

**SABERES DE ADVERSIDAD AL EDUCAR EN EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ESCUELAS POPULARES EN
GUAYAQUIL-ECUADOR (2015-2021)
-UN ESTUDIO NARRATIVO-**

CLAUDIA PATRICIA URIBE- LOTERO

Tutora

Claudia Vélez de la Calle, PhD

Tesis presentada como requisito para optar al título de

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CENTRO DE
ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD DE MANIZALES-
CINDE**

ORGANISMOS COOPERANTES: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Unicef, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Brasil, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo de Brasil, FLACSO, CLACSO de Argentina.

Tabla de contenido

Agradecimientos	5
Los orígenes...	7
Presentación del proyecto	9
1. Problema de Investigación	15
2. Estado del Arte	25
2.1 Experiencias contemporáneas y líneas de investigación narrativa en contextos educativos	29
2.2 El contexto ecuatoriano	45
2.2.1. Investigación en educación en Ecuador	45
Contextualización del sistema educativo ecuatoriano	47
El perfil de Guayaquil y sus zonas urbano-populares	50
3. Marco Conceptual de Referencia	56
3.1 La experiencia, fuente de las narrativas	56
3.2 La investigación de la experiencia educativa vivida	65
3.3 La adversidad para educar, del contexto al texto	66
3.4 De lo adverso a lo vulnerable	70
3.5 La narrativa como perspectiva teórica	71
4. Objetivos	75
4.1 General	75
4.2 Específicos	76
5. Diseño de la Investigación	76
5.1 Enfoque de Investigación:	
● Cualitativo-Hermenéutica	
● Mirada Socio crítica	79
5.2 Una aproximación metodológica narrativa	84
5.3 Tipo de Investigación: Biográfico-Narrativo	89
5.4 Estrategias: Relatos e Historias de Vida	91
5.5 Técnica: Entrevista Conversacional	92
5.6 Unidad de trabajo y de análisis	94
5.7 Análisis e interpretación de resultados	97
5.8 La ruta de las categorías analíticas	99
5.9 El transitar teórico-metodológico	105
6. Resultados	109

6.1. Resistencia, desafío, dificultad: Las fotografías	110
6.1.1 Claves de Historias Personales	110
6.1.2 Huellas Escolares	112
6.1.3 Marcas de Formación	113
6.1.4 La ruta profesional	115
6.2. Adversidad que rodea, configura y estructura: la casa donde habitan las prácticas	116
6.2.1 Las casas son...	118
Casas grandes o pequeñas, el número de habitantes sostiene la descripción	119
Contextos, rutinas, temores, amenazas ...	121
6.2.2 ¿Los alumnos, ¿dónde están?	122
6.2.3 Los colegas	125
6.2.4 Alguien dirige y organiza las casas...	129
En las casas también mandan los de afuera	131
6.2.5 Entre lo fiscal y lo privado..	134
Se paga por lo que se recibe	137
6.3. La conflictividad de lo cotidiano: las experiencias adversas que realzan las maestras	139
6.3.1 Las madres, los padres, las familias	139
Las familias cambian...los chicos viven con otras gentes	139
Adolescentes cuidando a niños	141
Líos familiares que envuelven a alumnas y alumnos	143
Empatía, clave con las familias...	145
6.3.2 Las adicciones invaden las prácticas	146
6.4. Sentidos y significados de las prácticas: Los saberes que entrega lo adverso para educar	149
6.4.1 Las prácticas	149
El saber de las Prácticas	149
6.4.2 Docente de una y mil maneras: No todas las prácticas consisten en enseñar	150
6.4.3 Otros alumnos, otras necesidades....	151
6.4.4 Otras razones especiales para las necesidades educativas	157
6.4.5 Confianza, camino hacia los alumnos	160
Rabia, ira, violencia...	163
6.4.6 De lo personal al aula	164
La particularidad de los relatos	167
6.5. Addendum: 2020, “El año del aprendizaje de desaprender” (R16)	177
6.5.1 Tiempos de pandemia, ¿qué hacemos con la educación?	178
La adaptación al contexto virtual comienza, las autoridades intervienen	178
La creatividad del docente, del despido a la configuración de oportunidades y aprendizajes	179

6.5.2 Las acciones de aula adquieren nuevas formas	182
De la ‘Casa’ a las casas de mis alumnos	182
6.5.3 Las familias: los aliados virtuales se transforman	185
6.5.4 Empatía... protagonista de la virtualidad	186
Las emociones trascienden la pantalla	187
6.5.5 Los microcontextos ingresan a la virtualidad	188
6.5.6 Los legados de la virtualidad a las aulas presenciales	189
7. Tensiones concluyentes	191
De camino a la comprensión...	191
Saber docente del evento rutinario, saber docente del evento extraordinario	192
Primera reconstrucción: tiempo y contexto de la experiencia	195
Adversidades contextuales, adversidades institucionales	195
En las casas conviven lo típico y lo insólito	196
Adversidades institucionales internas	198
Adversidades que ingresan del sistema educativo	199
Segunda Reconstrucción: alumnos y familias de la experiencia	201
Saberes docentes racionales, saberes docentes emocionales	201
Otras familias...	201
...otras contingencias	202
En lugar de familia, maestros	203
Los alumnos buscan “otros” docentes	204
Saber docente disciplinar, saber docente sobre la experiencia	205
Docentes, pandemia, adversidad y vulnerabilidad	206
Maestros que actúan, maestros que resisten	209
8. Aportes a la conceptualización de los saberes de adversidad para educar	222
9. Reflexiones finales	226
10. A modo de cierre	
229	
11. Referencias Bibliográficas	2323

Agradecimientos

Agradezco... a la maestra que me tomó de la mano sin recriminarme cuando permanecí en el pinar, encantada por los aromas y las luces que se filtraban entre el enjambre que tejían las inmensas ramas y que, mientras retornábamos al aula, descendió de su estatura para escuchar mi historia de escondida. A la que leyó con cuidado mis escritos torpes para entender lo que decían. Al que colocó la nota, que aún conservo, para animarme a seguir en la búsqueda que proponía. A la que calmó mis impulsos, invitándome, con respeto a pensar de nuevo. A todos, maestras y maestros que me han descubierto nombres, ideas y textos que han colmado mis horas y mis pensamientos. A la que me confió mis primeros alumnos, adultos analfabetos. A las que me han acompañado en la aventura de educar en la “escuelita”, a la que nos contagió sus sueños y se nos adelantó sin anunciar, a quienes nos regalaron tiempo y experiencias para comprender sus vivencias.

A la gente solidaria y de buen corazón que creyó en apoyar este proyecto desde sus lugares de enunciación, Ingrid, Miriam.

A Diana, con quien sigo creciendo al ritmo de su generación entre los saberes que nos regala la larga experiencia compartida.

A quienes les apasiona esta aventura y a quienes el entusiasmo las interroga pero mantienen el respeto. A las voces maduras y criteriosas que han encendido luces en mis caminos de educadora.

Al equipo de investigadoras que entre quienes nos sostenemos para no desfallecer en las esquivas metas que nos propusimos, Ingrid, Marcela, María Isabel, Leidy.

A la casa que hemos construido día a día entre bromas creativas e inspiradoras acciones educativas de los casagrandinos.

A los colegas y profesores de la Línea de Educación y Pedagogía, compañeros generosos y desafiantes que han contribuido a configurar la experiencia.

A Claudia Vélez por adoptarme y contagiarme su entusiasmo, honestidad e inspiradora brillantez intelectual.

A la familia ecuatoriana donde anida buena parte de mi vida.

A Eduardo, paciente, solidario e incondicional.

A la cultura paisa, origen de mi familia, cuna de la solidaridad que impregnó mi prácticas de vida.

A Francisco Alfonso, por favor, léeme dónde estés, a Claudia por sostenerme en libertad.

A Sergio y Mónica con quienes comparto la equidad del abrazo igualitario, como legado invaluable de amor que nos forjó.

Los orígenes...

Mi curiosidad por lo que les acontece a los maestros y particularmente a las maestras en el aula de clase de las escuelas, nace a comienzos de este milenio, con el primer par de cursos que inauguraron, bajo el auspicio de una organización de desarrollo, el proyecto educativo que soñamos con una colega, resultado de la preocupación común por la magnitud y diversidad de los pendientes educativos por atender a los habitantes de los sectores urbano populares de Guayaquil-Ecuador. Durante este tiempo conviví de cerca con alumnos, familias, maestras, voluntarios y colegas a quienes la ilusión de la nueva escuela nos inspiraba. Semana a semana, dedicamos largas tardes a revisar la situación socio-educativa de los alumnos, las cosas que sucedían en las aulas y las acciones que realizaban las maestras según sus propios relatos. Acompañamos las clases de las maestras y ahí fuimos testigo de las múltiples y cambiantes formas que adopta dentro del aula, lo que sucede fuera de la escuela y en la vida de los alumnos

El acompañamiento me llevó por los caminos de la orientación a las maestras en sus prácticas de aula, en una suerte de formación continua; a las reflexiones sobre mi propia práctica en la docencia universitaria y a la investigación educativa, resultado de la curiosidad y pasión de las que fui presa por las realidades de las experiencias docentes. Además, me condujo hacia la escuela, hacia las alumnas y los alumnos y hacia las maestras. Un destino que ausente de las rutas que tracé para mi vida durante mi formación, me ha plagado de enseñanzas y aprendizajes para llevarme a la convicción de que la práctica docente es un acontecimiento que se ejercita en la cotidianidad con la construcción permanente de respuestas a lo que trae el día a día a las aulas para desafiar lo previsto.

Mi experiencia, ya casi histórica, de convivir con maestras que educan en zonas de pobreza e inequidad ha marcado gratamente mi vida y me ha colmado de vivencias de amor concretas y encarnadas que me comprometen a dar testimonio de que es posible formar para educar en condiciones y situaciones la adversidad y que tanto para alumnos como para docentes, en encuentro educativo, sea transformador.

Comparto el trabajo pero particularmente el trayecto para realizarlo con quienes miran con desesperanza la capacidad de la educación para lograr aprendizajes en los alumnos y alumnas de los tiempos de reguetón, de la fragmentación, de las adicciones, de la violencia audiovisual, de la descalificación del maestro y de la virtualidad, para que descubran las múltiples formas en que los docentes construyen esperanza a pesar de sus vulnerabilidades profesionales y personales.

Aprecio mi propio crecimiento cuando reviso los textos que componen el documento y me invaden dudas o insatisfacciones pues se dieron en otros momentos. Creo que hoy soy más reflexiva y sensible, a los otros, a sus vidas y a sus experiencias. Especialmente siento que mi compromiso con la educación surge en mis palabras. Este proyecto ha sido un compañero de largo aliento y me seguirá acompañando mientras pueda escuchar las voces que relatan las experiencias de vida desde donde seamos educación. Al mismo tiempo que me seduce y me entusiasma seguir aprendiendo de alumnos, alumnas, maestros y maestras.

Dedicado a las maestras que caminan hacia las escuelas en los márgenes de la ciudad

A quienes componen mis experiencias y me permiten sentir que amo la vida,

a hijo e hija,

a Eduardo,

a Nía

a Bruno

Presentación del proyecto

En medio de una reunión convocada por el distrito educativo de un sector urbano popular de Guayaquil-Ecuador, para instruir a los docentes en el cumplimiento y registro de los cambios en la norma técnica diseñada para mejorar los aprendizajes de los alumnos, una maestra luego de escuchar del funcionario los procedimientos que se deberían acatar en las prácticas de aula, exigió el uso de la palabra y de pie exclamó: “A nosotros, las maestras y los maestros que lidiamos todos los días con los problemas de los chicos, nadie nos pregunta nada antes de hacer estas cosas, que en la práctica son imposibles de cumplir”. Y, agregó “¿cuándo será el día en que alguien escuche lo que sabemos, lo que hemos aprendido, lo que aplicamos en la clase, la forma en que resolvemos los problemas que tenemos en el barrio, en el aula? Si seguimos así, la vida de las escuelas no va cambiar”.

Presenciar la escena operó como detonante para pensar que la contundencia del contenido del reclamo, recogía mis preocupaciones por lo que les sucede a las maestras y maestros con las actividades que realizan en el aula y que a la postre se convirtió en el “leitmotiv” para inspirar mi ruta de investigación y que a lo largo del tiempo, además de sostenerlo, ha hecho que las raíces se fortalezcan y profundicen en la búsqueda de los insumos vitales que sostienen los sentidos y

significados que tienen para los docentes, las situaciones que se configuran a diario en el aula de clase. El ejercicio entonces, ha transitado por las experiencias de maestros y maestras de escuelas de sectores populares guayaquileños, que ajenas a la espectacularidad de las marquesinas que dan cuenta de las prácticas de otros oficios y profesiones, permanecen en el anonimato de la vida social sin despertar el interés de los “públicos” o las “audiencias” y para, en el mejor de los casos, permanecer como residuo en las memorias de estudiantes que encarnaron los retos del maestro para educar. Estamos pensando en esas situaciones que hacen la vida de los maestros, sin ser re-conocidas, escuchadas, recogidas, documentadas. Las experiencias de maestros y maestras que trabajan en situaciones socioeducativas de permanentes cambios que invaden las prácticas docentes escolares de vicisitudes, se consolidaron como el eje de la problemática educativa que captura mi interés y que se vuelca en el proyecto del doctorado.

De otra parte, he presenciado el desvanecimiento del perfil del maestro que educa hacia el del maestro que gestiona la educación. La tecnología y el acceso masivo a la información han actuado a modo de pulverizadores del saber del maestro, de tal forma que las habilidades y capacidades obtenidas como producto de la formación inicial son cada vez más precarias para atender a las necesidades y expectativas educativas de los alumnos. Es esta dimensión del quehacer del maestro, quizás, lo que más contribuye a mi interés por realizar el proyecto, es la paulatina desaparición de la figura socio-educativa del maestro. En una suerte de juego perverso, la cada vez mayor penetración del modelo de gerenciamiento en la educación, ha llevado al maestro hacia la administración educativa, la que lo acerca paulatinamente a la figura del funcionario y lo aleja de la figura histórica de educador.

Uno de los efectos de la transformación de la figura del maestro es la pérdida del valor de sus experiencias y de lo que puede contar acerca de ellas. Hasta un par de décadas atrás, las

familias, los alumnos y los administradores de la educación estaban atentos a lo que maestras y maestros podían “decir”. Las palabras del maestro orientaban la vida de los alumnos y de las familias. Estaban presentes en las decisiones comunitarias y eran escuchadas en los sencillos cónclaves que conformaban los actores de la comunidad educativa. Hoy, las maestras y los maestros casi no tienen audiencia. Esta realidad que colma mi asombro, se suma a la constatación de los bemoles de la docencia. Por esas vías, las vivencias de los docentes al educar en la escuela contemporánea atrapan mi interés y me conducen a preguntarme por los sentidos, significados, capacidades y saberes que les generan las experiencias y por lo que, los docentes reconocen, asignan, construyen y relatan sobre los cambiantes y a veces inusuales sucesos de sus actividades de rutina. Mientras tanto, desde las distintas esquinas de la sociedad, se expresan demandas e imponen condiciones al ejercicio de la docencia que para atenderlas, le exigen a los maestros dotar de otras habilidades el perfil de su profesión.

Me interrogo por los “cómo” el mundo y sus dinámicas se introducen y manifiestan en el aula de clase, la transforman, la mutan; por lo “qué” hacen para que convivan lo habitual con lo inusual en la dinámica de las actividades educativas; y por “cuáles” son los saberes que se desprenden de esas experiencias tuyas, de lo que les ha acontecido, para aportar a la comprensión de lo complejo de la docencia en escuelas en los sectores populares.

Nuestro interés por las experiencias de los docentes no surge de curiosidades que escarban morbosamente heridas o fracasos producto de las cambiantes relaciones entre alumnos y maestro, tan apeladas en las descripciones contemporáneas de las escenas escolares. Las experiencias de las maestras y maestros son la vía regia para comprender las transformaciones de los saberes de los docentes en torno a qué es educar y cómo se educa; qué y cómo se manifiestan esos cambios en las prácticas escolares diarias. Para descubrir cómo lidian los y las docentes con

las exigencias y presiones que se ejercen sobre el hacer de la educación. La búsqueda apunta, además, a las manifestaciones del potencial creativo de los docentes para resolver las tensiones que se generan en las condiciones del aula y sus contextos, las mismas que dan origen a las mutaciones de cómo los docentes concebían las prácticas en el marco de la formación inicial, hacia las concepciones que se forjan producto de las experiencias. Descubrir tanto la génesis como los efectos de los cambios y transformaciones en la escena educativa, nos conduce a revisar las necesidades de formación que experimenta el maestro contemporáneo, para que obedezcan a las particularidades socio-educativas en que se inscriben las escuelas de sectores populares de la ciudad de Guayaquil-Ecuador, territorio que acoge el presente trabajo.

La aproximación comprensiva a las experiencias del docente, implica asumir una posición de escucha frente a los relatos con los que se configuran las narraciones de lo que sucede en el día a día de su andar por los caminos de la educación. Es atender a los relatos que componen las narrativas que recuperan las historias de vida de los docentes, con la finalidad de entender lo que está pasando con los acontecimientos atípicos de la escuela. Los que alimentan la necesidad de introducir transformaciones en las acciones con las que el docente resuelve la diversidad de demandas que recibe: las pedagógicas y didácticas; las burocráticas y administrativas del sistema educativo, las familiares y de los alumnos y, las sociales, propias del micro-contexto inmediato o de lo que circula a modo de constructos o imaginarios sociales relativos al deber ser del maestro, de la educación y de la escuela.

La investigación, “Saberes de Adversidad al Educar en Experiencias de Maestros y Maestras de Educación Básica en Escuelas Populares en Guayaquil-Ecuador (2015-2021)”, cuyo recorrido contiene el presente documento, se interroga por las experiencias de docentes y se problematiza por lo que se comporta como adverso para educar en los trayectos ligados a la

cotidianidad de la docencia de maestros y maestras de educación básica en la ciudad en la que resido. El proyecto se aproxima desde la propuesta Max Van Manen que se conoce como la fenomenología de la práctica, del mundo de la vida, la aplicada o de la experiencia (Ayala, 2016), en el marco de la fenomenología hermenéutica y la metodología que se asocia, en tanto que es justamente el foco al que se acerca la investigación a través de los relatos de los maestros. Es la búsqueda de los significados, sentidos y saberes que les asignan a las situaciones que dan origen a las experiencias en las condiciones particulares en las que educan. El propósito esencial de la investigación es entonces, aprehender los saberes experienciales de la noción de adversidad para educar, en las vivencias de los docentes bajo circunstancias socio-históricas, contextuales y culturales particulares en que las educan y sobre las que solo cada uno de ellos, desde la individualidad de sus trayectos, puede relatar, aclarar y explicar lo acontecimientos de manera reflexiva.

Las funciones de los maestros y maestras de educación básica se han convertido en los últimos años y de manera progresiva, en asunto de dominio público. Sobre lo que hacen o dejan de hacer los docentes, opinan e intervienen funcionarios, madres, padres y alumnos con intenciones similares de cuestionar o invalidar las respuestas que los docentes dan a las situaciones que enfrentan en las aulas y en las instituciones educativas. En consecuencia, la recuperación de lo que les acontece a los maestros acompañada de la lectura interpretativa que surge de las reflexiones que provocan las narrativas, persigue, además de configurar la noción de lo que entienden como adverso para educar, la comprensión del acto educativo en que está inmerso el docente. Se requiere entonces que, las experiencias vividas, los saberes, sentidos, capacidades frutos de la realidad cotidiana del educador, se incorporen a los debates acerca de la pertinencia de las políticas educativas y de los programas oficiales con que se ejecutan.

A mediano alcance, el propósito es aportar a la construcción de un cuerpo de conocimiento que nutra el pensamiento sobre la profesión docente y sobre la complejidad de los escenarios que se manifiestan en el aula que pone en tela de juicio las capacidades pretendidas por los currículos formativos, de tal modo que la ruta de mejora de la educación incluya la realidad educativa y permee los programas de formación de maestros. La afirmación de González-Monteagudo (2007) respecto a que es escasa la teoría educativa que se conecta con hallazgos provenientes de historias narradas por maestros y maestras acerca de sus experiencias docentes, como estudiantes o en otras situaciones propias de la educación como la formación docente, tiene plena vigencia para la educación ecuatoriana.

La recuperación de experiencias educativas de docentes ecuatorianos abre el camino a la construcción de conocimiento socio-pedagógico local, fundamentado en la comprensión de prácticas educativas particulares, que en Ecuador es aún incipiente. Además, la docencia en América Latina presenta más cercanías que distancias, en tanto los modelos educativos oficiales de los países se aproximan cada vez más, a los modelos de gestión inspirados en la consecución de estándares de calidad antes que en las subjetividades de las identidades que surgen de la docencia. La aspiración final, es que el estudio, en las distintas etapas del recorrido, nutra la producción en ciencias sociales que da cuenta de la naturaleza de la educación a partir de las vivencias de los docentes, en contextos de gran diversidad.

