había demostrado con el colegio Normal Señorita Corazón y luego con el Instituto Superior Pedagógico, hoy Don Bosco. Y es que el P. Melonni, insistía en que solo la educación sacaría a Esmeraldas de la postración en que se encontraba.

Imagen 50. Fotografía de escrito de **Víctor**- Archivo **Víctor** Caicedo



DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Víctor Manuel Caicedo Barcia
ESMERALDAS
2003

hacia una nueva formación de profesores

DISEÑO CURRICULAR

APUNTES PARA REFLEXIONAR Y ACTUAR

VICTOR MANUEL CAICEDO BARCIA
marzo 2000

CONSEJO EDITORIAL
Lcdo. Carlos Trujillo Sierra
Lcda. Germania Alban Torres
Teresa Mejía Muñoz

ARTICULISTAS
Ab. Walter Rivera León
Lcdo. Luis López Estupiñán
Ing. Bing Nevárez
Lcdo. Carlos César Concha Jijón
Lcdo. Carlos Trujillo Sierra
Lcda. Lina Sánchez de Toledo
Lcda. Evelinda Arroyo González
Arq. Gloria Yépez Prieto
Sr. Tomás García Pérez
Sr. Simón Jason Cervantes
Dr. Víctor Caicedo Barcia

FOTOGRAFÍA DE PORTADA
Ing. Eduardo Castellanos V.

Imagen 51. Fotomontaje de escritos de **Víctor**- Archivo **Víctor** Caicedo



ECUADOR - ESPAÑA

2023