En sintonía con lo señalado, se busca que los saberes experienciales recogidos en este trabajo con sus correspondientes análisis puedan nutrir el debate en la formulación de políticas y normativas pensadas para la educación general básica de escuelas urbano-populares que educan a más de las tercera parte de la población escolar de la ciudad. Como afirma Fernández (2010; 2012), se busca generar la problematización central del sentido de “educar” con miras a ampliar

el espectro de la concepción de la formación profesional docente, en donde se incorporen los saberes experienciales junto a las habilidades de reflexión, indagación, autoevaluación y observación sobre las propias prácticas docentes.

Transversal a los propósitos de este trabajo, se busca también promover investigación educativa donde la teoría sea estudiada junto con la práctica. Carr (1987) citado por McEwan y Egan (1998) menciona que quien hace práctica educativa debe reflexionar sobre la misma, lo que por extensión es un ejercicio constante de teorización. Se trata de generar conocimiento que pueda volverse sobre sí mismo, empleando funciones vigilantes, correctivas e interventivas (Guyot, 2005). De manera más general, se propone una investigación formativa, donde el educador a partir de la reflexión, genera saberes prácticos como producto de la interacción entre investigador y docente (Suárez, 2014).

La investigación con los maestros y maestras a través de los relatos acerca de sus experiencias de educar y de las prácticas de aula, persigue los saberes que desgranar las experiencias de adversidades para educar. Las que al margen de lo previsto, conocido, anticipado o esperado de la escena educativa, provocan el involucramiento y las actuaciones del docente.

1. Problema de Investigación

La experiencia en maestros y maestras producto del ejercicio de la docencia, se ha revelado como un capital fundamental para comprender la naturaleza de las tensiones entre las que se mueve la educación contemporánea. Los escenarios socio-educativos en los que educan los maestros son reflejo de la complejidad que experimenta la sociedad. En las aulas conviven las habilidades digitales y la precariedad económica, el dominio de figuras globales con los límites del vecindario, la inmediatez de las redes sociales con la distancia de los hechos históricos, los

nuevos rostros que trae la migración con los olvidos de los lugares de origen. De otra parte, la docencia se ve acosada por las prácticas de gerenciamiento que se han instalado en el sistema educativo para sumar a los maestros otras funciones distintas a las que son inherentes a los propósitos de la educación escolar.

La atención del maestro a la diversidad de maneras que en el aula se manifiestan las transformaciones de la sociedad y de la institucionalidad, moldea la apreciación que realiza de las experiencias personales y tributa a que la práctica sea vivida como estimulante, problemática, grata, desgastante o adversa. Uno de los retos más exigentes de la educación es la comprensión de la naturaleza de las experiencias educativas de los maestros de cara a la formulación de programas curriculares escolares y de formación docente, que incorporen las realidades con las que conviven los alumnos en la sociedad contemporánea y que se manifiestan en las aulas. La docencia genera en los docentes experiencias personales, humanas, educativas y de capacidades formativas que configuran historias vividas de manera particular y única, según los tantos y tan diversos escenarios que la componen. Los recorridos educativos personales que transitan los docentes hasta instalarse en el ejercicio docente, son parte de esa configuración y le asignan a la lectura que el docente hace de sus experiencias, la impronta de individualidad que hace que sus registros sean únicos.

La capacidad de los docentes para dar cuenta a modo de relatos, de las experiencias adquiridas sobre la práctica, ha sido desplazada paulatinamente por habilidades para diligenciar formatos e informes pre-diseñados, propios de los modelos de gestión educativa en vigencia. Los espacios para reflexionar de manera oral o escrita sobre los avatares educativos se han reducido drásticamente. Es como si el maestro nunca encontrara el tiempo para pensar, hablar o escribir

acerca de lo que hace, impidiéndole el acercamiento reflexivo a las dimensiones gratificantes o adversas de la docencia.

En el Ecuador, la experiencia acumulada por los docentes en la práctica es una mina de conocimiento poco explorada acerca de lo que acontece en la educación local, que escasamente consta en los registros de inventario de las dimensiones susceptibles de ser abordadas desde la investigación educativa o desde la gestión administrativa de la educación. La atención a los docentes, en el marco de una práctica marcada por los requerimientos de indicadores de desempeño, los concibe como rendidores de cuentas del cumplimiento de procedimientos y regulaciones que norman dicha práctica. Las normativas, los registros y los procesos, antes que fortalecer las prácticas, desbordan las capacidades de los docentes y en medio del agobio personal, lesionan las capacidades creativas para enfrentar los efectos que los cambios imponen sobre la educación (Grinberg, 2011). Además de la polarización de la sociedad, por efecto de los modelos económicos que amplían la participación del sector privado en los servicios sociales esenciales como lo es la educación, desde finales del siglo XX e inicios del XXI se han observado modificaciones sociales, políticas, económicas y educativas que orientan las políticas en educación hacia la estandarización, la evaluación y comparación de resultados entre países. En consecuencia, las comunidades han encontrado en el reclamo ciudadano, un reducido espacio para demandar la calidad educativa como un derecho (Fernández, 2012). Este marco político genera presión en los educadores, quienes se ven inmersos en nuevas exigencias guiadas por el logro de los marcadores de gestión que establecen los modelos.

La investigación educativa se mueve entonces entre las tensiones a las que la someten las cambiantes condiciones socio-políticas y las que son propias de la dinámica de las disciplinas vinculadas a la educación. Para atender a las tensiones asociadas a los modelos que centran la

atención en la gestión educativa, la investigación ha dirigido la mirada hacia lo que sucede con los docentes en el cumplimiento de las prácticas cotidianas, con la gestión curricular, con la institucionalidad, con la formación inicial y continua, entre otros aspectos, todos ellos vinculados, no con el pensamiento o la reflexión del maestro, sino con las formas en que se comporta. El crecimiento de este tipo de investigación educativa que privilegia aproximaciones metodológicas de rasgos positivistas, deja al margen la investigación que se aproxima a los sentidos y significaciones con base en las interpretaciones que emergen de la reflexión (Rivas Flores, 2012).

En medio del panorama descrito, las investigaciones sobre las experiencias de los maestros han encontrado espacios de penetración y expansión en los últimos años. El auge de las narrativas ha permeado la investigación educativa y Latinoamérica se ha sumado a esa corriente. No obstante, están aún pendientes las respuestas a las preguntas por *los qué* de las experiencias vividas de un maestro, que le dan forma a la noción de adverso para educar. De tal modo que los hallazgos conduzcan a promover la reflexión de los maestros respecto a los sentidos y las posibilidades de transformación de “su” docencia y a pensar, con base en la actualización de las experiencias prácticas, cómo construir oportunidades que contribuyan a lidiar con los cambios en la sociedad y sus manifestaciones en el aula.

Este proyecto rastrea las respuestas a este interrogante en la convicción que la clave para el descubrimiento de las vivencias docentes es el relato, entendido como las formas de *contar-se* las múltiples, variadas y diversas escenas que configuran de manera acumulativa, la vivencia docente. Nos referimos a los relatos breves de la vida, de la experiencia del día a día, de la cotidianidad. Relatos que como categoría articuladora, componen narrativas de maestros

susceptibles de ser analizadas desde los sentidos, significados y saberes de lo posible o no, de educar en la contemporaneidad.

Las revelaciones de los cambios en el aula contemporánea, colocan en la escena educativa otras dimensiones de la docencia que escasamente se anticipan en la formación inicial docente y de ninguna manera en los diseños de modelos educativo-pedagógicos que persiguen generar en los maestros habilidades para educar. Las diversas y nuevas situaciones que emergen en las relaciones educativas del siglo actual, conducen a pensar en la complejidad que caracteriza a la educación de la sociedad contemporánea y hace evidente la insuficiencia de los conceptos con que se describen las condiciones educativas, para aludir con eficacia a las múltiples y variadas circunstancias en las que maestras y maestros educan a los alumnos (Ziccardi, 2001; Tiramonti, 2005; Vezub, 2007; Alliaud, 2015).

En el intento de un acercamiento a las realidades con las que conviven los docentes en la escuela de hoy y en las que se configuran experiencias, saberes, sentidos y capacidades, recurrimos al término adversidad, en el afán de contar con un concepto que consiga abarcar, no solo los obstáculos que enfrenta la educación por la transformación de la sociedad, sino que incorpore y actualice la multiplicidad de condiciones y situaciones de la docencia sobre las que maestras y maestros pueden hacer relatos y construir narrativas. La idea que subyace a la propuesta de aproximarnos a las narrativas que den cuenta de las biografías de los docentes en torno a lo adverso, difícil, insólito, imprevisto, irreconocible, atípico, no anticipado de enseñar, es que residen de manera exclusiva en las experiencias particulares de cada maestro (Suárez, 2011). Es decir que se ubican al margen de tipologías que pudieran ordenar con anticipación a un conjunto de características que se logren amparar bajo la denominación de adverso para educar y que desplazan las funciones asignadas al perfil del docente escolar.

Las experiencias de adversidad que viven y cuentan los maestros son re-construidas en relatos. Lo que se identifica como “adverso” se canaliza en el lenguaje, que expresa significados, sentidos e interpretaciones de la realidad (Schöngut y Pujol, 2015). La propuesta pretende *descubrir o revelar* los saberes que encierra la experiencia y que expresan a través de la narración sin el afán de tipificarlas. Busca permitir al educador *construir*, con los hilos de sus relatos, las interpretaciones subjetivas y contextualizadas de lo que constituye la adversidad en su trayectoria educativa (Pujol, 1999, citado por Schöngut y Pujol, 2015).

En las últimas décadas, las instituciones educativas, entre ellas las escuelas, muestran cambios constantes. Cambios, que son consecuencia de las transformaciones en la vida de las comunidades, marcadas por los devenires históricos de los contextos que las amparan, sean estos las corrientes de pensamiento educativo, las creencias y concepciones de la sociedad en relación a la educación, las políticas educativas, las formas cómo las instrumenta el sistema burocrático educativo, los rasgos culturales de las localidades y las particularidades de los entornos inmediatos donde se ubican (Rockwell, 2018). Si bien es cierto que, es posible identificar los rasgos generales de los cambios que experimenta la escuela contemporánea, los esfuerzos normativos de las políticas educativas por uniformar la escuela no consiguen anular la heterogeneidad de la cultura escolar. Es en la cotidianidad de cada escuela en particular, donde se aprecian las manifestaciones de cómo los cambios afectan el trabajo previsto por los docentes a lo que finalmente hace el maestro en la escuela para educar.

A partir de los trabajos de etnografía escolar de Rockwell (2018) en las décadas de 1970 en adelante, es posible identificar los cambios más sobresalientes del trabajo docente en las escuelas contemporáneas: la notoria feminización del magisterio; la especialización de los maestros por asignaturas y actividades extracurriculares. Antes el maestro de grupo asumía todas

las asignaturas incluidas las orientadas al desarrollo artístico y físico; la diversidad que exhibe la formación docente, desde maestros de los institutos pedagógicos hasta maestrías de universidades de alta calificación, con las que compiten todas las modalidades de cursos de formación continua, las que incluyen las propuestas de profesionalización para legitimar académicamente las experiencias acumuladas en la práctica, lo que deriva en la modificación de las creencias, apreciaciones y valoraciones sociales frente a la función docente. Al incremento de tareas administrativo-educativas asignadas al maestro, así como el control y la evaluación oficial sobre las prácticas escolares y docentes, se ha sumado el aumento del interés de los medios en los sucesos escolares y docentes.

El contexto escolar contemporáneo también experimenta notorios cambios. Las funciones asignadas a directivos y docentes por el sistema educativo a través de los centros públicos de gestión de la educación (en Ecuador denominados Distritos Educativos e identificados por zonas territoriales), han cambiado sustancialmente. Las convocatorias obligan la movilización permanente del personal y afectan el cumplimiento de las funciones docentes. La comunicación es esencialmente electrónica, desborda las capacidades de respuesta de los equipos educativos y recae en los docentes jóvenes, más cercanos a las prácticas digitales. Además, los mensajes electrónicos legitiman la asignación y el cumplimiento de plazos que se imponen sobre las tareas y horas de trabajo docente.

Los directores de las escuelas siguen siendo piezas claves del funcionamiento de las escuelas, que si bien mantienen muchas de las funciones tradicionales que han cumplido, los cambios en los modelos de gestión les han sumado muchas más, tanto vinculadas a la formación y control de las prácticas docentes y al desarrollo de proyectos educativo-pedagógicos, como a las estrictamente administrativas. Además, atienden problemáticas de reciente emergencia socio-

educativa como la nutrición de los alumnos, las adicciones y el bullying, junto a las habituales de relación con la comunidad, como la atención cada vez más particularizada de representantes de los alumnos, diversificados en otros familiares distintos a los padres y madres de familia.

También deben hacerse cargo de nuevos actores en la escena educativa que se traduce en la demanda de funcionarios públicos por la participación de los docentes en actividades no estrictamente educativas, de organizaciones y empresas privadas atentas a las dinámicas escolares como oportunidad de desarrollo de proyectos o productos.

Calificarse de marginal al conocimiento que proviene de las experiencias de los maestros, remite a la idea que es un saber que se encuentra en la frontera, al margen de aquello que la institucionalidad educativa le hace reconocimiento en la docencia. Desde esta óptica, la lectura individual, particular, de la complejidad educativa, se inscribe en el entramado de la historia personal de cada docente, de cómo entiende su función educativa, de quiénes se la enseñaron, de lo que su entorno inmediato valora del desempeño docente cumplido con acierto, de sus propias expectativas respecto a lo que puede lograr y de lo que los alumnos pueden alcanzar. En ese entramado también están presentes las capacidades que se reconocen a ellos mismos para educar en contextos socio-educativos marcados por el cambio y las formas en que resuelven en el aula de clase los retos que imponen las tensiones a la docencia. En fin, la adversidad para educar es leída a través de los lentes de la vida de cada maestro y maestra y es esa lectura a la que aspira llegar el presente proyecto.

La investigación biográfico-narrativa vuelve visible al mundo, prácticas, disposiciones y actitudes a las que recurren los docentes, a veces inconscientemente, y las reconocen al relatar su vida profesional. Investigaciones realizadas en Latinoamérica con narrativas de maestros reportan cómo los participantes han reconocido en sus relatos, *mentores* o docentes *memorables*,

personajes de su vida educativa que consideran excepcionales, bien por la consistencia en la práctica con valores esenciales para la educación, bien por la alineación de su labor con referentes importantes de la didáctica a pesar de no conocerlos, o por la visión de la docencia como una *odisea*, una identidad docente fundada en la pasión por su trabajo o la capacidad de conmover al estudiante (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014). Otros trabajos con similar enfoque biográfico-narrativo se enfocan en reconstruir trayectorias de vida e identificar momentos, personas y circunstancias clave que motivaron a los docentes a escoger la profesión o ratificar en la elección, la presencia de disposiciones personales actitudinales y morales, que trascienden los contenidos de la formación profesional (Murillo-Arango, 2008; Bracciale y Pionetti, 2013). Además, las biografías narrativas de docentes ponen de relieve que la formación es un proceso evolutivo de apropiación individual dentro de una trayectoria que involucra tanto lo personal y lo profesional (Delory-Momberger, 2014).

Asimismo, en la investigación educativa existe una bifurcación entre la investigación sobre enseñanza y la investigación en torno a la formación del profesorado. La consecuencia de estudiar de manera separada ambas dimensiones claves de la educación, ha sido nefasta para la comprensión integral de la práctica docente (Fernández, 2010). Esta desconexión entre ambos campos de la investigación educativa también constituye un desafío que deposita la confianza en la biografía-narrativa como un enfoque pluralista y abarcador. Las investigaciones desarrolladas por Suárez (2014) reportan la creación de redes de colectivos de educadores que al co-investigar con enfoque biográfico-narrativo, les fue posible integrar a la investigación educativa, la praxis escolar, la política pública en educación y la formación profesional.

En el afán de comprender lo que les acontece a maestras y maestros, nos preguntamos entonces, en el marco de la educación general básica en escuelas urbanos-populares de Guayaquil

por ¿qué cuentan los docentes en sus narraciones sobre sus experiencias de adversidad para educar? ¿Qué relatan sobre las formas de adversidad que se manifiestan en situaciones conflictivas? ¿Cómo se configuran en textos los micro contextos de adversidad en los que se inscriben las experiencias? ¿Qué sentido le atribuyen en las narrativas a las experiencias adversas para educar y a la docencia en esas condiciones? ¿Cómo reaccionan los docentes frente a las adversidades? ¿De qué rasgos de las experiencias se componen los saberes que emergen de las adversidades para educar?

2. Estado del Arte

La obra clásica de Lortie (1975) puso en escena en el siglo pasado la importancia de la biografía escolar de los maestros para entender los rasgos que se aprecian en las prácticas docentes que son herencia de las experiencias “vitales” personales y sobre las que ejerce pocos cambios la formación inicial. Pero al mismo tiempo que el trabajo de Lortie (1975) recuperó la importancia de las historias de las vidas de los maestros, abrió espacios para que la voz de los docentes se integrara como parte de los estudios que abordan las problemáticas educativas o las funciones de la escuela, de las que los docentes junto a los estudiantes, son los protagonistas. La década de los ochenta marca el inicio de los estudios que se interesaban en las “condiciones adversas en las que trabajan los docentes” (Ball y Goodson 1985; Goodson, 2003). Seguir la vida del docente en su evolución histórica y cronológica ayuda a pensarlo en un tiempo y unos espacios concretos a los que obedece la práctica y en los que se inscriben esas personas que son los docentes, quienes cumplen funciones básicamente personales con los alumnos, en las que se intercambian precisamente las historias de ambos actores de la educación.

En los años ochenta e inicios de los noventa también se desarrollaron en países anglosajones investigaciones con enfoque biográfico, sobre la trayectoria y formación de los docentes que abordaron temáticas como los ciclos de vida profesional, condiciones de vida y trabajo, autobiografías colaborativas con propósitos de desarrollo profesional, influencias vitales en la elección de la carrera docente o el uso de diarios para la reflexión y acción de la labor educativa (González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014).

Es así que a inicios del nuevo milenio, varias corrientes de pensamiento se orientan a construir y reivindicar el conocimiento del profesor como una persona. Estas corrientes surgen como una respuesta a los estudios sobre docencia de enfoque cuantitativo y resaltan los sucesos,

experiencias, conflictos y tensiones del ejercicio docente. Obras importantes dentro de este estilo son *El enseñante es también una persona* de Abraham (2000) *Historias de vida del profesorado* de Goodson (2004). La obra de Abraham (2000) aborda la diversidad de testimonios docentes de diferentes países, desde diferentes enfoques metodológicos, con el fin de comprender la dimensión humana y personal del enseñante y así mismo, contrastar con las proyecciones que otros hacen sobre él o ella. El autor señala que al reconocer al enseñante en tanto persona, los investigadores en educación son capaces de identificar factores socio-institucionales que favorezcan o tensionen la tarea de enseñar.

De otra parte, la obra *Historias de vida del profesorado* de Goodson (2004), decantó el uso de las historias de vida como método para la investigación en educación con el fin de reconsiderar y reconceptualizar los enfoques predominantemente positivistas y cuantificadores en dicho campo. El libro protagoniza las trayectorias personales y profesionales de los docentes, y evidencia las reflexiones que ellos hacen en las construcciones de los relatos sobre los distintos aspectos de sus historias de vida y experiencias. Para Goodson (2004) “los estudios de historia de vida sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente” (p.37). En este sentido, la obra sostiene la importancia de comprender los saberes construidos sobre la práctica y los factores personales que influyen en la construcción de esos saberes.

Poco después de los estudios sociológicos sobre los maestros, vinieron los que se centraron en los afanes de la gestión educativa, destinada a controlar las prácticas de los docentes desde ópticas administrativas y políticas. Las aplicaciones de currículos nacionales que pretenden someter a los docentes a evaluaciones constantes del cumplimiento de responsabilidades y funciones, ocultaron de nuevo las voces de los maestros (Cochran-Smith y Lytle, 1992). Las

investigaciones durante este periodo se focalizan en la aplicación de las orientaciones administrativas en el aula, antes que en lo que sucede con la vida de los docentes en torno a las prácticas. Otra de las razones para desplazar la atención de la investigación de la vida de los docentes en los contextos en que se cumple la práctica, es que este tipo de ejercicio investigativo persigue mayor criticidad, la que se desplaza en el monopolio del estudio de las prácticas en sí mismas. Por otro lado, enfocarse en la vida y trayectoria de los docentes al enfrentar situaciones de adversidad permite adentrarnos en las cuestiones del proceso de la enseñanza, que comúnmente suelen ser relegadas en favor de asuntos de estructura educativa (McEwan y Egan, 1998).

En la segunda mitad del siglo XX en el escenario latinoamericano, y con las desigualdades sociales y económicas producto de los modelos neoliberales de la época, la educación se alineaba a pedagogías desarrollistas que buscaban sostener el status quo. Este contexto da paso al surgimiento de las pedagogías de la liberación, con Paulo Freire al frente de esta tendencia (Carreño, 2010). Freire, quien realizó su trabajo en Brasil, Chile y países Africanos como Angola, Guinea-Bissau, Sao Tomé y Príncipe, creó un método de alfabetización para adultos que “tenía como finalidad principal la de hacer posible que el adulto aprendiera a leer y escribir su historia y su cultura, a "leer" su mundo de explotación y no solamente a recibir en forma pasiva los mensajes que los gobernantes querían que ellos aprendieran para facilitar su acción explotadora” (Escobar, 1985, p. 10).

Es a raíz del auge de la educación liberadora, que comienzan a aparecer en América Latina los resultados de estudios que recogen y sistematizan las reflexiones de maestros y maestras sobre los desafíos que impone la práctica a la formación docente, a partir de experiencias educativas personales. En las reflexiones de los maestros se pone de manifiesto

cómo, de las prácticas docentes resultan productos que amalgaman una insospechada diversidad de aspectos que dan forma a la realidad educativa, a la figura del docente y a las funciones que se le asignan en la escuela. En los estudios en torno a las experiencias de maestros se aprecian las historias educativas personales de los participantes, en particular las que remiten a tempranas interacciones con los primeros maestros o maestras o a los encuentros con otros docentes en los momentos en que fueron alumnos, particularmente en la escuela. De esta manera se acumulan y se configuran paulatinamente en los entornos sociales de convivencia, las creencias, valoraciones y concepciones respecto a la docencia, el “deber ser del maestro” y el papel que se le concede en la educación.

Como señala Goodson (2017), la aproximación a las experiencias de los docentes a través de lo que narran sobre lo que día a día van acumulando en la práctica, remite a uno de los rasgos esenciales de la contemporaneidad: vivir una época donde se relegan las grandes narrativas en favor de narrativas individuales de vida, relatos breves que recogen visiones íntimas y fragmentadas de personas en la cotidianidad. Además, una cantidad considerable de los conocimientos experienciales recogidos por los docentes son articulados en clave narrativa y autobiográfica (Suárez, 2011). La autobiografía tiene la capacidad de sumergir al sujeto en recortes de vivencias que emergen, cobran sentido y descubren la significación para la experiencia que relata, como sucede con las que son parte de la historia de escolarización y de prácticas de los docentes, las que, resultado de la autorreflexión, contribuyen a la construcción o restauración de la identidad profesional. El encuentro entre pequeñas narrativas de sujetos sobre experiencias próximas, posibilitan nuevas significaciones a las historias personales y son un reflejo de cómo las pequeñas historias unen las narrativas con el contexto (Bentivoglio, 2013; Ramos y Serrano, 2017).

De Souza, Serrano-Castañeda y Ramos-Morales (2014) afirman “que lo biográfico es el punto de encuentro de conocimiento de las distintas disciplinas de las ciencias sociales” y que el propósito que cumple en el ámbito educativo es en la comprensión de las tensiones entre lo “particular, lo social, lo cultural, lo institucional y lo político”. Los autores sostienen que los orígenes de las prácticas narrativas se encuentran en la teoría crítica, el feminismo, interaccionismo simbólico, entre otros. Pero la afirmación más reveladora para la investigación educativa iberoamericana es que el castellano es el que ha capturado, en un significativo volumen, lo biográfico en contextos educativos, además de afirmar que Arfuch (2002), Bolívar (2016; 2017), Domingo y Fernández (2001), Contreras y Pérez (2010), Krauze (2008), Rivas y Herrera (2009); Suárez (2013; 2014; 2017) y Ramos y Serrano (2017) son algunos de los investigadores que han contribuido a la expansión de la narratividad en su diversas modalidades y denominaciones.

2.1 Experiencias contemporáneas y líneas de investigación narrativa en contextos educativos

Un punto de partida en la revisión de trabajos que recurren a las narrativas para estudiar la educación, lo constituye los que muestran los orígenes de la narratividad, bien sea como método o como enfoque de la investigación en el campo educativo y los que describen el estado del arte para dar cuenta del desarrollo del método narrativo en distintas regiones. En Iberoamérica (Bolívar, 2017) con los aportes de países de Latinoamérica, particularmente Argentina, Colombia, Brasil y Chile, que han generado importantes contribuciones en la investigación biográfico-narrativa (Cano, 2013; Huchim y Reyes, 2013; Porta y Ramallo, 2017; Suárez, 2014; Suárez y Dávila, 2018; Yedaide, 2013; Bolívar y Domingo, 2004; Suárez, 2014). También es de rescatar dentro del contexto latinoamericano, en Colombia, en el marco de la

configuración y desarrollo de la investigación-acción e innovación-acción educativa y cultural se generaron (auto) biografías narrativas elaboradas por los mismos docentes con el fin de impulsar la cultura investigativa (Murillo-Arango, 2008). Los problemas del campo educativo han sido abordados en los países latinoamericanos mencionados, particularmente con relatos de vida en torno a temas como maestros inexpertos, trayectoria y práctica profesional, trayectoria de vida de profesores y estudiantes, trayectorias laborales de docentes, formación y profesionalización docente (Álvarez, 2018; Bracciale y Pionetti, 2013; Cossio y Lora, 2013; Giraldo y Ospina, 2013; Grangeiro y Suárez, 2017; Huchim y Reyes, 2013; Martínez, 2013; Sarasa, 2014).

Según Bolívar y Domingo (2006) el enfoque biográfico narrativo se posiciona dentro del contexto Iberoamericano con el interés por los estudios de marginalidad y procesos de aculturación. Marinas (1999) incluso denomina al interés por la biografía como *síntoma biográfico*, o la proliferación y consumo de biografías que autoconstruyen sentidos de identidad en las personas. No obstante la expansión del interés por las narrativas personales, el contexto latinoamericano requiere mayor expansión y difusión del enfoque biográfico y de la narración como método para la investigación educativa (Huchim y Reyes, 2013).

El primer conjunto de investigaciones relevantes para este proyecto se deriva de lo que se puede denominar estudios de narrativas educativas, sean ellos en torno a las prácticas, a la formación docente, a las memorias, a las trayectorias o a las experiencias personales y que se recogen a modo de biografías o de relatos. La idea fundamental de esta aproximación es que el “mundo” de la educación es un territorio fértil para que germinen historias cuyos productos permiten dar cuenta de lo acontecido, de lo situado en el día a día de los contextos y condiciones educativas. En ese marco, surgen, como lo señala González-Monteagudo (2007), las historias de vida como instrumento de formación, participación y testimonio, en donde la biografía narrativa

adquiere una posición estratégica para la investigación educativa cualitativa. Al mismo tiempo la narratividad reconoce el dinamismo permanente del saber del maestro que se nutre de sus propias experiencias, las que al sumarse configuran nuevas historias. Es decir, la narrativa del docente sobre su práctica no es única y acabada a pesar de la singularidad. Las historias de vida como recurso metodológico y herramienta de producción de conocimiento, nacen como crítica a “las verdades universales y a los discursos legitimadores de la modernidad, la fragmentación del sujeto moderno cartesiano, para dar impulso y fuerza a las narrativas particulares y contextuales en las investigaciones sociales narrativas” (González-Giraldo, 2019, p. 70).

Otra de las tendencias relevantes en las investigaciones educativas con narrativas son las que se interesan por los docentes como sujetos en relación a la formación docente. Investigadores con amplio recorrido en investigación pedagógica y formación de docentes dan cuenta de las "zonas de contacto" entre las narrativas autobiográficas, las experiencias pedagógicas y la investigación-formación-acción docente, que, al abrir paso a la perspectiva crítica para hacer investigación educativa, permitió la (re)definición de políticas de conocimiento alternas para la formación de docentes. Desde esta óptica el "decir" del maestro responde al conocimiento de su propia práctica, en consecuencia, se categoriza como un saber de importancia tanto práctica como teórica. A las prácticas de investigación-formación-acción se le reconocen que “tienen en común la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación, o de reconfiguración de posiciones de sujeto” (Suárez, 2014, p. 780) en las que hay una fuerte apropiación de la relación laboral-personal. Otra de las contribuciones de los estudios de este grupo es alimentar la construcción de la memoria pedagógica como los que registran experiencias de docentes noveles en las prácticas iniciales, las que recuperan los recuerdos que tienen los maestros y maestras de la primera incorporación al sistema educativo en contextos diversos y a veces ajenos, urbanos o

rurales y, que exigieron aceptar retos para la interacción y la comunicación con los niños, niñas y las comunidades y en las que se puso a prueba la metodología pedagógica que debió ser parte de la formación como docentes (Alliaud, 2004; Macuch y Leite, 2014; Madrid-Vivar y Mayorga-Fernández, 2017; Ocampo, 2013).

Un segundo conjunto de investigaciones relevante para este proyecto se deriva de lo que se puede denominar estudios experienciales o sobre las experiencias (Arnold, 1960; Lazarus, 2006; Scherer, 2009). La idea fundamental de esta aproximación es que los humanos damos significados personales a las situaciones que enfrentamos o se nos presentan bajo condiciones (contextos) específicos, que para efectos de este proyecto son de tipo educativo. Estos significados están marcados por cómo nos sentimos en dichas situaciones y los sentidos que les asignamos, para de esta forma, convertirlas en “nuestras” experiencias. Las experiencias de maestros y maestras son el objeto de múltiples investigaciones en el campo educativo cuyo eje articulador son las narrativas, por el rasgo distintivo que se le asigna a la narración de permitir el acceso a la comprensión de los contextos educativos desde su "multifuncionalidad e interdisciplinariedad". Al mismo tiempo cuando las narrativas se instalan en las experiencias de los docentes, permiten entender los sentidos que le atribuyen a su trabajo y las formas en que actúan en los contextos en que desempeñan la profesión, al dar cuenta de aspectos de particular relevancia para la comprensión, como son los sentimientos, propósitos y deseos personales en torno a la docencia, que suelen quedar fuera en otras aproximaciones diferentes a las cualitativas (Martínez, 2013; Giraldo y Ospina, 2013; Huchim y Reyes, 2013).

Para Alliaud (2011), el narrar o relatar historias, personajes, acontecimientos, es parte del hacer docente. En el contexto del aula, los maestros tienen una audiencia a quien enseñar, para esto deben reinterpretar y reflexionar sobre las historias a contar. Para ella, es fundamental el

aprendizaje de la experiencia, de la praxis, para reformular futuros contextos y alcanzar sus potencialidades en el aula. Así, la autora se pregunta ¿qué criterios tomamos en consideración para calificar una vivencia como experiencia?, y reafirma la diferencia entre lo vivido y lo percibido, concluyendo así que la experiencia *es* porque quien relata la historia está recalcando lo “valioso” o digno de recuperar, atribuyendo un significado de relevancia al relato compartido. La autora introduce el concepto de “experiencias formativas” para caracterizar los aprendizajes destacados a partir de las experiencias, principalmente en el contexto de formación escolar de los docentes (Alliaud, 2004).

En su investigación con relatos autobiográficos producidos por doce maestros, Alliaud (2004) resalta la importancia de la “experiencia formativa”, es decir todo aquello que se aprendió en la experiencia laboral y afirma que “más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son *formateados*” (p. 2), resaltando el aspecto estructural (o estructurante) de la formación docente y la discrepancia que hallan los maestros “noveles” cuando se enfrentan a la “realidad escolar”. De esta manera, se identifica la potencialidad de los relatos autobiográficos para repensar la formación docente desde las particularidades y desafíos contemporáneos del aula. En el 2015, casi una década después, la autora publica el artículo *Los artesanos de la enseñanza posmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*, en donde considera los desafíos que la escuela moderna plantea y por ende, la complejización de la tarea de enseñar en un aula que demanda planteamientos no-tradicionales de enseñanza.

Dadas estas exigencias, los planes de formación docente se han diversificado en un número creciente de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben «dominar» según la especialidad y/o nivel educativo para el que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos (en sus distintas dimensiones psicológicas, sociales, culturales), de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como

nuevas destrezas tales como la reflexión, la indagación, la investigación. (Alliaud, 2015, p. 329)

Otro trabajo referente e influyente en la región es el proyecto UBACyT, ejecutado por Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2010), que se centra en la funcionalidad de los saberes prácticos o de la experiencia. El proyecto, realizado a escala nacional en Argentina, tuvo como finalidad la recuperación de estos saberes prácticos de docentes de distintos antecedentes y contextos escolares para ser contrapuestos y analizados con la teoría educativa pública. En este sentido, los autores se propusieron “hacer públicamente disponible [los resultados del proyecto] y “utilizable” en los dispositivos de la formación inicial y permanente de los docentes” (Alliaud, et. al., 2010, p. 439). Los autores dividieron el proyecto en cinco líneas/ejes de investigación:

(1) *Narraciones, experiencia y formación*, liderado por Andrea Alliaud, explora la situación contemporánea de la docencia con énfasis en los relatos sobre la formación escolar de los maestros;

(2) *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la experiencia escolar* por Daniel Suárez, la misma que indaga en las experiencias pedagógicas a partir de la cotidianidad - contextualizada - del aula;

(3) *Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente* por Daniel Feldman, profundiza en los procesos de construcción de sentido por parte de los docentes, desde los relatos experienciales de clase. Aquí “se presta especial atención a las diversas imágenes que aparecen, tomando forma de metáforas, analogías o escenas” (p. 443);

(4) *¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?*, por Lea Vezub, la misma que explora en las trayectorias de desarrollo profesional en los primeros años de maestros de Ciencias Sociales en escuela secundaria. Los relatos

de este abordaje incluyen: “la formación inicial, la identidad profesional, la participación en perfeccionamiento, así como los problemas que enfrentan en su práctica, la inserción en las instituciones y las regulaciones propias de su campo laboral” (p. 445); y,

(5) *La socialización laboral de los maestros como espacio formativo* por Gustavo Mórtola, indaga las adversidades y transición de los maestros ‘novatos’ o inexpertos desde su rol como estudiantes a su inserción laboral.

Considerando estas cinco líneas investigativas, Alliaud, et. al. (2010) pretendieron contribuir a la producción teórica desde las historias de vida de los docentes y la cotidianidad de la enseñanza, para así repensar los dispositivos de formación docente en Argentina y la región latinoamericana. Estas historias de lo acontecido por los maestros permiten además replantear el contexto educativo en base a lo vivido por los docentes. Una contribución importante en el campo es la de Alliaud (2007; 2011), quien afirma que los saberes sobre prácticas producidos por los relatos docentes son “finitos, particulares, subjetivos, fragmentados, personales, múltiples, ligados a lo que aconteció, los que tendrán más chance de provocar efectos entre los docentes quienes, aún reconociendo que saben, sienten que no pueden enseñar” (Alliaud, 2011, p. 95).

Trabajos recientes con narrativas de docentes en formación, reafirman el estrecho vínculo entre los aspectos de las historias personales que permiten entender las razones que subyacen a la elección de la docencia como formación profesional. Reconocer los aportes y el papel de la formación en los cambios de las concepciones de la escuela, la importancia de las relaciones entre colegas para la adquisición de competencias y la ejecución de prácticas docentes de mayor pertinencia pedagógica para los alumnos contemporáneos en el marco de las demandas que provienen de la legislación y el currículo de corte neoliberal (Madrid y Mayorga-Fernández, 2017; Macuch y Leite, 2014; Ocampo, 2013).

Dentro del grupo de investigaciones relevantes para este estudio, se recogen aquellas que se acercan a los maestros a través de lo que relatan de su vida docente. Esta aproximación que se concentra en narrativas personales sobre experiencias particulares, le permite al docente identificar circunstancias vividas y asignarles sentidos y significaciones que son consecuencia de la reflexión y revisión de los hechos que posibilita el ejercicio de narrar. La literatura reporta experiencias docentes que asocian la adversidad educativa a los contextos en los que se inscribe la educación, marcados por problemas concomitantes a la pobreza. Alliaud y Antelo (2005), en su influyente capítulo *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*, señalan en este marco la relación intrínseca entre la tarea de educar y sus adversidades: la paradoja subyace en que la necesidad de educar proviene de la adversidad contra la que lucha. Así mismo en su artículo “*Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente*”, Runge (2019) menciona que las experiencias cotidianas de la práctica educativa son las que permiten desafiar estas situaciones adversas en el aula o como él las llama “situaciones dilemáticas y aporéticas”:

El actuar —pedagógico— empieza a fundamentarse y derivarse de una praxis laboral y a distanciarse así del saber y actuar cotidianos y simples (de una educación espontánea y del “círculo práctico de la costumbre”), lo cual implica un progresivo autocercioramiento y auto comprensión de la esfera social de la educación. (Runge, 2019, p. 5)

Sin embargo, se pueden identificar vacíos en lo que se refiere a condiciones adversas ajenas a la pobreza y a las lecturas, interpretaciones, sentidos y saberes que realizan y adquieren los docentes cuando esos problemas asumen otras manifestaciones en el aula. Los vacíos también incluyen estudios que recojan narraciones sobre las acciones concretas que realiza el docente en la práctica cotidiana para sortear lo que relata como adverso para educar (Bazdresch, 2004, Bonal y Tarabini, 2013; Bordoli, 2006; Braslavsky, Acosta y Jabif, 2004; Cafiero, 2008; Eizaguirre,

2004; Grinberg, 2011; Tiramonti, 2005; Torres, 2001). Trabajos recientes vislumbran los esfuerzos por contrarrestar dichos vacíos en relación a lo adverso de educar y los desafíos que presenta la escuela moderna en la actualidad, tomando sucesos como la educación en contextos virtuales a raíz de la pandemia por Covid-2019 (Devoto, 2020; Garduño, Montes, Medina-Velásquez y Medina-Gaul, 2020; Marchetti y Aguirre, 2021), contextos de violencia y conflicto social (Areiza, 2021; Barrios, 2021; Cataño y Cortés, 2020; Gómez-Barriga, 2020), contextos de inclusión educativa (González, Cortés y Mañas, 2020), entre otras situaciones complejas que emergen en la cotidianidad escolar latinoamericana (Pantoja, 2020).

González et. al (2020) utilizaron una metodología biográfico-narrativa con docentes de Pedagogía Terapéutica con el propósito de conocer sus experiencias escolares. Los relatos dieron cuenta de una serie de retos y conflictos que los docentes enfrentan, principalmente en relación a los discursos tradicionalistas, segregadores y asistencialistas de la educación inclusiva, lo que de acuerdo a los autores desemboca en “un proyecto de educación inclusiva inacabado” (p. 31). De esta manera, los relatos visibilizan un proceso reflexivo en el que los docentes participantes señalan la necesidad de configurar la escuela hacia un modelo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, es decir, personal administrativo, docentes, alumnado, familias, entre otros, para lograr una transformación sistémica hacia la inclusión educativa.

Pantoja (2020) de otra parte, analiza las dificultades experimentadas por docentes en su etapa novel en la gestión de aula y en sus relaciones interpersonales, así como las acciones que ejecutaron para contrarrestarlas, a partir de un enfoque biográfico-narrativo. Los hallazgos reflejan que emociones como nervios, inseguridad y miedo dificultaron sus inicios en la docencia que eran propios de este nuevo contexto al que se enfrentaban. En cuanto a la gestión del aula, las complicaciones relatadas giraron alrededor de: “1) La indisciplina, 2) La planificación de

clase, 3) Trabajo con estudiantes con NEE, 4) El tiempo de clase, 5) La aplicación de contenidos, 6) La asignación de materias nuevas que no corresponde a su perfil, 7) La falta de atención de sus estudiantes y 8) Los modelos teóricos relacionados con la idealización de la realidad educativa” (p. 53). El autor indica que los docentes noveles respondieron de diversas maneras ante estas situaciones de complejidad, por ejemplo, la búsqueda de información en internet, el uso del ingenio y la creatividad para minimizar la indisciplina o en otros casos, el requerimiento de apoyo y consejos a otros colegas docentes con mayor experiencia. El tipo de acción escogida por cada docente, reporta el autor, dependió del “nivel emocional en el que se encuentre [el docente] y el interés que tenga en dar solución a la dificultad” (p. 54).

En el marco de la educación en contextos del conflicto armado colombiano, Gómez-Barriga (2020) realizó un trabajo que pretendió comprender las narrativas que dan cuenta de las tensiones y desafíos de los maestros de educación para la paz (EP) en los territorios afectados. En palabras del autor, los relatos abrieron “la posibilidad de entender las violencias del conflicto armado interno desde perspectivas locales y la manera como se han afrontado para interpretar, desde allí, otras formas de sentido sobre la educación para la paz” (p. 444). Así, se destacan tres tipos de tensiones identificadas por los maestros y maestras de la EP: (1) la primera tensión se relaciona a la contraposición de discursos construidos sobre la paz versus los de la guerra, es decir, se evidencian dos posturas, el reconocimiento de la violencia y la negación del conflicto; (2) la segunda tensión se relaciona a los principios orientadores de la EP, es decir, a pesar de la evidencia histórica de presencia de violencia en distintas formas en la región como dictaduras militares, guerrillas, desapariciones, etc, los marcos de reflexión e interpretación giran en torno a un discurso ligado a los derechos humanos, justicia, verdad y memoria, “pero en estos discursos no se traslucen reflexiones sobre una EP” (p. 447); y (3) la tercera tensión identificada es aquella

que opone los saberes y lenguajes de la guerra y de la paz, los docentes consideran que en la literatura académica y la historia predomina la producción de conocimiento de la guerra, violencia y conflicto, lo que desemboca en una vinculación débil en los currículos escolares de la EP sobre la memoria y la paz.

Otra perspectiva dentro del mismo contexto colombiano, puede ser la de Barrios (2021), quien analiza el rol que tienen las emociones en situaciones conflictivas o de violencia en el entorno escolar. No obstante, es un estudio que si bien da cuenta de las situaciones de adversidad con las que convive la comunidad educativa en este entorno, y de las emociones que evocan estos sucesos -y que los producen también-, carece de un abordaje metodológico que visibilice la riqueza de las narrativas docentes y se limita a la relación entre variables y el registro descriptivo de situaciones cotidianas. En contraste con el trabajo de Areiza (2021) que pretendió entrelazar las configuraciones subjetivas de los relatos de experiencias de maestros y maestras en escuelas ubicadas en la Comuna 13 en Medellín. Esta investigación da cuenta de narrativas que entretejen, en palabras de la autora, “los dolores de la profesión en contextos conflictivos, los desafíos curriculares que esto trae aparejado, la contribución a la construcción de paz y de memoria histórica, [y] la mirada profunda sobre un país que precisa ser visto desde los intersticios del escenario pedagógico y del ámbito escolar” (p. 441).

En el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19, y con el contexto de la educación virtual, autores como Devoto (2020) relatan su experiencia educativa y las acciones orientadoras frente a las adversidades enfrentadas en la no presencialidad. El autor manifiesta que en este contexto las intenciones de los docentes de la asignatura Problemática Educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar de Plata, fueron las de “construir un espacio-tiempo común, para dar lugar a la enseñanza y al aprendizaje en el único

territorio posible, el del afecto” (p. 90). Es así que los docentes reorganizaron la asignatura a partir de cinco motivaciones:

1. Hacer lazo: reponer el vínculo pedagógico desde una perspectiva de derechos, frente a la emergencia sanitaria;
2. Compartir la carga: resignificar los acuerdos al interior y al exterior del equipo docente para sostener(nos) en la tarea;
3. Hibridar: trascender la virtualidad para acompañar, también por otros medios, a todos/as los/as estudiantes;
4. Hacer de la crisis oportunidad: conectar los contenidos con la actualidad -por otra parte, ineludible- para construir junto a las/os estudiantes un diálogo auténtico que permitiera recobrar una necesaria perspectiva de futuro;
5. Hospedar: generar en la virtualidad un entorno amigable y, en la distancia, una interacción hospitalaria que posibilitara la consecución de los otros propósitos. (Devoto, 2020, p. 92)

Devoto (2020) destaca la trascendencia del aula y sus actividades desde distintas vías tecnológicas y comunicativas para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, aquellos que no contaban con las suficientes herramientas tecnológicas tenían la posibilidad de entregar tareas en papel material, así mismo afirma que “un mensaje de texto, un audio, una llamada telefónica, un correo electrónico, se convirtieron también en “la clase”, en los medios por los cuales encontrarnos, dialogar, enseñar y aprender” (p. 92-93). Tomando este contexto virtual en consideración, Garduño et. al. (2020), realizaron un estudio biográfico-narrativo con 500 maestros y maestras de educación básica en donde se intentó categorizar sus prácticas educativas con base en la pedagogía crítica de Freire. Los autores hallaron que si bien la

nueva realidad educativa ha mutado los procesos de aprendizaje, ha puesto en manifiesto también la brecha digital de los docentes, no sólo por la falta de acceso a internet, dispositivos tecnológicos o programas, sino también por la falta de familiarización con la tecnología. De esta manera, las respuestas de los docentes rompieron con la forma tradicional, vertical y homogénea de hacer educación, en palabras de los autores:

Los docentes se mostraron abiertos al cambio, a la problematización y a la aceptación de nuevos aprendizajes y visiones dentro de su función, en el marco de una forma de trabajo institucional. Respecto a la adaptabilidad en el manejo de los recursos didácticos, los docentes promovieron actividades individuales y sociales al vincular experiencias de vida con contenidos de aprendizaje, los contextos y el confinamiento. En la evaluación, se encontraron algunas prácticas que corresponden a una pedagogía Freiriana al ser participativas, dialógicas y autónomas. (Garduño et. al., 2020, p. 14)

Así mismo, Marchetti y Aguirre (2021) analizan las discontinuidades y rupturas de las políticas públicas en relación a las brechas socio-educativas y tecnológico-digitales en la formación docente. Los autores toman en consideración en el periodo de tiempo analizado el contexto educativo virtual a raíz de la pandemia, y lo abordan a partir de las reflexiones biográfico-narrativas de la comunidad educativa y funcionarios públicos en Argentina.

En el intento por organizar los estudios en torno a las experiencias de los maestros se identifican aquellos que buscan, por medio de la biografización, la comprensión de las experiencias adquiridas en la práctica docente que conllevan y consiguen el reconocimiento del individuo de sus propias experiencias vividas. Además, son estudios que se plantean y problematizan el rol que el investigador asume al apropiarse de la experiencia del otro sujeto, el sujeto docente, lo denominado “heterografía” por Delory-Momberger (2014). Los trabajos con las citadas características se encuentran en Europa, donde Delory-Momberger ha estudiado con amplitud y profundidad las biografías de maestros para posteriormente trasladar la atención a las

realidades educativas latinoamericanas. En palabras de la investigadora el acento en “la comprensión que produzco del relato de los otros se inscribe en un juego de interrelaciones que hace de este relato, no un objeto unánime e idénticamente decodificable, sino un en-juego entre los demás y yo, entre yo y yo-mismo” (p. 703).

En 2017 y 2018 se llevó a cabo el proyecto de investigación titulado “*Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia)*”, con la participación de docentes investigadores de nueve universidades de la región. El proyecto tuvo dos fases, en la primera se pretendió elaborar narrativas de memoria escolar que giren en torno a la temática de la guerra y la paz, mientras que la segunda fase se enfocó en los “relatos de experiencia de maestros en tiempos de incertidumbre, como también acerca de la cultura escolar” (Runge, 2019, p. 397). En la apuesta de Runge y Murillo (2018) por el lugar que el componente biográfico ocupa en la etapa de modernidad avanzada, concluye que no se existe biografía sin aprendizaje ni aprendizaje sin biografía, en sus palabras “el aprendizaje no se refiere a la adquisición y apropiación progresiva de saberes o competencias específicas, sino al proceso altamente organizado de reelaboración, vinculación y (trans)formación de los procesos primarios de aprendizaje en una figura biográfica de experiencias” (Runge y Murillo, 2018, p. 408). En este contexto, continúan Runge y Murillo (2018), se generan modelos que incorporan saberes extraescolares y experienciales que abren paso al “aprendizaje biográfico”.

El valor de las narrativas en la enseñanza es un tema transversal en el interés de investigadores educativos. Los argumentos que sostienen la trascendencia de la práctica narrativa, residen en el aporte epistemológico de la revalorización de los relatos y en la capacidad transformadora de la educación que alcanza la narrativa (Caamaño, 2012; Cano, 2013; Cossio y

Lora, 2013; Estrada et al., 2013; Porta y Ramallo, 2017; Porta y Yedaide, 2014; Passeggi, 2013; Ramos y Serrano, 2017). En palabras de Alliaud (2011): “si nos solicitaran relatar algo acerca de lo que como docentes hicimos, seleccionaríamos, dentro de un vasto repertorio, aquello que nos conmovió, nos transformó, en tanto produjo algo diferente. La experiencia en este sentido se une al cambio” (p. 96), por tanto, se considera el poder y potencial transformativo que el relato tiene en las prácticas docentes. En esa misma línea de pensamiento, estudios recientes muestran a la narración autobiográfica como herramienta para usos específicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como sucede en la evaluación del aprendizaje o en la aplicación de modelos pedagógicos como la enseñanza para la comprensión (Lizandra, Monforte y Valencia-Peris, 2017; Suárez, 2017; Gómez & Ternent, 2017).

Bajo este marco, aparecen contribuciones como las de Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019) en su artículo *Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social*, en donde proponen el trabajo biográfico-narrativo como una herramienta de justicia social. Los autores, quienes son formadores de docentes y ejercen su labor en Chile y Honduras, realizaron un ejercicio autobiográfico en que se pretendió reflexionar sobre las injusticias sociales de sus (propios) contextos para proyectar procesos de formación docente que prioricen y favorezcan la justicia social en contextos educativos neoliberales. En palabras de los autores:

Pensar en la justicia social es central para nuestros procesos de formación docente, dado los entornos desiguales donde habitamos. Esta temática requiere una atención primordial en la formación de las futuras generaciones de educadores/as. Desde nuestra perspectiva, es necesario considerarla permanentemente en el quehacer pedagógico debido a las injusticias que ocurren constantemente en el entorno latinoamericano. La indagación narrativa autobiográfica aporta a este proceso de transformación personal y colectiva, desarrollando un ejercicio educativo con conciencia de las problemáticas sociales en el

contexto donde se desarrollen. (...) El concepto de justicia social convoca a una formación docente que se involucre en las transformaciones permanentes de los espacios de enseñanza-aprendizaje. (p. 181)

La concepción metodológica de las narrativas se inscribe en el paradigma investigación-acción-formación. La reflexión que acompaña la construcción de las narrativas desde los relatos, constituye un espacio de formación pedagógica, que le permite al sujeto ubicarse al mismo tiempo fuera y al interior de las experiencias. Es decir, es el autor y el protagonista de las narrativas que enlazan la experiencia con la reflexividad mientras que, las tres posiciones desde las que narra: actor, autor y agente, contribuyen a la construcción de la identidad subjetiva del docente. Esta construcción, emerge desde la infancia y se modela de acuerdo con las vivencias y experiencias del sujeto para posicionarlo como un sujeto de conocimiento y de práctica. Passeggi (2013) afirma que “la persona al narrar su propia historia, busca dar sentido a sus experiencias y en ese trayecto, construye otra representación de sí: se reinventa” (p. 6). La autora propone las narrativas autobiográficas como un espacio de formación del adulto. En este sentido, las narrativas tienen un propósito de investigación-acción-formación, en donde el sujeto escribe dentro de las instituciones que lo producen y reflexiona a partir de esta noción: "la preocupación primordial es que ellas [las narrativas] sirvan, esencialmente, a quien escribe" (Passeggi 2013; 2011; Murillo-Arango, 2013; Suárez, 2013, 2014).

Finalmente, cabe resaltar que las perspectivas decolonial y de las pedagogías críticas en las investigaciones narrativas que se acercan a estudiar de manera comprensiva los contextos socio-educativos son aproximaciones epistemológicas situadas en esencia en Latinoamérica. El postulado básico es asignarle a las narrativas la condición de hábitats que posibilitan a los sujetos situarse en un texto que lo produce y posibilita las construcciones de sentido, al mismo tiempo

que explora las potencialidades semánticas, narrativas y de discurso en las pedagogías. La narrativa en educación entonces se entiende "como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos sociales, políticos o culturales en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto" (Ripamonti, 2017, p. 86), lo que a la postre promueve transformaciones en las prácticas educativas. Además del reconocimiento del poder constitutivo y de reconfiguración de la investigación biográfico-narrativa, se insiste en la necesaria disponibilidad del sujeto-docente de re-pensarse para asumir procesos de transformación de sus condiciones socio-educativas (Cano, 2013; Ripamonti, 2017; Yedaide, 2018).

2.2 El contexto ecuatoriano

2.2.1. Investigación en educación en Ecuador

La investigación para la generación de conocimiento en educación en Ecuador, si bien es escasa, ha respondido en gran parte a los modelos paradigmáticos del positivismo. En este sentido, los estudios en educación recurren o bien a estadísticas que dan cuenta desde una perspectiva evaluativa de las prácticas de los docentes, o las que registran las variables en relación a los comportamientos y motivaciones de los docentes dentro de las aulas. Los paradigmas desde los que se abordan este tipo de estudios de la educación, les confieren a los resultados la credibilidad que se asienta en el cumplimiento de los criterios de validez propios de las perspectivas epistemológicas positivistas.

Trabajos recientes como el de Barrera, Barragán y Ortega (2017) se acercan a la realidad educativa ecuatoriana desde la perspectiva docente en indagaciones que transitan más por las percepciones en torno a la calidad y a las capacidades que aporta a los ciudadanos transitar por

los procesos educativos formales y estandarizados que ofrece el país. El estudio no incluye relatos de maestros respecto a las prácticas docentes en el contexto de cambio educativo que declara el país. Se reportan trabajos recientes sobre biografías narrativas de educadores que han puesto de relieve historias de adversidad provocadoras de reflexión, recursividad y resiliencia (Álvarez, 2017; España, 2017; González, 2017; Huayamave, 2017; Nivelá, 2017; Torres, 2017; Traverso, 2017; Zambrano, 2017).

Estos autores pretendieron aportar e incidir en la construcción de políticas públicas ecuatorianas desde la voz de los maestros y maestras que viven la adversidad en la cotidianidad de la tarea de educar. Las biografías narrativas recogen experiencias en diferentes contextos educativos como en Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) que son unidades públicas que dan servicios de cuidado y estimulación temprana a niños y niñas de 0 a 3 años de edad (Zambrano, 2017); experiencias, significados y capacidades de educación general básica en unidades educativas fiscales (España, 2017); experiencias de adversidad educativa con docentes que trabajan en el Programa de Estudios Superiores para Personas Privadas de Libertad que se llevó a cabo en el Centro de Rehabilitación Social de Varones de Guayaquil, Ecuador (Huayamave, 2017); dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje en contextos educativos militares, en la Escuela de Grumetes (ESGRUM) (Nivelá, 2017); prácticas pedagógicas en unidades educativas con currículo abierto bajo condiciones de libertad y autonomía (Álvarez, 2017), entre otros.

Esos trabajos concluyen que las adversidades para educar son entendidas como dificultades, pero también como posibilidades, generadoras de recompensas emocionales, estimulan el liderazgo y la identidad institucional. Al mismo tiempo generan ansiedad, miedo y duda ante lo desconocido (González, 2017; Traverso, 2017; Torres, 2017). Además, las experiencias que los docentes relatan como adversas para los propósitos educativos, están

cargadas de significados y sentidos que al margen de las narrativas no se suelen identificar (Zambrano, 2017). De esta manera el breve recorrido investigativo de experiencias educativas que intentan identificar la forma en que los docentes viven, entienden y responden a situaciones adversas en el aula, es una línea investigativa en Ecuador que aún se encuentra en fase exploratorios pero que han puesto de manifiesto la necesidad de indagar en los relatos sobre las condiciones adversas del educar en el contexto ecuatoriano desde una perspectiva teórica narrativa y un diseño metodológico que dé cuenta de los procesos de subjetivación docente a partir del relato de vida.

➤ **Contextualización del sistema educativo ecuatoriano**

Con el fin de comprender el contexto por el que se rigen las prácticas educativas de los maestros y maestras ecuatorianas, es importante describir las características y funcionamiento del sistema educativo ecuatoriano. En el documento Reforma de la carrera docente en Ecuador de Chiriboga (2019), se presentan las dos leyes que gestionan el ámbito educativo en Ecuador:

- De una parte se encuentra la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la misma que regula la educación inicial, básica y de bachillerato. La institución encargada de la rectoría y gestión de este ámbito educativo es el Ministerio de Educación (Mineduc).
- La segunda es Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que es la que guía la educación superior y bajo la que funcionan la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Educación Superior, (CES).

El sistema educativo responde a una organización que desde el 2012, pretende descentralizar las funciones del Estado por zonas, distritos y circuitos. De esta manera, cada zona tiene como tarea gestionar entre 8 y 15 distritos, y, cada distrito administra entre 40 y 150

circuitos. Finalmente, cada circuito agrupa entre 15 y 25 instituciones educativas públicas y privadas y en sus distintas modalidades de educación, es decir, modalidad regular, especial, de alfabetización, etc. El proceso de implementar y alcanzar el pleno funcionamiento en cada distrito se concluyó a inicios del año 2014. Los tramos de la educación general se organizan en tres niveles:

- Inicial: que corresponde a niñas y niños entre 3 y 5 años;
- Educación General Básica (EGB): que atiende niñas, niños y jóvenes entre 6 y 14 años y consta de diez grados. Es en este segmento en el que se concentra la presente investigación, que a su vez se subdivide en tres: Básica elemental (6 a 8 años); Básica media (9 a 11 años); Básica superior (12 a 14 años); y,
- Bachillerato General Unificado (BGU): que acoge a jóvenes entre 15 y 17 años y tiene tres grados.

Históricamente, el sistema educativo ecuatoriano se ha visto permeado por la desigualdad socioeconómica del país y la ineficaz administración pública, por lo que ciertos sectores de la educación, sobretudo la educación pública ha enfrentado recurrentes y complejas dificultades (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES, 2017). En el más reciente reporte realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), titulado La Educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos (2018), se detallan los datos estadísticos del periodo escolar 2016-2017 en relación a la comunidad educativa ecuatoriana. Respecto a las instituciones educativas, su clasificación se organiza según su forma de financiamiento, es decir, públicas, privadas y fiscomisionales. De acuerdo al último reporte del Ministerio de Educación Ecuatoriano (2022), Guayaquil cuenta con un total de 1312 instituciones educativas, entre las cuales el 58% son instituciones privadas, el 40% corresponden a

instituciones públicas y el 2% restante son instituciones fiscomisionales. Del total de instituciones educativas, 1240 son instituciones que proveen educación general básica.

Así mismo, resulta importante destacar que Guayaquil cuenta con un total de 672.938 estudiantes escolarizados, de los cuales 488.950 son niños y niñas en los tres niveles de la educación general básica. La mayoría de los estudiantes escolarizados, es decir el 67%, asiste a instituciones públicas, seguido por el 30% que asiste a unidades privadas y el 3% a fiscomisionales. En lo relativo a los docentes, un total de 26.702 integran el sistema educativo de la ciudad, de los cuales el 77% son mujeres, y el 23% son hombres. Las cifras oficiales del Ministerio de Educación (2020) justifican que el género de la mayoría de docentes que participaron en la presente investigación sea femenino.

En cuanto a la pertenencia de docentes por tipo de unidad educativa, los datos evidencian que el 56% trabajan en instituciones públicas, el 44% en unidades privadas y fiscomisionales. De esta manera, vemos que en Guayaquil, la mayor concentración de estudiantes escolarizados en la ciudad asisten a instituciones públicas, y así mismo, el porcentaje de docentes que trabajan para estas instituciones es más alto, lo que visibiliza la sobrecapacidad de estudiantes por aula e instituciones, y las distintas adversidades que esto representa para la docencia, principalmente en aquellas unidades educativas situadas en contextos vulnerables.

En el marco de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, y de acuerdo a la tendencia internacional, el Ministerio de Educación propuso la continuación de los servicios educativos de manera virtual. A raíz de esto, el Mineduc efectuó una política pública llamada “Política para Mantener la Continuidad de la Educación” (PCME), la misma que para efectos de su ejecución se constituye por tres instrumentos (Mineduc 2020a, 2020b). El primer instrumento es el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa, el mismo que indica los mecanismos para la

continuación de la educación en contextos virtuales, que incluye los recursos digitales para el alumnado y los docentes, así como el uso de radio y televisión para la consecución de los fines educativos (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL, 2020). El segundo elemento corresponde a la adaptación del currículo educativo del 2016 (Mineduc, 2019), el mismo que se divide en dos:

- El Currículo Compactado para la Emergencia (Mineduc, 2020a), que contiene destrezas, contenidos y objetivos para el aprendizaje remoto; y,
- El Currículo Priorizado (Mineduc, 2020c), que también dispone de contenidos para el aprendizaje remoto pero con la diferencia que posibilita mayor flexibilidad para que los maestros y las maestras realicen modificaciones.

Finalmente, el tercer elemento corresponde al uso de fichas pedagógicas, las mismas que consisten en proyectos que los docentes envían semanal o mensualmente a los alumnos para el aprendizaje autónomo e interdisciplinario (Mineduc, 2020b; 2020c; 2020d). De forma simultánea, los docentes deben apuntalar a la comunicación constante con los alumnos y padres de familia, que en la práctica, se ha dado en gran parte por medio de grupos de WhatsApp (Mineduc, 2020b; 2020e; 2020f). En este sentido, se puede resaltar que si bien se le ha dado mayor flexibilidad a los docentes en el contexto de la educación virtual, el terreno sigue siendo incierto y caracterizado por la informalidad.

➤ **El perfil de Guayaquil y sus zonas urbano-populares**

La ciudad de Guayaquil es la capital de la Provincia de Guayas, Ecuador. Esta ciudad es la más poblada del país, alcanzando un total de 2,698 millones de habitantes (2019). Conocida popularmente como la Perla del Pacífico por su ubicación de puerto fluvial y marítimo, por sus

actividades comerciales constituye uno de los centros de mayor generación económica para el país. La multiplicidad de actividades que se asocian a las condiciones portuarias de Guayaquil, han operado como motores históricos para el flujo migratorio interno hacia la ciudad, desde habitantes provenientes de provincias vecinas y del interior andino hasta los que provienen de cantones de la misma provincia de Guayas, en búsqueda del dinamismo económico que promueva cambios positivos en las condiciones de vida y en la movilidad social.

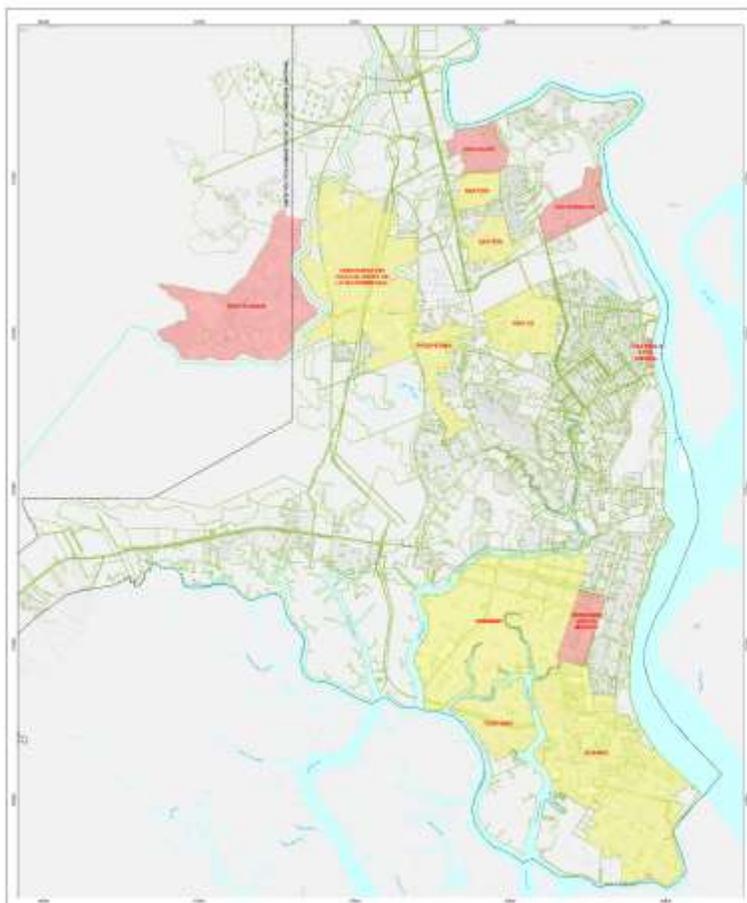
Desde la mitad del siglo XX, Guayaquil presenció un crecimiento amplio hacia su periferia, apareciendo así - en sus primeros años, en el sur de la ciudad y en las últimas décadas, hacia el norte también - los barrios populares y de asentamiento informal (MIDUVI¹ y BID², 2011). Las *invasiones* dieron origen en primer lugar al Guasmo, en el sur de la ciudad, para luego extenderse al norte en los cerros de Mapasingue y Prosperina y más adelante hacia lo que hoy es Bastión Popular. Posteriormente y en simultáneo, la apropiación de la tierra por movimientos masivos de gente sin casa se ampliaron hacia las periferias del norte, sur y oeste de los límites de la ciudad, bajo la dirección de personajes, profesionales del tráfico de tierras en Guayaquil, que les permitían a los nuevos pobladores hacerse a un “terrenito” en medio de la precariedad y las carencias. Esmeraldas Chiquito, La Trinitaria, Monte Sinaí, Las Malvinas, entre otras e innumerables denominaciones de asentamientos fragmentados, son producto del avance del proceso del crecimiento marginal de la ciudad (Ver Figura 1).

Figura 1

Mapa de zonas periféricas de Guayaquil

¹ Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda, Ecuador.

² Banco Internacional de Desarrollo.



Nota. Elaborado por la Municipalidad de Guayaquil.

La población de las zonas invadidas en las periferias es, en su mayoría, inmigrante. Proviene de casi todas las provincias del país, de los recintos agrícolas, de las aldeas cercanas al mar o de los caseríos andinos. Han llegado a Guayaquil atraídos por el gran puerto donde los han lanzado la sequía o las inundaciones, el hastío del desamparo, la carencia de los servicios más simples, las aspiraciones de estudio o trabajo, en síntesis, el sueño común de “salir adelante”, y de alcanzar condiciones de vida más humanas. Otros han migrado de sectores de la misma ciudad, desplazados por la reconstrucción y la regeneración urbana, la imposibilidad de pagar los arriendos, la inseguridad de sus antiguos barrios, la aspiración de tener casa propia, la ampliación de la familia o de querer asentarse entre grupos de allegados. Estos rasgos de la composición

social de los asentamientos, explican en parte la escasa organización barrial que presentan y que cuando se ha dado, es de poca duración porque surge alrededor de la demanda de la atención a una necesidad particular y puntual, como puede suceder con el agua o el pavimento de las calles. La neoliberalidad del modelo socio-económico introducido en el país y en la ciudad que se encarnó en la clase política, neutralizó las organizaciones comunitarias que se gestaron en las periferias de la ciudad, lo que da como resultado una población con escasos vínculos, con pocas conexiones entre sí.

Otro de los rasgos de la mayoría de barrios urbano-populares de Guayaquil es el drenaje insuficiente de los suelos asociado a la topografía de la ciudad con las consecuentes condiciones de insalubridad y poca higiene para las familias que construyeron sus casas de manera irregular sobre los terrenos en los márgenes de los esteros que se entrecruzan a lo largo y ancho de los límites de la ciudad. De acuerdo a la última Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) realizada en 2015, el 8,7% de personas que viven en Guayaquil habita en viviendas con condiciones precarias, es decir, en condiciones de hacinamiento, con escaso acceso a servicio higiénico conectado a alcantarillado, con deficiente servicio de recolección de basura y con carencias estructurales o físicas. Cabe recalcar, que Guayaquil es una ciudad de clima cálido-húmedo, con temperaturas promedio que oscilan entre de 21°C (mínima) y 36°C (máxima) y con una humedad anual promedio de 76%, aspecto que no es favorable para la estabilidad de las zonas urbano-populares donde se asientan estas construcciones.

La inequidad social territorial no es el único factor que perfila estas zonas en Guayaquil, sino que también la ciudad se posiciona a nivel nacional por tener la tasa de empleo informal al

45,9% y la tasa más alta de pobreza por ingresos³ con el 11,2% de su población (ENEMDU⁴/INEC, 2019). Adicionalmente, la tasa de población en Guayaquil que se encuentra en pobreza extrema es de 1,4%⁵, que a pesar de ser un porcentaje relativamente bajo, posiciona a la ciudad en tercer lugar a nivel nacional⁶ (ENEMDU/INEC, 2019).

Algunos de los sectores urbano-populares que aparecen en este estudio, como Bastión Popular o Isla Trinitaria, son zonas que por su ubicación aledaña a una de las vías principales de la ciudad (Vía Perimetral), han mutado de invasiones con fines de vivienda para convertirse en zonas de alto comercio informal y con presencia de mercados, locales pequeños, carretillas de comida, etc., además de prestación de servicios como vulcanizadoras y reparadoras de todo tipo de electrónicos, entre otros. Estas realidades generan un flujo de movimiento muy dinámico entre los habitantes de la zona y externos, y en ocasiones, representa para los niños y niñas del sector el deber de ayudar a sus familiares y/o conocidos en estos pequeños negocios: la mayor concentración de población infantil trabajadora a nivel nacional se encuentra en la provincia de Guayas, donde el 13% de niños y niñas entre 5 y 14 años está en situación de trabajo (UNICEF, 2018). Esto sin considerar aquellos que se ven involucrados en actividades de ventas de sustancias ilegales (microtráfico) y en otro tipo de estructuras que reclutan jóvenes para que ejecuten acciones al margen de la ley.

Las cerca de cinco décadas de ampliación de los sectores urbano-populares en las periferias, han promovido la aparición de la estratificación social al interior de cada zona. Hay

³ La línea de pobreza corresponde a USD 84,82 mensuales per cápita, es decir, que más de 294.000 personas viven por debajo de este monto mínimo para disponer de necesidades básicas.

⁴ Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Censos y Estadísticas de Ecuador.

⁵ Corresponde a un aproximado de 50,000 personas en estado de pobreza extrema, es decir, que viven con un monto de USD 47,80 mensuales per cápita.

⁶ Las dos primeras ciudades son Quito y Machala, con un porcentaje de 2,8% respectivamente.

sectores más pobres y estigmatizados que otros, como sucede en los que habitan grupos afroecuatorianos con mayores índices de pobreza. Hay familias que han construido sus viviendas, otras las han mejorado y para algunos, la educación establece distinciones entre los habitantes que tienen formación profesional y acceden a trabajos con remuneraciones plenas y permanentes que permiten el consumo de bienes y servicios.

Es en este contexto, que los relatos experienciales de los maestros y maestras participantes de este estudio, se acogen, se construyen y adquieren sentidos y significados frente a la adversidad de educar en instituciones educativas ubicadas en las zonas periféricas guayaquileñas.

3. Marco Conceptual de Referencia

*“... dirías que una facultad que nos pareciera inalienable,
la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada:
la facultad de intercambiar experiencias”*

El Narrador

Walter Benjamin

3.1 La experiencia, fuente de las narrativas

¿Qué hace que lo singular de la experiencia de un sujeto-docente constituya por sí misma el foco de interés de una investigación? ¿Cómo se define la singularidad de la experiencia?

Dewey le da a la “experiencia” el lugar protagónico en la comprensión de lo que vive el sujeto. La teoría de la experiencia de Dewey, para el campo educativo, conceptualiza la experiencia para darle fundamento a su apuesta teórica y filosófica acerca del conocimiento, de características esencialmente pragmáticas (Luzuriaga y Obregón, 2004). Desde la perspectiva de Dewey “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. [] es simultáneamente una acción: esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo” (Saénz, 2010; p.37).

Oyarzún (1995) caracteriza al concepto de experiencia a través de tres rasgos: su condición de saber de lo singular, no anticipable y testimonial. Rasgos que se hacen presentes en los relatos de diversa naturaleza que reportan algún tipo de experiencia, de las más coloquiales a las académicas. Lo singular en tanto cada individuo experimenta vivencias o situaciones en relación a su mundo, sus aprendizajes, sus emociones; lo no anticipable, en tanto la experiencia no puede ser planificada o predecible, es decir, los recuerdos se convierten en experiencia sólo después de haber sido ‘experimentada’; y, lo testimonial, en tanto el individuo que vive la experiencia es quien la cuenta, encarna, narra y comprende, como parte de su historia de vida. Dado que todos

los sujetos contamos y acumulamos experiencias, se las asume como una dimensión natural de la existencia y esa naturalización deriva en que se subestimen las potencialidades comprensivas de la vida de los sujetos que encierra la experiencia. En este marco, en el campo de la educación, subestimar lo vivido en las aulas, significa desconocer o pasar por alto los aprendizajes y reflexiones en torno a la práctica docente y por ende, sus funciones transformativas. En esta dimensión adquieren sentido los interrogantes que sugiere Larrosa (2006): “¿Qué es lo que se entiende exactamente por experiencia? ¿Qué sería entonces pensar al profesor o al alumno como sujetos de experiencia? ¿Cómo podría pensarse la formación del profesorado desde la experiencia? ¿Qué es exactamente la experiencia del maestro?” (p. 2).

A criterio de Larrosa (2006) “la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera” (p. 2). Es a partir de un ejercicio reivindicador del uso y el sonido de ambas palabras en el lenguaje habitual que permite el reconocimiento de su capacidad lingüística para hablar de verdades educativas, es que se abren posibilidades para pensarlas, para decirlas y para hacerlas. En estas líneas de pensamiento, la experiencia antes que un concepto es algo que nos pasa, que nos acontece como sujetos al pasar por algo en un contexto particular. Además, tiene inicio y fin. Dura un tiempo determinado y es mutante. “Es sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” afirma Larrosa (2006, p. 1). Son estas características de la experiencia lo que encierra el riesgo de la trivialización de lo experiencial y que supedita las prácticas vividas a la hegemonía de una experiencia que es víctima de la desactivación de su potencial transformador. Para prevenir el riesgo, la vigilancia demanda la precisión y perfilación criteriosa del uso de la palabra, de tal modo que la legitime. El autor considera que es a partir de la palabra que el individuo es capaz de poner en manifiesto las reflexiones de lo vivido, y por ende de traducir sus múltiples experiencias

acorde a su propio lenguaje: encontrándose de cara a la experiencia, y transmitiendo(la) en palabras, es cuando se ejerce el poder formativo y transformativo de la misma. En palabras de Larrosa (2006):

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. (p. 18)

Desde Dewey (Luzuriaga y Obregón, 2004), la experiencia es la médula del modelo educativo y en consecuencia “la educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad” (Ruiz, 2013, p. 108). Y es para esa reconstrucción que Dewey señala dos dimensiones que validan el valor educativo de la experiencia, la continuidad y el carácter interactivo (Saénz, 2010; p. 39).

En este sentido, ¿qué se entiende por *experiencia* dentro del contexto educativo y de cara a la investigación narrativa con maestros? Contreras (2016) provee un concepto alineado y pertinente a la presente investigación: es algo que aparece como un acontecimiento irruptivo, que necesita ser atendido y exige un acto de pausa y pensamiento. La experiencia trae saberes que se construyen dentro de las trayectorias biográficas de cada persona (Delory-Momberger, 2014). En consecuencia, son momentos relevantes que requieren ser explorados y contados. Por una parte, la potencialidad de la experiencia dada por su peculiar tránsito por la temporalidad (el tiempo del recuerdo), puede inscribir y hacer irrumpir lo diverso, que puede encapsular lo adverso, en un continuo marcado por cronologías lineales. Si hay experiencia, hay anudamiento, deslizamientos espacio-temporales (presente/ pasado/ futuro). Por otra parte, los límites de una singularidad

densa pueden ser habilitados desde el testimonio (palabra) como diferencia. La experiencia como testimonio, expresa acontecimientos, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas, padecidas, etc.; en perspectiva, en situación, en clave histórica, desde las marcas, las heridas y las cicatrices, desde los cuerpos experienciantes que narran (Contreras, 2016). La experiencia remite a un saber de contingencia con potencia dislocadora, porque la experiencia nos cambia, nos confronta, nos des-confirma y dis-conforma. La experiencia es posterior al evento, a la situación, al hecho histórico, no puede suceder a priori (a-histórico).

La aproximación comprensiva a las experiencias del docente, implica asumir una posición de escucha frente a los relatos con los que se configuran las narraciones de lo que sucede en el día a día de su andar por los caminos de la educación. Son los sucesos que se enmarcan en lo habitual de la escuela, los que alimentan las transformaciones que los docentes introducen a las acciones con las que resuelven las demandas pedagógicas y didácticas; las burocráticas y administrativas del sistema educativo y, las sociales, propias del contexto inmediato o de lo que circula a modo de constructos o imaginarios sobre el deber ser del maestro, de la educación y de la escuela. Para que la narración trascienda la función de la descripción elemental de acciones que se suceden en el mundo educativo escolar se requiere encontrar la ruta por la que nos aproximamos a los relatos de los docentes. Es decir, la perspectiva o los recursos para que el encuentro entre la palabra y la escucha se asiente y se lea desde ópticas que permitan hilvanar las hebras que tejen las narraciones. El narrador de Benjamin y las lecturas de la cotidianidad de Certau son algunas de las lámparas que iluminan el encuentro.

Para los propósitos de esta investigación, la narrativa se entiende como la asume Benjamin (Oyarzún y Galende, 2008), una praxis social que da cuenta de la manera cómo algo se vive o experimenta, con la contribución de la disponibilidad personal del individuo para narrarlo.

La docencia escolar como praxis social de la educación, provoca experiencias al individuo-docente que se distancian de los patrones de ejecución previamente establecidos para la función de educar.

La cotización de las experiencias docentes ha caído en la valoración social de forma paralela al crédito y el valor de la profesión docente. De la mano de la pérdida de valor, prestigio social y actualidad del oficio de maestro, las experiencias y lo que los docentes narran del oficio ha dejado de ser interesante. De ahí que cada vez las experiencias comunicables de los maestros aparezcan como pobres de contenidos que interesen a la comunidad. Indicios estos que conducen a pensar que se requieren elementos extraordinarios en las narraciones y relatos de los docentes para que se les asigne valor. El relato cotidiano de la docencia es recibido más como un reporte de carácter informativo, de novedad efímera y que vive solo en el instante en que se entrega, sin repercusiones en el tiempo.

Comienzan entonces a moverse los interrogantes paradójales implicados en la situación de enmudecimiento del relato docente. De una parte, los cambios en las condiciones estructurantes de la educación como praxis social reconfiguran la función y el perfil socialmente esperado del docente escolar. De otra, el auto-reconocimiento por parte del maestro de las fisuras en los perfiles individuales, encuentran una salida en la auto-censura que el docente aplica a la difusión narrada de sus experiencias, las que al mismo tiempo se exponen a la amenaza de ser puestas en tela de juicio por voces que integran la comunidad educativa, alumnos, padres, madres, representantes, colegas y en la actualidad por el discurso mediático de las nuevas tecnologías que ponen en circulación las narrativas de la inmediatez.

Mientras sucede la re-configuración de las funciones docentes, otros cambios se dan en el “oyente”, esa audiencia social que cotizaba sus narraciones y era la garante de que permanecieran

en el tiempo, en el marco de décadas de inmovilidad de la estructura socio-educativa. La apertura de las puertas de las instituciones al reconocimiento y la presencia participativa de otros actores de la comunidad educativa, produce modificaciones drásticas en la composición y escucha de las audiencias, cuya lectura de las experiencias narradas por los maestros, ahora son hechas desde lo que aspiran y esperan del perfil del maestro de la escuela contemporánea. Valdría entonces preguntarse por las transformaciones esenciales y éticas de la docencia que llenan de sentido las experiencias narradas y por la función de los nuevos oyentes en la conservación trascendente de la narración de las experiencias educativas.

La convivencia del maestro con la sentencia apocalíptica que pesa sobre de la educación contemporánea de que las aulas y las clases van a desaparecer por el asedio informático y digital, le replantea la pertinencia de las actuaciones esenciales que se le asignan a la docencia, esas que se le orientan desde las estructuras educativas, formativas, institucionales o burocráticas y las confronta con las que ejecuta el maestro en el aula de clase. Esta confrontación que se hace habitual, despierta dudas y provoca al menos incertidumbre respecto a la función que le resta al maestro o, si de alguna manera es un paso más en el continuum hacia el desvanecimiento de su figura en la cotidianidad socio-educativa, o bien, hacia la emergencia de nuevos rasgos docentes de mayor sofisticación y polifonía funcional. ¿Lo salva el relato? ¿Qué, de la práctica constituyente de la experiencia, salva el relato? ¿Salvar el relato, conservar la narración conducen a la transformación de la función docente?

¿Los maestros han sido narradores anónimos, lo son más ahora? ¿Qué está en juego en la verdadera narración de los maestros?...¿hay algún tipo de consejo, a modo de guía que oriente el comportamiento, que pueda dar hoy el narrador-docente a oyente alguno? Las palabras de Benjamin en *El Narrador*, contribuyen a la reflexión: “El consejo entretendido en la materia de la

vida que se vive es sabiduría. El arte de narrar se aproxima a su fin, porque el lado épico de la verdad, la sabiduría, se extingue" (p. 64). Las piezas heroicas contenidas en la narración docente, esas que rendían a la audiencia al dar testimonio de las acciones con las que se doblegaron caracteres y espíritus para forjar personalidades y saberes, han dado paso a la polifonía de pequeños fragmentos de la rutina escolar, en los que el relato docente se diluye entre las demás voces. ¿Cuáles son entonces las experiencias que contienen los relatos docentes de las que pueden apropiarse las audiencias? y ¿cuáles son esas audiencias?. Puesto en la línea de pensamiento del mismo autor: "El narrador toma lo que narra de la experiencia: de la suya propia o la referida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia" (p.65).

No obstante, las reflexiones precedentes, las situaciones de la docencia cada vez menos ajustadas a la organización que propone el modelo estructurante de la educación, se exteriorizan en las prácticas y se expresan en la experiencia que los docentes hacen circular bajo otros mecanismos de mediación. Es decir, se constituyen en nuevas adquisiciones en el saber de los docentes, que descubren la fragilidad de la estabilidad de la estructura y que demandan la comprensión de las otras formas de transmisión a las que recurren los maestros y maestras. De alguna manera, como señala Rivas Flores (2012) es "la búsqueda de la identidad frente al dominio de las estructuras" (p. 113). La estructura entonces, se entiende desde dos perspectivas: (1) la priorización de paradigmas estructuralistas para el abordaje de la investigación en contextos educativos y (2) las perspectivas que sostienen las acciones que señala el sistema educativo. Los nuevos saberes se construyen de manera paulatina, sin formato curricular. Se asientan en lo que sucede y se configuran en las conversaciones entre los mismos docentes, hacia otros receptores interesados por lo que acontece al margen de las estructuras, y al menos en el encuentro personal, de boca en boca. La práctica docente que sucede en medio de los cambios y

tensiones de la escuela contemporánea encierra la sabiduría de los maestros en la experiencia. Vale entonces preguntarse por la sabiduría que entregan los relatos de maestros de hoy, que permite que “otros” se apropien de sus experiencias.

Benjamin se detiene en el recurso con que Leskov, el narrador, recurre a la historia de Psaménito narrada por Heródoto, para mostrar la capacidad de la narración en expandir el potencial explicativo de su contenido, fuera de las condiciones temporales, espaciales o históricas de la experiencia. La pretensión de realizar un paralelo entre la narración de Herodoto sobre la historia de Psaménito con la narración-docente que permanece, se disculpa solo en el intento didáctico de una aproximación a la índole de atemporalidad de la narración.

Para la comprensión de los aspectos que sostenían la presencia sin tiempo de las narraciones docentes, se requiere identificar las situaciones en las que germinan y crecen los relatos de los maestros. Esta comprensión atemporal de los relatos se refleja por un lado, con los relatos que se han diluido en las escenas socio-educativas actuales, y que por ende han sido reemplazados por otros relatos que co-existen en la contemporaneidad; y, por otra parte, aquellos que ejerciendo el arte de volver a narrar las historias propias o referidas, logran retener una renovada artesanía al encontrar los hilos del sentido de la experiencia educativa en la narración.

Durante el largo periodo, en que la educación, unida a la escasa movilidad en lo social, no mostraba mayores cambios, era posible afirmar que las condiciones en las que trabajan los docentes se correspondían a las estructuras más o menos estables que intentaba asignarles la burocracia educativa, que pretendían al mismo tiempo dotarlas de regularidad. Los efectos de esas estructuras en la educación son susceptibles de ser denominadas “condiciones estructurantes”. No obstante esa aparente estabilidad, la cotidianidad produce situaciones, que se constituyen en coyunturas particulares sobre las que actúan los docentes. Acciones que

adquieren la connotación de prácticas educativas, como el concepto pedagógico genérico y específico de lo que hacen los docentes para educar. A esta expresión del lenguaje de lo educativo se suman aquellas acciones que realizan los docentes para atender las situaciones inesperadas que escapan al guión diseñado para la estabilidad. Al mismo tiempo que las prácticas de los maestros atienden a las situaciones coyunturales que se presentan en lo cotidiano, también cumplen el papel de ajustar las circunstancias que se instalan en el espacio educativo, a las estructuras y los condicionantes de la educación.

Podría entenderse que, las situaciones que emergen en las condiciones estructurantes de la práctica educativa son una suerte de pequeñas crisis que rompen el equilibrio, que se aspira desde la estructura que propone el sistema, para las prácticas docentes. ¿De dónde provienen entonces el equilibrio, el ajuste que se logra para bordear las crisis, como lo son los eventos inusitados que enfrentan los maestros? Vale considerar si son respuestas automáticas que ignoran los problemas que ponen en evidencia los desafíos que surgen para educar al margen de las condiciones estructurantes o si más bien son respuestas cargadas de creatividad transformadora en la práctica docente. La idea es pues, tratar de entender lo que origina esas prácticas que explican los sucesos que contradicen la estabilidad de las estructuras y/o lo estructurante. Comprender dónde se instalan en el proceso educativo y las lecturas que los maestros hacen de ellas, es decir qué dicen o cuentan las prácticas narradas por los maestros acerca de la experiencia cotidiana de educar en convivencia constante con lo que se opone o reta a la práctica docente prevista por las condiciones estructurantes.

3.2 La investigación de la experiencia educativa vivida

La experiencia que explora esta investigación está inmersa en los contextos y subjetividades en las que los educadores laboran. Se trata de experiencias vividas y narradas bajo un ejercicio que promueve la reflexión. Un enfoque epistemológico que contribuye a despertar narrativas enriquecidas por el conocimiento experiencial es el fenomenológico- hermenéutico. En la tradición fenomenológica tiene lugar el movimiento de la investigación en ciencias sociales hacia los significados que traen consigo las experiencias, para configurar la reconstrucción de un fenómeno con mayor precisión a como haya sido vivido (Ayala, 2016).

El autor de entrada, por su labor en la pedagogía y la educación, es Van Manen (1998), quien entiende a la pedagogía como un conocimiento científico, humano y práctico cuyo campo de estudio son las dinámicas presentes en las relaciones entre educadores, estudiantes, padres e hijos. Van Manen (1998), pedagogo de profesión, introdujo una adaptación de la fenomenología-hermenéutica como metodología para hacer investigación educativa (Ayala, 2016).

En concordancia con la orientación hacia la experiencia vivida, Van Manen (2016) sugiere como inicio de investigación el recurrir a nuestras experiencias personales bajo el supuesto que también son las posibles experiencias vividas por otros. Entender la pedagogía como un estudio de las relaciones educativas y enfocarse en las experiencias vividas constituyen las dos disposiciones fundamentales para estudiar comprensivamente la educación. Explorar la experiencia educativa es entonces un modo de explorar asuntos pedagógicos que se te revelan en las experiencias cotidianas (Van Manen, 2003; citado por Contreras, 2016, p. 19) y cuyos resultados son saberes que trascienden el carácter de información o datos recogidos, sino que más bien son encuentros con otras experiencias que interrogan las propias al mismo tiempo que se hallan encarnadas en otras vidas. Van Manen (2016) reconoce que el lenguaje y el pensamiento

humanos son inseparables y la fenomenología recurre a ambos para retratar un fenómeno tal cual aparece como sí mismo.

Duero y Carreras (2015) recurren a la afirmación de Ricoeur (1985) cuando sostiene que nuestras vivencias, marcadas por el tiempo y el espacio, se relacionan intrínsecamente con el modo en que los sujetos estructuran sus experiencias biográficas y con la elección de las palabras que cada individuo emplea para caracterizarlas. En las biografías narradas es posible conocer las marcas tiempo-espaciales implícitas que condicionan la manera en que un educador vivencia la realidad escolar y lo que experimenta como adversidad para educar (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Lo sustantivo de la narrativa se juega en su vínculo con la experiencia. La experiencia se nos presenta como un texto que habitamos y que en tanto nos lo contamos a modo de historia, de un fragmento de nuestra historia de vida, nos provoca comprensiones sobre qué nos pesa u oprime de lo vivido. Al mismo tiempo se nos abre como recurso para liberar lo que nos abruma. Mientras el relato va y viene en sus intentos de articulación de lo que se quiere contar de la experiencia, se aflojan los hilos que oprimen la comprensión. El relato construido, tiene la facultad de descubrir modos de comprender y comprendernos en la tensión que se exhibe entre lo que es posible y lo que limita la experiencia.

3.3 La adversidad para educar, del contexto al texto

Se olvida muy fácilmente que una educación sin adversidad no es una educación.

(Alliaud 2011, p. 40)

El término *adversidad para educar* no se acoge a un paradigma teórico o conceptual específico. Es esencialmente experiencial, reside en las vivencias de los educadores y se manifiesta en lo que se narra y relata de la experiencia educativa. Para llevar adelante la investigación, es posible hablar de experiencias de adversidad como situaciones que ocurren en

cualquier momento de la trayectoria profesional del docente, delimitadas en un tiempo, espacio y entorno, que representan resistencia, desafío o dificultad para que el docente ejerza su labor conforme a su deber-ser interno o a sus supuestos morales, valorativos y epistemológicos (Clandinin, 2016; Fernández, 2010, 2012; Alliaud, 1998, 2011; Zamora, 2012). Asimismo, las experiencias de adversidad ponen al docente en una situación de reflexión sobre su práctica y tienen el potencial formativo de remodelar o reconstruir el saber del maestro (Gorodokin, 2005).

Las adversidades para educar son susceptibles de ocurrir en escenarios tan vastos y diversos como ubicaciones tiene el acto educativo. Se hallan en estrecha condición de dependencia al contexto social en que este se inscribe y a la apreciación de cada educador de lo que entiende y experimenta como adverso (Suárez, 2014). Se pueden repetir los acontecimientos problemáticos que originan las situaciones adversas, pero las experiencias vividas, narradas e interpretadas serán muy diferentes. En el mundo educativo, las adversidades se manifiestan porque los niños que van a la escuela “vienen también de algún sitio” (Van Manen, 1998, p. 23). Los docentes durante su relación con los estudiantes van hallando, entendiendo y abordando de forma integral el contexto que los rodea, configura y estructura para educar. El conocimiento producto de las experiencias, permite al docente desarrollar progresivamente su propia y particular noción de *adversidad*, que se hace manifiesta, evidente y trabajable en las acciones educativas. La centralidad de la noción de acontecimiento para la aproximación a lo adverso de la experiencia docente vivida nos conduce a la afirmación de Bárcena, Larrosa y Mélich (2006),

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisible (Arendt, 1997, p. 64). Lo que introduce la noción de acontecimiento es el sentido, como algo diferenciado de la significación lógica. Si el “significado” trae cerrado e

interpretado en un único sentido lo que dice, el sentido deja abierta la posibilidad a nuevas y múltiples significaciones de la realidad. (p. 241)

Cuando se habla de adversidades en el contexto educativo suelen reportarse situaciones inesperadas y circunstanciales que ponen resistencia o representan desafíos a la labor de educar. Además, se encuentran inmersas en las situaciones y experiencias reales que ponen a prueba al educador (Delory-Momberger, 2014). Como se mencionó anteriormente, se ubican dentro de un periodo específico de tiempo, espacio y contexto. Esta aproximación al entendimiento de la adversidad educativa, concuerda con hallazgos de estudios que han escudriñado la formación de educadores. Fernández (2010) menciona que el proceso de *profesionalidad* del educador no acaba cuando termina la formación inicial, sino que continúa durante las experiencias de socialización laboral, adversas o no, los que van reconstruyendo, de manera paulatina, los esquemas de acción educativa del docente.

Alliaud (2011) llama la atención sobre el entusiasmo que exige la dedicación a la docencia como la condición que explica que, a pesar de la contundencia de las evidencias que dan cuenta del desaliento social por el oficio educativo, los maestros insistan en su empeño. La autora ubica ese entusiasmo en la contraposición que aprecia entre la “grandeza” de la misión que cumple el oficio y la “adversidad” que enfrenta en la práctica. En sus palabras:

Sin ese aditivo (el entusiasmo), es difícil capturar el empeño, la terquedad o la perseverancia que caracterizan a los que se hacen llamar educadores, cuyo trabajo se concreta a pesar de (o a causa de) tener todas las pruebas en su contra. Similar a la imagen de un titán, paladín, capitán de tormentas, atleta entrenado contra vientos y mareas, la *grandeza* (y la responsabilidad que la acompaña) parece prevenir de aquello contra lo que lucha: la adversidad. (Alliaud, 2011, p. 40)

Van Manen (1998) observa *tensiones y contradicciones* que se estructuran de forma dicotómica y detonan la reflexión de los educadores y de quienes entablan relaciones pedagógicas con quienes son sus alumnos. La vida está llena de contradicciones, lo que significa que está plena de tensiones entre principios contrapuestos: libertad frente a control, seguridad frente a riesgo, uno mismo frente a los demás, lo correcto frente al error, lo real frente a lo ideal, el interés de la persona frente al interés de la sociedad, entre otras muchas. Especialmente en el mundo pedagógico esta estructura antinómica de la experiencia es, probablemente, el factor más importante que nos hace reflexionar en todo momento sobre cómo debemos actuar con los estudiantes. El autor señala que la naturaleza conflictiva de la vida cotidiana también está en la base de muchas de nuestras presiones, problemas, complejidades e incertidumbres en el trato con la gente. Schön (1992) citado por Alliaud (2002) advierte: “los problemas que se les plantean a los profesionales en el ejercicio de su práctica no siempre se muestran en forma de problemas bien definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento técnico; por el contrario, a menudo se manifiestan como situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos” (p. 2).

Para Ibarra-Aguirre et al. (2014), las habilidades que el docente tenga para asumir las adversidades del contexto en el que educa, van a depender de dos elementos: (1) del autoconcepto que tenga sobre él o ella mismo sobre su desempeño profesional y (2) de las estrategias que otros docentes colegas aplican en contextos similares, para de esta manera, tener un punto de partida sobre las acciones que funcionan o no en ese entorno adverso, y la capacidad adaptativa en el aula de clase. Considerar ambos aspectos resulta relevante pues, en ocasiones, puede que el docente se decante por evitar, desconocer o minimizar la presencia de esas manifestaciones en la práctica de la docencia (Ibarra-Aguirre et. al., 2014). El grado de

recursividad de un docente es, en el fondo, una manifestación de la manera que se produce, distribuye y consume los conocimientos de enseñanza y se ven devenidos en “obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos” (Gorodokin, 2005). Desde una mirada foucaultiana, los contextos adversos y la identificación de los mismos depende de la manera en que las instituciones median las relaciones humanas, fijando maneras concretas de ser y actuar (Bernasconi, 2015). Por lo tanto, en gran medida, el entendimiento de las condiciones de adversidad identificadas por los docentes es un reflejo de sus supuestos y prescripciones sobre cómo debería ser el acto de educar.

3.4 De lo adverso a lo vulnerable

El uso social habitual y cultural del concepto de adversidad ha moldeado sus múltiples sentidos y significados, que como lo afirma Spicker “las palabras adquieren significado a partir de su uso y las usadas de manera corriente son propensas a adquirir no sólo uno, sino una variedad de significados” (2009, p. 9). En esta línea de pensamiento, el uso social lo vincula a otras nociones como la de vulnerabilidad en tanto ambas apelan a “ un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo o comunidad de ser dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” como afirma De Sena (2020, p.10). En consecuencia, sigue el pensamiento de la autora, el concepto de vulnerabilidad al igual que el de adversidad “ha extendido su significado para referirse a cualquier fenómeno marcado por la fragilidad o la precariedad” (p.14). La recuperación del significado más amplio del concepto de

vulnerabilidad extiende su aplicación más allá de lo que acontece estrictamente en la dimensión humana cruzando a lo social lo que se define como adverso o vulnerable (Marimón, 2020).

La vulnerabilidad se ha constituido paulatinamente en un aspecto que distingue la sociedad de la región latinoamericana como consecuencia de las crecientes tensiones en las relaciones entre la institucionalidad y los ciudadanos, producto de los deterioros progresivos de las condiciones de vida. Es un marco que expone a los individuos a contingencias y al estrés que se les asocia y, en consecuencia a las dificultades para hacerles frente, como las que pueden constituir las adversidades para educar que afectan la gestión de los maestros. La vulnerabilidad tiene por lo tanto dos dimensiones. Las externas que remiten a los riesgos y a las conmociones a los que el individuo está sometido y las internas se refieren a la debilidad de los sujetos para enfrentar las consecuencias de las externas, es decir a la falta de recursos psicológicos, sociales o económicos, para atender los efectos e impactos de los riesgos. En el espacio educativo, tanto lo adverso como lo vulnerable están estrechamente ligados a las estructuras socio-económicas de las comunidades que las viven e impactan a los sujetos que se inscriben en las instituciones que las reflejan y donde se manifiestan (Chambers, 1989; Pizarro, 2001 en De Sena, 2020).

3.5 La narrativa como perspectiva teórica

Recurrir a la narratividad como perspectiva teórica para la comprensión de la adversidad para educar que declaran y experimentan los docentes, implica entender, asumir y aceptar que los docentes identifican situaciones críticas - de y en la práctica docente - que son las que tensionan y cruzan los relatos personales y subjetivos en los que cuentan lo que han vivido. Son situaciones que, al convertirlas en relatos, les permiten pensar y re-pensarlas para provocar reflexiones que

les concedan sentidos, significados y saberes no asignados con anterioridad a expresarlos en el relato.

Desde la perspectiva de la narratividad, lo singular de la experiencia encuentra un espacio para habitar la palabra, adonde traer lo que se guarda de la vida, donde dejarlo hablar para que su sonido se escuche, para que pueda ser mostrado, para que se rescate, “se salve” lo recuperable de la experiencia. En lo que se narra de manera escrita u oral sobre la experiencia docente, esta se comporta como el evento central y crítico que cruza todos los relatos arrastrando la historia por los distintos caminos de la experiencia vivida, en tiempos y espacios personales y singulares. Como señala Ripamonti (2017): “Una narración, es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación” (p. 85).

La narrativa entonces, es entendida “como sinónimo de relato e historia en los casos en que la referencia acentúa algo en común: la idea de contar, recuperar, volver a traer y comunicar desde la propia voz, algo acontecido, vivido” (Sardi, 2013, p. 26). A lo que Ripamonti (2017) agrega,

La narrativa -como ejercicio y como texto que hablamos, que escribimos, que leemos, que recorremos, que buscamos comprender- permite confrontar nuestra facticidad irrevocable. ¿Cómo? recuperándola, des-articulándola y re-configurándola en una operación de problematización y exposición. Narrar no es informar, definir ni establecer, tampoco postular algún caso para ofrecer una suerte de generalización o síntesis. Por esto, quien narra corre riesgo, se arriesga y arriesga aquello que lo excede. (p. 85)

La metáfora a la que recurre Benjamin (2008) para mostrar la capacidad de la narrativa para conducir al narrador por los caminos de la experiencia mientras que se teje su estrecha e íntima relación con la narración, se expresa en palabras del autor, “la narrativa sumerge el asunto en la vida del relator, para poder luego recuperarlo desde allí. Así, queda adherida a la narración

la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla” (p. 71). Al poner de relieve la narración, Benjamin “restituye la dignidad a la experiencia como forma de aprendizaje para la vida, a través del lenguaje como condición del hombre de dar nombre a las cosas” (Vignale, 2009, p. 5). El relato pone nombre, reconstruye lo singularmente vivido y lo ubica por delante. Pierde sentido “decir la verdad” como si esta verdad existiera a priori, expectante, a ser pasada a cierto lenguaje que la legitime como tal.

La recuperación de las experiencias se somete a los mismos desafíos que suceden en los intentos de recuperar los recuerdos. En primer lugar, que el acceso a lo vivido demanda una conexión que refresque y favorezca la situación y las condiciones en las que se produjo la experiencia. Es decir, que el acercamiento sea progresivo y no único, de tal suerte que el sujeto tenga la ocasión de afinar los recuerdos que componen la experiencia sobre la que relata. Al mismo tiempo, los recuerdos de experiencias que se instalan en relatos de rutina corren el riesgo de convertirse en imágenes petrificadas de la situación, susceptibles de modificaciones por parte del sujeto, que las hagan más atractivas o llevaderas. Levi (1989) citado por Evans y Reid (2016) afirma a partir de su particular testimonio:

Es verdad que el ejercicio (en este caso, la evolución frecuente) conserva recuerdos frescos y vivos, del mismo modo que se conserva eficaz un músculo que se ejercita con frecuencia; pero es verdad también que un recuerdo evocado con demasiada frecuencia, y específicamente en forma de narración, tiende a fijarse en un estereotipo, en una forma ensayada de la experiencia, cristalizada, perfeccionada, adornada, que se instala en el lugar del recuerdo crudo y se alimenta a sus expensas. (p. 24)

Para que la narrativa opere como caja de resonancia donde habita la experiencia en espera de ser rescatada, salvada por los recuerdos, este particular modo de relatar articula un incidente crítico o un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o

escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir y pensar lo vivido. En los ires y venires hacia la comprensión, el sujeto se apropia del sentido de la experiencia a partir de sus propias interpretaciones. Ricoeur (2002) entiende que en la apropiación: “la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (citado por Cuartas, 2015, p. 37).

Desde la perspectiva planteada, la narrativa opera como una práctica que desafía el silenciamiento de las experiencias, que se recurre a la memoria para relatarlas, entendida como una construcción subjetiva que da origen a la narración sobre algo que se elabora a partir de la experiencia vivida. Narrar la experiencia docente es un modo de resistirse a la cada vez mayor presencia en la institucionalidad educativa de las tecnologías de normalización y los dispositivos con que los sistemas de gerenciamiento tienden a sujetar al individuo y a su vida. Es decir, la narrativa se constituye en una suerte de forma de actuar para confrontar los modos de disciplinamiento que se aplican al interior de la educación. En palabras de Ripamonti (2017), “un texto narrativo puede, no multiplicar perspectivas de algo mismo, sino cuestionar y derribar cualquier pauta común que opera como identidad legítima y autorizada de una práctica, de una experiencia socio-educativa” (p. 84).

La narrativa, como forma de conocer, se compromete con la transformación de la educación en tanto es fiel al registro de las vidas que le dan sentido (Yedaide, 2013). Para Hargreaves (1999) el reto de la investigación educativa consiste en: vincular las narraciones de los estudiantes, docentes, padres de su propia escuela con las imágenes que caracterizan las narrativas más amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar “allí afuera”, más allá de las paredes del aula, de tal forma que incluso desde allí afectan su propia vida (González-

Monteagudo, 2007). Asimismo, la narrativa revela con alta fidelidad discursos morales y concepciones sobre el bien, que dan sentido a sus experiencias y acciones al momento de educar en condiciones adversas (Bernasconi, 2015). El discurso narrativo está siendo crecientemente valorado en los círculos de formación profesional docente, de manera que permiten reformular las políticas sobre currículo y preparación del profesorado como también generar formas alternativas, autónomas y diversas de tematizar y problematizar las situaciones experienciales de los educadores (Suárez, 2011).

La narrativa en la modalidad biográfica, reconoce la existencia de la biografía escolar en los docentes y permite que se la restituya como un elemento medular de la formación, cuya dimensión es desconocida por las propuestas curriculares. En consecuencia, la escolaridad, por excepción es motivo de la reflexión de los docentes en formación en torno a las manifestaciones que adquiere dentro de la práctica docente como concepto general y específicamente cuando los contextos socio-educativos confrontan a los maestros con condiciones no ajustadas a los patrones curriculares (Suárez, 2014). De ahí que la presente propuesta introduzca, desde la reconstrucción biográfica de las experiencias generadas en las prácticas de los y las docentes, las posibilidades de reflexionar sobre las formas en que se manifiestan las experiencias escolares particulares, en las acciones con que los maestros atienden las adversidades en la escuela.

4. Objetivos

4.1 General

- Comprender en las experiencias que narran los docentes, los saberes que configuran las nociones de adversidad para educar de maestros y maestras de escuelas populares de educación básica en Guayaquil, Ecuador entre el 2015 y el 2021.

4.2 Específicos

- Reconstruir las condiciones temporales y contextuales de las experiencias que relatan y narran los docentes.
- Indagar en las experiencias que realzan los docentes en las narrativas, las particularidades de las adversidades de los acontecimientos vividos.
- Interpretar los significados y sentidos que los docentes le atribuyen a las experiencias narradas.
- Develar los saberes de adversidad para educar que emergen de las experiencias que relatan y narran los docentes.

5. Diseño de la Investigación

Al interés de la investigadora por conocer los significados, sentidos y saberes que, los docentes que educan y han transitado por la educación básica en Guayaquil, Ecuador, le asignan a las experiencias de la práctica educativa, se suma a la pasión que le despierta la capacidad de los seres humanos de relatar las experiencias y recorridos de sus vidas. De ahí, el acercamiento que ha realizado en la práctica investigativa de los últimos años, a las narrativas y relatos de vida de maestras y maestros, desde enfoques biográficos. No obstante, la mencionada cercanía, es oportuno insistir en que cada proyecto de investigación llega a la vida del investigador acompañado de incertidumbres, interrogantes y nuevos retos metodológicos. Precisamente es lo que sucede con ocasión de la aproximación a las experiencias que los docentes advierten como antagonistas de los propósitos de educar desde las concepciones de la formación inicial. El constituyente esencial de la propuesta metodológica es la narrativa, donde la ruta para la

recolección, construcción y ensamblaje de los relatos que finalmente la componen, exigen a la investigadora recurrir a las reflexiones sobre los aprendizajes que se derivan de las prácticas investigativas previas, que, desde esa perspectiva, ameritan ser compartidas con los lectores para promover la comprensión de las decisiones que sostienen el diseño metodológico.

La evolución del proyecto de investigación resultado del tránsito por el pensamiento de autores relacionados con la educación y por investigaciones interesadas en los docentes, sus prácticas, experiencias y narrativas, nos condujo a la convicción de que la tarea medular que sostiene la presente investigación, es descubrir los saberes, sentidos, y significados en lo dicho por los docentes. En consecuencia, la investigación, eminentemente cualitativa, escudriña, en los relatos de las experiencias de maestros y maestras sobre las prácticas docentes, las situaciones y condiciones que interfieren con el propósito de educar a los alumnos, con el fin de alcanzar la comprensión de los significados asignados a las experiencias y a las prácticas educativas que habitan las *casas*⁷ que las acogen. En el marco de estas ideas, el estudio de estas experiencias no se realiza en el vacío, sino que la búsqueda de sentidos está estrechamente vinculada al contexto espacio-temporal en que los y las docentes llevan a cabo las prácticas (Hamui Sutton, 2011).

Al interior de la aproximación cualitativa se asumió el rol fundamental que juegan los sentidos y los significados en la construcción que realizan los sujetos del mundo social. En nuestro caso de estudio particular, se los explora sobre la base de las creencias, supuestos, saberes y valores, que comparten los y las docentes, y la forma en que estos se manifiestan en los relatos al interpretar, explicar o justificar la toma de decisiones o acciones en el aula de clase escolar. La elección de la narrativa como recurso metodológico cualitativo obedece a la intención

⁷ Para efectos de este trabajo se ha optado por utilizar el término ‘casas’ para referirnos a las instituciones educativas en las que los y las docentes ejercen sus prácticas.

de aproximarnos a las propias voces de los maestros que relatan la diversidad de sus experiencias y las reflexiones que surgen sobre las prácticas docentes, sin dejar de lado la relevancia de “la compleja relación entre los esquemas narrativos, las narrativas performativas y los contenidos referenciales” (Hamui Sutton, 2011, p. 53). Es la narrativa la que permite el descubrimiento de las elaboraciones y construcciones de sentidos y significados que realizan los y las docentes sobre sus acciones, o como afirma el autor mencionado, “refleja las expectativas y el entendimiento que se logra en la participación en un mundo social y moral específico” (p. 52). En nuestro caso, la narrativa da cuenta de la realidad socio-educativa contemporánea de la práctica docente y, además, le aporta profundidad a la comprensión que se pretende.

La participación de los y las docentes tiene una especial relevancia en el proceso metodológico en tanto posibilitan las experiencias como integradas a un *continuum* de las prácticas en las que se asienta la tríada (saberes, sentidos y significados) que sintetiza y traduce en un ejercicio de decodificación de los relatos, las adversidades que enfrentan en el contexto educativo. Las situaciones a las que recurren los y las docentes por ser portadores de experiencias no son elegidas caprichosamente, adquieren para el sujeto la categoría de experiencias en tanto se integran al capital simbólico de la cultura de la que son parte. Frente a este contexto, surgen las interrogantes a partir de las cuales se construye el diseño metodológico, ¿qué de la formación docente se hace presente en los significados, sentidos y saberes que se les asigna a las experiencias generadas en la práctica?, ¿cómo, las acciones de la docencia, reflejan y responden a los significados y sentidos?, ¿de qué manera responden -los docentes- a condiciones que emergen en lo ordinario de la docencia en las aulas?, ¿Cuáles son las capacidades que despiertan en los docentes las experiencias en las prácticas?. Estas y otras que van surgiendo en el transcurso de los relatos, del análisis, de la interpretación y en la conexión que se da paulatinamente entre los

hechos y las emociones, conducen al interrogante movilizador del presente trabajo que fija la atención en lo que sucede en la docencia como acontecimiento experiencial y en las acciones en que derivan por parte del maestro.

5.1 Enfoque de Investigación

- **Cualitativo-Hermenéutica**

El presente trabajo “Saberes de Experiencias de Maestros y Maestras de Escuela en Guayaquil-Ecuador (2015-2021)-”, persigue el descubrimiento y la comprensión de los significados y sentidos que los y las docentes le atribuyen a las experiencias vividas en el ejercicio de la docencia, de las que obtienen saberes relativos a la adversidad para educar y sobre las que construyen narrativas que la investigadora lee en el marco de la diversidad de contextos en que tienen lugar, en un acercamiento esencialmente cualitativo, que para los fines de esta investigación, la definición general de Vasilachis (2006) ubica la intencionalidad de la propuesta:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p. 33)

La investigación cualitativa, esencialmente comprensiva, obedece a enfoques y orientaciones de pensamiento muy diversos, entre los que se hallan el análisis narrativo, la hermenéutica y el análisis de pequeños mundos de vida, según Flick (2002). De los rasgos que el mismo autor le asigna a la investigación cualitativa, la perspectiva de los participantes y sus diferencias, más la reflexividad del investigador, fundamentan la concepción del diseño

metodológico del proyecto, el que se emplea para “comprender los significados que los actores [asignan] a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones de los que participan” (Maxwell, 1996, citado por Vasilachis, 2006, p. 24).

El carácter y la práctica de la interpretación que se sostiene en la hermenéutica, se hace presente en cada fase del proyecto de investigación. Desde las preguntas que movilizan el problema hasta el análisis de los datos, transitando por el enfoque como perspectiva para la aproximación a la realidad social en la que se inserta la problemática educativa. Al mismo tiempo se manifiesta en las decisiones epistemo-metodológicas e instrumentales para la recolección de la información que condujeran a los sentidos y significados de los docentes, asumidos como “los otros” y en las narrativas que, de manera dialógica, intentan hacer explícito lo que saben, creen y tiene valor de y en el ejercicio de la docencia, piedras angulares para la construcción de sentidos y significados.

El afán comprensivo de la investigación se ampara en la propuesta de la hermenéutica de Gadamer, que es la fenomenología de la existencia y el entendimiento. Llevada al método, la hermenéutica, conocida como el arte de la interpretación, como expresa Vélez Upegui (2011) “toda averiguación acerca del fenómeno de la comprensión es, en rigor, de segundo orden (la comprensión de la comprensión), esto es, una reflexión que vuelve sobre el “objeto” y participa con él de sus propias determinaciones” (p. 146), es un mecanismo de comprensión de la intencionalidad del otro, intencionalidad que sólo puede comprenderse en su contexto, conocimiento fundamental para la interpretación del texto. La condición que se busca entender se manifiesta en una relación de diálogo, en el que una persona expresa el sentido de algo y otra que tiene el propósito explícito de intentar captarlo, en el marco de la historia y la subjetividad de quien origina el texto. En palabras de Herrera (2010)

La conversación en torno a las necesidades humanas y sus satisfactores (...) no implica, simplemente, una puesta en común de las opiniones particulares; antes bien, exige una apertura que puede terminar transformando las opiniones previas de quienes participan en esa conversación. (p. 179)

Vieytes (2009) recurre a las palabras de Gadamer, señalando que “cuando el diálogo se establece con un texto, el sentido del texto le pertenece a él (al texto), pero además a quien procura comprenderlo. Texto escrito y texto hablado participan desde esta perspectiva de la noción de *sentido*” (p. 54). De esta manera, el sentido no tiene un punto de finalización, sino que está en constante proceso de construcción y resignificación. Para Weiss (2017) la comprensión del texto en relación a sus contextos histórico-culturales es fundamental para el ejercicio hermenéutico, así como para entender al otro a partir de sus propias categorías de entendimiento y sentidos de vida.

El círculo hermenéutico es la noción clave para entender “la relación entre las partes y el todo”, es decir, de la dialéctica que compromete las habilidades instrumentales para ampliar progresivamente y con mayor detalle los círculos a los que apunta la comprensión del mundo de lo social. Junto a la noción de círculo hermenéutico se encuentra el “Verstehen”, es decir, la importancia de comprender al otro en sus propios términos, y la noción de la espiral hermenéutica de una pre-comprensión inicial y difusa (o anticipación de sentido) a una comprensión mejor lograda. Esta última resulta crucial para atender las características del diseño metodológico del estudio en tanto compromete la reflexión del investigador acerca de sus ideas personales o teóricas, en este caso respecto a la educación, la docencia y las prácticas de aula, las complejidades y posibilidades que exponen las prácticas a los docentes, entre otras dimensiones (Weiss, 2017).

- **Mirada sociocrítica**

Una premisa de partida que ampara esta investigación es que entre las creencias de los docentes acerca del deber ser de la educación y lo que se manifiesta en las actuaciones educativas hay un nexo, una comunicación, una relación permanente e inseparable que se hace presente en las múltiples lecturas de las experiencias que alberga la docencia, lo que constituye uno de los aspectos de la educación que despiertan mayor interés en la investigación en este campo disciplinar. La pretensión de acercarnos desde la hermenéutica a las experiencias de los docentes persigue descubrir, de manera comprensiva, en los significados y sentidos individuales de maestros y maestras, la presencia de lo que sucede en las dinámicas de las interacciones con los actores de la comunidad educativa que son las que moldean las formas en que leen e interpretan las realidades de la cotidianidad y que derivan en la construcción social de la experiencia educativa.

La focalización en la hermenéutica de las experiencias de los docentes que conduce a la comprensión de los sentidos que maestros y maestras le asignan a las prácticas educativas como espacios de construcción social en el marco de los contextos característicos de las periferias guayaquileñas, se pregunta por la presencia en las reflexiones de los maestros de rasgos que remitan a su autopercepción de sujetos de cambio que puedan incidir en propuestas de educación contextualizada. La búsqueda se orienta de una parte, hacia la identificación, en las experiencias docentes, de la presencia de referentes del contexto que son incorporados a las prácticas educativas y pedagógicas. De otra, a descubrir en las relaciones con los alumnos, las familias y los actores educativos el reconocimiento del vínculo entre la naturaleza de lo que les acontece

con las condiciones que impone el contexto tanto de necesidades como de carencias y tensiones (Bórquez, 2012).

En consecuencia, el enfoque vincula la comprensión que aporta la hermenéutica con la visión crítica de la realidad social del contexto en el que se inscriben las acciones educativas de los docentes más cercana a las aproximaciones socio-críticas de la educación. En este sentido, el propósito es estar atentos a qué y cómo entienden los docentes por lo que sucede en el aula en tanto proceso formal de educación y lo que puede transmitir o replicar lo que sucede en la sociedad, o si hay indicios, claridad o convicciones de la posibilidad transformadora que ofrece la práctica docente contextualizada, a la que se refiere Giroux (2006) y como Beltrán (2013) lo expresa

hace referencia a este modelo de educación (contextualizada) como aquella en la que el entorno se constituye como un referente pedagógico; aquella que establece procesos continuos de relación del conocimiento con la vida circunstancial de los estudiantes, con la vida real de éste, examinando sus contradicciones y necesidades. (p. 168)

Es decir, prestar atención en las reflexiones presentes en los relatos de los docentes, a las manifestaciones de señales que indiquen que los maestros se reconocen como agentes de cambio social, bien sea en las formas en que entienden y la importancia que le asignan a la comunicación, la participación y la transformación en el ejercicio docente. Las lecturas e interpretaciones que puedan hacer de las adversidades son vías para el acercamiento a las comprensiones y significado que le atribuyen a la realidad social en la configuración de sus experiencias personales de adversidad para educar, en los marcos socio históricos de los sectores en que son maestros y maestras.

5.2 Una aproximación metodológica narrativa

La capacidad de narrar y narrar-nos, nos dota a los sujetos de la capacidad de construirnos y re-construirnos en el relato, y es la fuente que potencia la identificación y la reconfiguración de las experiencias que configuran las narrativas, al mismo tiempo que es sobre y en el relato donde se les asignan los sentidos y significados a las experiencias. En palabras de Hamui Sutton (2011),

Un relato construye dos escenarios, uno en la acción y otro en la conciencia. El primero se enfoca en lo que hacen los sujetos en situaciones particulares, el segundo en lo que involucra acerca de lo que se sabe, se piensa, se siente o no se sabe, no se piensa y no se siente. (p. 52)

La potencia de la narrativa para conocer y entender la vida del sujeto, toma en consideración los diversos usos, funciones y variantes teórico-metodológicas en las ciencias sociales. Es oportuno apelar a la distinción que Schöngut y Pujol (2015) realizan a partir de la sistematización de sus propias prácticas investigativas con narrativas de maestros para precisar la amplitud de funciones que la narrativa cumple en la investigación.

En primer lugar, se identifica a la narrativa como perspectiva que apela a la comprensión narrativa de la realidad. Es decir, la realidad que vive y experimenta el sujeto “es” de acuerdo a sus narraciones. La construcción del mundo se realiza mediante múltiples y distintas narrativas del sujeto que emergen de los relatos que provocan los eventos, situaciones y experiencias de vida. Es decir, el modo de pensar o la epistemología en esta perspectiva es en esencia narrativa. La narrativa como perspectiva es entendida como la forma primaria en que la experiencia humana se hace significativa. Las narrativas son significativas en tanto las historias nos constituyen como sujetos.

En segundo lugar, Schöngut y Pujol (2015) afirman que el uso más difundido es la investigación narrativa, que es la acción en la que se concreta la perspectiva narrativa. Noción amplia que hace referencia a prácticas de investigación que derivan de la metáfora narrativa como método. A los conocimientos que produce la investigación narrativa se les asigna el atributo de transformadores en tanto funcionan como acción política del sujeto que se piensa y se reflexiona desde una perspectiva narrativa. En el caso de los maestros, se podrían considerar las expectativas de la formación y de la institucionalidad en contraste con la acción y la práctica docente de acuerdo a las demandas y particularidades del contexto. El horizonte de las expectativas y el horizonte de las experiencias se confrontan continuamente, al mismo tiempo que coexisten en el relato (Ricoeur, 1991).

En la investigación narrativa se pasa de la metáfora del descubrimiento a la metáfora de la construcción de significados entre las partes. Se construye la realidad y la experiencia que acoge en su interior, en la interacción entre el texto del relato y quien lo lee (Ricoeur, 1991), antes que ir hacia el descubrimiento de lo que se “esconde” detrás. La investigación narrativa posibilita alternativas al investigador al riesgo de caer en la colonización de las narrativas por la dicotomía "recogida-análisis de datos". Una de las salidas a este riesgo es "la práctica de escrituras compartidas (...) donde producimos una primera narrativa en torno al fenómeno que nos preocupa y una segunda narrativa reflexiva que funcione como una cartografía de subjetividades" (Schöngut y Pujol, 2015, p. 12).

El tercer y más común uso de las narrativas, la metodología narrativa, remite a las orientaciones teórico-metodológicas respecto a cómo incorporar técnicas de recolección de datos o de análisis narrativos a un proceso de investigación específico no necesariamente en el marco de la perspectiva ni del método narrativo. Son esas investigaciones que se diseñan con la idea de

generar los conocimientos transformadores que se posibilitan por las narrativas de tal modo que permiten el encuentro con subjetividades y experiencias corporizadas, y por tanto, posibilitan la crítica ante discursos hegemónicos. Al respecto, Schöngut y Pujol (2015) sostienen:

Nos parece importante comenzar a hablar, o diferenciar, la investigación narrativa no como las prácticas investigativas que utilicen métodos narrativos como la entrevista biográfica o las producciones narrativas, sino como aquellas que se desarrollen narrativamente, vale decir que su preocupación sea el rescate de la experiencia psíquica y material del sujeto, y la producción de los significados de ésta por medio de una forma narrativa. (p. 16)

Otro de los aprendizajes que dejan las investigaciones que usan narrativas, es la marcada diferencia que hace a los hallazgos que se obtienen, la participación de los sujetos en la producción final del texto de la narrativa. Es decir, la producción de la narrativa debe ser un proceso de construcción conjunta entre el investigador y el sujeto narrador de tal modo que le permita formarse, re-conocerse e inventarse de nuevo. Acogiendo las palabras de Passeggi (2013)

Uno de los principios fundadores de las narrativas como práctica de formación es su dimensión autopoietica⁸. La persona al narrar su propia historia, busca dar sentido a sus experiencias y en ese trayecto, construye otra representación de sí: se reinventa. (...) La disposición del humano para tornarse autor, mediante el acto de narrar la historia de su vida, constituye un postulado de la investigación (auto) biográfica, fundamentando una concepción filosófica del individuo como ser capaz y pleno de potencialidades para apropiarse de su poder de reflexión. (p. 6-8)

⁸ La etimología de la autopoietica deriva del griego *poiesis* que significa creación/producción. El término fue acuñado por Maturana a principios de la década de 1970. Usualmente entendida por su traducción literal 'auto-creación' o 'auto-producción', el término originalmente da cuenta del proceso o dinámica sobre el cual una máquina o sistema autopoietico mantiene su organización autopoietica mediante procesos intrínsecos de producción de componentes de la organización autopoietica en cuestión. De ahí que las narrativas constituyan una dimensión autopoietica, por su capacidad de reinención intrínseca.

Al traer el argumento de Passeggi (2013) a nuestro estudio, se pretendió identificar, ¿dónde, cuándo y cómo aparecen las reinversiones de los docentes?, ¿de qué manera se hacen presentes en la construcción narrativa?, y ¿qué nos dicen estas reinversiones de los sentidos, significados y saberes que los maestros atribuyen a la experiencia docente?

Uno de los factores claves para la comprensión epistemológica de las narrativas es que “son hábitats y posibilitan la construcción de sentido” (Yedaide, 2018). Para efectos del presente trabajo, se asumió lo argumentado por Arias y Alvarado (2015) en cuanto al narrar como práctica que implica traducir lo que se vive, piensa y siente en palabras. En este sentido, las experiencias pasan por un proceso de resignificación en el que relatar una serie de acontecimientos no pretende únicamente obedecer a una cronología objetiva, sino más bien responder “a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos” (Arias y Alvarado, 2015, p. 171). El trabajo realizado, apuesta por la narrativa con el propósito de contribuir a unificar el reportado divorcio entre la teoría y práctica docente (Calvo, 2013). Esta investigación también parte desde el reconocimiento de que la práctica profesional docente conlleva un proceso de transformación de la persona cuya trayectoria, desde la infancia hasta el desempeño profesional, va asimilando el saber-hacer, saber-obrar y saber-pensar en el marco de supuestos pedagógicos y formativos (Bracciale y Pionetti, 2013; Fernández, 2010, 2012; Gorodokin, 2005). En este sentido, este trabajo pretende ir más allá de la razón instrumental y tecnocrática, para construir narrativas contextualizadas, situadas, dinámicas que den cuenta de las particularidades de las prácticas.

Clandinin (2016) señala tres aspectos que se encuentran en las investigaciones narrativas, (1) temporalidad, (2) socialidad y (3) lugar.

- La temporalidad reconoce el pasado, presente y futuro de las personas, lugares, cosas y eventos que se estudian. Las personas viven y *reviven* las experiencias vitales en el momento que las cuentan a través de historias narradas, siendo tanto participantes como consultores dentro del flujo del tiempo (Carr, 1986, citado por Clandinin, 2016).
- La socialidad considera el entorno cultural, social, institucional, familiar o del lenguaje donde ocurren las experiencias y la construcción de las mismas en historias. También refiere a la relación que hay entre el investigador y el participante en el marco de la pesquisa narrativa. Quien investiga no puede asumir una posición de desapego u observador omnisciente; se reconoce tanto como influenciador e influenciado dentro de la experiencia de investigar narrativamente.
- El lugar⁹ (contexto) refiere al territorio específico, concreto, material y topográfico o la variedad de los mismos en donde la investigación y las experiencias ocurren (Connelly y Clandinin, 2006, citado por Clandinin, 2016). Se reconoce que el lugar moldea tanto la manera en que el investigador y el informante construirán la narración de la experiencia vivida.

En el marco de esta investigación, estos tres aspectos se exploraron de manera simultánea en el proceso de construcción de las narrativas. En este sentido, la narrativa tuvo dos funcionalidades: una epistemo-metodológica, que sirvió como herramienta para visibilizar la coexistencia de múltiples temporalidades y espacialidades en los relatos de los y las docentes y el rol que estas ocupan en la resignificación de las prácticas. La segunda función corresponde a una perspectiva ética: la metodología narrativa permitió entender y repensar la posicionalidad de la

⁹ En otros apartados de este mismo documento se incluye la importancia que otros autores le asignan al contexto en la investigación a través de narrativas.

investigadora a lo largo del proceso de investigación, no como quien sustrae información de manera objetiva, sino como parte del proceso reflexivo colectivo, influyente e influenciada por la construcción narrativa.

5.3 Tipo de Investigación: Biográfico-Narrativo

La idea de investigar narrativamente se encuentra en el cimiento del enfoque biográfico-narrativo. Clandinin y Huber (2010) definen a este tipo de investigación como aquella que estudia lo que las personas piensan sobre sus experiencias, y específicamente cómo las construyen o estructuran a través de historias narradas. El objeto de estudio es la visión particular de la experiencia vivida como un fenómeno (Clandinin y Huber, 2010). Las investigaciones de tipo narrativas guardan concordancia con el pensamiento de Dewey, quien menciona que la meta de toda investigación es el estudio de la experiencia. Asimismo, las ideas de Bruner sobre el conocimiento paradigmático y narrativo; la estructura narrativa y la coherencia de vidas de Carr y los aportes de Bateson sobre la continuidad y la improvisación como respuesta a las incertidumbres de la vida, nutren de bases filosóficas y ontológicas a la investigación biográfico-narrativa (Clandinin y Caine, 2008). Arias y Alvarado (2015) afirman que

La narrativa propia, convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad. (p. 171)

La investigación biográfico-narrativa entonces, considera a la experiencia como un eje central para su ejercicio, sin embargo de acuerdo con Delory-Momberger (2014), no se concibe a la experiencia como vivida sino como una experiencia reconstruida en forma de discurso y relato. Los recursos experienciales no son propios del individuo, sino que yacen en el mundo social y

sus instituciones, es decir que logramos interpretar nuestras experiencias a partir de lo que hemos aprendido (Delory-Momberger, 2014). Bracciale y Pionetti (2013) agregan que al indagar en las narrativas experienciales con docentes, se visibiliza que “las narrativas de experiencia son a la vez personales y sociales (...) pudimos establecer interpretaciones que sirven para caracterizar el medio de su actuación, la relación entre lo público y lo privado, y los contextos en los que los docentes viven y trabajan” (p. 208).

El enfoque biográfico-narrativo contribuye al desarrollo de la práctica profesional por el alcance cognitivo que tiene la narrativización, que se sitúa en una posición intermedia entre los conocimientos prácticos y aquellos reconocidos formalmente como profesionalizantes (Fernández, 2010). Como Bernasconi (2015) señala, el proceso de construcción de las narrativas del 'yo' es auto-reflexivo y a su vez es un proceso de negociación con los discursos sociales situados sobre las “buenas” prácticas o lo que “está bien”. De esta manera, el sujeto se construye a partir de lo que 'quiere ser', “se interpela a sí mismo, intentado responder en primera persona a la pregunta por su identidad” (Bernasconi, 2015, p. 307). Este enfoque coloca a la narrativa como un relato estructurado que refleja las maneras en que el investigador y los individuos construyen sentido a través de los datos biográficos (Bolívar, 2002, citado por Bracciale y Pionetti, 2013). Asimismo, la biografía narrativa opera tanto como investigación e intervención. Permite la identificación de necesidades de formación y a la vez el análisis retrospectivo de las prácticas docentes realizadas por los mismos sujetos de estudio (Yedaide, 2013).

En el marco de esta investigación, el enfoque biográfico-narrativo se aplicó principalmente como guía para la re-construcción de las narrativas de los y las docentes. Se tuvo como objetivo la reconstrucción biográfica en torno a los momentos claves experienciales en el proceso formativo y en el ejercicio de docencia del maestro. Así, se pudo interactuar entre las

posibilidades de los sentidos y significados del ‘ser’ y el ‘hacer’ docente a partir de la auto-reflexión, ¿cómo es la casa o las casas en donde habitan mis prácticas?, ¿cuáles son sus características materiales y contextuales?, ¿de qué manera configuran mis prácticas estas características?, ¿cuáles son los actores que influyen en la gestión educativa de las casas?, ¿de qué manera el sistema educativo apoya o imposibilita mis prácticas?, ¿qué hay de las experiencias educativas más allá de la tarea de enseñar?, ¿qué rol juegan los padres, las madres y las familias en la práctica docente?, ¿cómo el entorno de mis alumnos se hace presente en mi aula de clase?, ¿cómo enfrento situaciones inesperadas en el aula de clases, cuáles son mis herramientas?, ¿cuáles son mis reflexiones en torno a estas situaciones inesperadas?, ¿cómo identificar las particularidades de los relatos de cada experiencia docente, cuáles son las similitudes?

5.4 Estrategias: Relatos e Historias de Vida

Los estudios de narratividad recurren a diversos tipos de estrategias para la reconstrucción de los relatos de las experiencias. En las denominaciones que reciben se aprecian distinciones, sobre las que no siempre hay acuerdo entre la comunidad de prácticas de investigación cualitativa y que ameritan, en esta propuesta acogerse a las definiciones de Denzin (1978) citado por Huchim y Reyes (2013):

“Life-story”, “récits de vie”, “relato de vida”, “narración autobiografía”, “autobiografía”: es la narración retrospectiva del propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido. La historia de vida es la elaboración, de biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis. (p. 4)

Los relatos de vida son el recurso del sujeto para recordar, reconstruir o restablecer experiencias vividas y significativas en un contexto particular, para lo que recurre a la memoria que le proporciona piezas o fragmentos que emergen para ensamblar el relato. Para Lindón (1999), los relatos dan cuenta de la historia testimonial de una persona, reconstruidos en un espacio específico tomando dos herramientas (1) el lenguaje y (2) la memoria. En otras palabras, la historia de vida “proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente” (Puyana y Barreto, 1994, p. 187).

Es pertinente destacar que el uso de la historia de vida como estrategia de investigación, permite la obtención de “versiones alternativas de la historia social” (Puyana y Barreto, 1994), generalmente versiones que se consideran como invisibilizadas en la historia oficial de la educación. Esta estrategia permitió adentrarnos en el entramado de “subjetividades, instituciones sociales, imaginarios y representaciones simbólicas” (Puyana y Barreto, 1994, p. 186) de los y las docentes para así conocer la interacción entre lo personal y lo social (siendo lo social, el entorno socio-educativo). Esta estrategia además posibilitó comprender una dimensión ontológica del problema de investigación, en el que se hizo posible “el encuentro entre el tiempo del sujeto y el tiempo del mundo, entre la finitud de la vida personal y la infinitud de la historia humano social” (Puyana y Barreto, 1994, p. 188).

5.5 Técnica: Entrevista Conversacional

En coherencia con los planteamientos que sostienen la perspectiva narrativa del presente proyecto, la elección de las técnicas de investigación se guió por el propósito de conducir a los sujetos a la comprensión narrativa de la realidad. En este sentido, los eventos, situaciones y

experiencias de vida en los relatos de los y las docentes, dieron cuenta de la multiplicidad de narrativas en la construcción simbólica del contexto socio-educativo de maestros y maestras en Guayaquil. La intención del estudio de descubrir los sentidos y significados que los docentes encuentran en las experiencias asociadas a la práctica educativa, condujo a privilegiar los relatos experienciales con base en la entrevista biográfica o en profundidad. La entrevista en este contexto fue concebida como un “diálogo conversacional” desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer (2007):

En el cual ambos participantes discuten un asunto vital, no una conversación donde solo se busca comprender la opinión o posición del otro –o ganar el debate por persuasión como en la retórica–, aunque comprender la posición del otro y su retórica forme parte del proceso. Para ello necesitan también desarrollar un lenguaje y una comprensión común que se lleva a cabo en la conversación misma. En el diálogo con el pasado, nosotros lo cuestionamos, pero el pasado también nos cuestiona a nosotros. La relación del lector con el texto o del contemporáneo con el pasado (o lo otro cultural) se concibe como un diálogo que amplía y modifica mi horizonte de vida. (p. 463)

A través de la entrevista en profundidad se indagaron y confrontaron los significados que, de manera paulatina, han construido los docentes a lo largo del conjunto de acciones que componen sus prácticas. Al interior se describen varios aspectos: la presencia de la formación inicial en la docencia en la dotación de sentidos de las experiencias y la relación de las acciones que realizan en el aula con los significados que le atribuyen a la función del docente en la educación. Además, se visibilizaron aquellas condiciones y situaciones que no se anticiparon como posibles en la formación de la práctica docente y que hoy, configuran otras funciones en el aula.

Los relatos se obtuvieron bajo diferentes formatos: la obtención de videos y grabaciones, previa autorización, mientras los docentes respondían a una guía orientadora de preguntas y que

posteriormente se transcribieron. Las transcripciones se realizaron con sujeción exacta a los modos de relatos originales de los docentes y fueron puestos a su consideración para su revisión, acuerdo, complementos o ajustes. Este procedimiento se llevó a cabo hasta por tres ocasiones, de ser necesario, para que el docente manifieste su aceptación a la versión final del relato construido.

Las reflexiones de la investigadora en torno a las experiencias esenciales de los docentes en la práctica educativa son el caldo de cultivo del interés en los sentidos y cambios de la función docente. Traen de la mano ideas y pensamientos gestados de modo paulatino en los papeles de alumna y de maestra que ha desempeñado y que pueden adquirir forma de juicios anticipados. Para atenuar la permeabilidad de los prejuicios en la recolección, análisis e interpretación de los resultados, se prestó atención al criterio de Gadamer expuesto por Weiss (2017), en donde se resuelve de manera interesante la aparente contradicción entre dos postulados hermenéuticos: la suspensión de prejuicios del investigador para la comprensión del y con el otro, y a su vez, partir de estas ideas preliminares. Para Weiss (2017), “el dilema desaparece si se transforman los prejuicios del investigador en preguntas abiertas” (p. 646-647), como en efecto se hizo al confrontar que en las preguntas estuvieran presentes o bien la posible exploración con fines comprensivos o aquellos identificados como los prejuicios de partida.

5.6 Unidad de trabajo y de análisis

El trabajo de campo tuvo lugar entre el 2018 y el 2021. La participación de los docentes tuvo como requisito el que se desempeñaran o que hayan tenido experiencia como maestros de

educación general básica¹⁰ en escuelas de sectores urbano-populares y de niveles medio en la ciudad de Guayaquil, que absorben la mayoría de los estudiantes entre el primer y el décimo sub-nivel de la educación básica. Con el propósito de contar con experiencias docentes que den cuenta de los diferentes contextos sociales y educativos, se seleccionó a las y los docentes considerando su tipo de formación académica, los años de ejercicio de docencia y el tipo de institución en el que trabajan¹¹ (pública o privada). El estudio contempla la participación de dieciséis docentes en la investigación. Los participantes tienen un rango de edad entre 25 y 55 años de edad, así mismo, la mayoría son mujeres. Finalmente, se le asignó un código a cada uno de los relatos de los maestros y las maestras con el fin de organizar la información de manera anónima, pero conservando el perfil al que corresponden. A continuación, se presenta la Tabla 1 con los detalles de los participantes.

¹⁰ La Educación General Básica tiene como fin desarrollar las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de los niños/as y adolescentes desde los 5 años de edad en adelante hasta continuar los estudios de Bachillerato. Está compuesta por diez años.

¹¹ Para efectos de construir el perfil de cada docente, se menciona el tipo de institución en que se encontraban trabajando al momento de las entrevistas. Sin embargo, a lo largo de los relatos, las/los participantes dan cuenta de las diversas instituciones que forman parte de sus recorridos docentes, siendo la mayoría de un amplio espectro por instituciones tanto públicas como privadas.

Tabla 1*Perfil de los participantes.*

Cód.	Sexo	Edad	Formación académica	Años ejerciendo docencia	Tipo de institución
R1	mujer	50	Lcda. en ciencias de la educación con mención en informática	15	pública
R2	mujer	34	Lcda. en ciencias de la educación con mención en Informática	10	privada
R3	hombre	42	Bachiller físico-matemático	12	privada
R4	mujer	40	Lcda. en educación de párvulos	7	privada
R5	mujer	39	Lcda. en educación parvularia, Mgs. en gerencia y liderazgo educativo	20	pública
R6	mujer	44	Lcda. en ciencias de la educación con mención en Informática	10	privada
R7	mujer	46	Bachillerato. Cursando tercer año de universidad	2	privada
R8	mujer	54	Lcda. en educación	20	pública
R9	mujer	53	Lcda. en ciencias de la educación, mención en educación básica	24	pública
R10	mujer	54	Educadora de párvulos, Lcda. en educación primaria	27	pública
R11 R11.2 ¹²	mujer	29	Profesora en lengua y literatura	9	privada
R12	hombre	26	Ing. en sistemas	6	privada
R13	mujer	42	Bióloga marina	4	privada
R14	mujer	40	Profesora en educación primaria	18	privada
R15	mujer	46	Lcda. en educación primaria	7	pública
R16	mujer	43	Profesora de educación pre-escolar	23	privada

Nota: Elaboración propia.

¹² La docente que corresponde a la codificación R11 y R11.2 es la misma. Se hace esta diferenciación de códigos debido a que la primera responde a su primera participación en esta investigación entre 2010 y 2019 y la segunda, da cuenta del relato construido desde 2020-2021 en razón de sus experiencias con la educación en contexto virtual a causa de la pandemia.

Adicionalmente, en el proceso de esta investigación surgió el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19, y considerando las transformaciones que esto significó para la educación en escenarios virtuales, se estimó pertinente contactar a docentes adicionales para identificar de qué manera esta coyuntura se ha manifestado, ha irrumpido y/o ha modificado sus prácticas educativas. Fue posible concretar reuniones con dos docentes - una que ya había participado en el estudio previamente y una nueva participante en el estudio - y se tuvo como criterio primordial que las maestras se encuentren trabajando en instituciones ubicadas en sectores urbano-populares. En este sentido, se pudo integrar las experiencias de educar en medio de la pandemia a la comprensión de los saberes, sentidos y significados atribuidos a la educación en contextos virtuales.

5.7 Análisis e interpretación de resultados

Cornejo, Faúndez y Besoain (2017) reportan el resultado de analizar los diseños y decisiones metodológicas de tres investigaciones distintas en las que utilizaron el relato de experiencias de vida como estrategia de producción de datos con el propósito de identificar la intencionalidad analítica como medio para producir datos cualitativos a partir de los relatos de vida. Los autores describen tres grandes hallazgos o características: (1) la reflexividad del investigador: abrir espacios de reflexión auto etnográfica, permitiendo al investigador ser parte del proceso de producción de datos e identificar su lugar en ello; (2) la escucha polifónica: no sólo se escucha el contenido de la narración, sino también aspectos emocionales, imágenes, silencios, diversas respuestas de otros participantes, entre otros. Además, se cuentan las reuniones de inter-análisis sobre el proceso investigativo con el equipo de investigación, para el intercambio de interpretaciones; y, (3) la escritura y producción del conocimiento: consiste en el

rol de los investigadores de dar "un nuevo orden y sentido a los datos" para comunicarlos a la audiencia. Para los autores la producción del conocimiento no es un cierre, sino que es una apertura para nuevas alternativas de análisis y reconocimiento de los relatos desde distintas miradas.

Durante la investigación se efectuó un ejercicio permanente y simultáneo de recolección y análisis de datos, de tal suerte que mientras se registraba y reflexionaba acerca de la información que se iba obteniendo a la luz de las preguntas y los objetivos de partida que se plantearon para el proyecto, se validaba la pertinencia, la necesidad de focalización y profundización que los hallazgos iniciales mostraban. Sin embargo, el resultado más potente de aplicar este proceso, fue que desafió las aseveraciones que nos planteamos a comenzar el recorrido en torno a quién hace al docente, los perfiles de estos maestros y cómo toman sentido a partir de sus construcciones narrativas, la escuela contemporánea, sus complejidades y la influencia que estas tienen en el ser y hacer docente, las funciones que asume el docente, pero, y quizás lo más importante, las situaciones adversas que constituyen la punta de lanza de esos cambios.

La información contenida en los relatos finales fue organizada a partir de la construcción de categorías analíticas que responden a la intencionalidad del problema de investigación. Mediante una lectura detenida de las transcripciones y los registros de las entrevistas, se organizó el volumen de la información seleccionando, ordenando fragmentos de las expresiones (orales y gestuales) de mayor relevancia con los ejes que orientan el trabajo. Entenderemos como categorías analíticas, “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado [y] se agrupan bajo conceptos más abstractos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 112).

5.8 La ruta de las categorías analíticas

El análisis de los datos que se recogen en la investigación cualitativa sigue la condición de flexibilidad que se le asigna al conjunto del diseño o abordaje metodológico, lo que explica que, para algunos autores, sea complejo estandarizar los procedimientos con los que se realiza, puesto que, con lo que se cuenta son pautas, patrones o modelos que orientan el proceso (Valles, 1999). Esta afirmación que compartimos, lejos de minimizar o subestimar este componente de la investigación, impide que se lo aisle artificialmente como sucede con el paso a paso de una receta.

El trabajo de analizar los datos cualitativos se va dando mientras estos se recogen y apelan a la creatividad del investigador en respuesta a las interrogantes que le plantea de manera paulatina lo que va encontrando en el camino.

...Interpretación (...) es, como el trabajo de campo, una experiencia continua y creativa. La investigación ha combinado acción y contemplación. El escrutinio de las notas ofrece tanto certeza empírica como recordatorios intuitivos. Las ideas emergen también del subconsciente (...). La escritura y el análisis comprenden un movimiento entre lo tangible y lo intangible, entre lo cerebral y lo sensual, entre lo visible y lo invisible (...). No puede haber fórmulas dadas, sólo guías generales (...). El investigador se libera de la división del trabajo que separa el trabajo de campo del análisis. (Okely, 1994, citada por Valles, 1999, p. 340).

La esencia particular de cada investigación cualitativa, en tanto aborda experiencias y prácticas vitales de los sujetos en momentos, circunstancias y contextos particulares, le da el carácter de única e irrepetible. Son probables las similitudes, más imposible que se repliquen con exactitud. Lo que a su vez se refleja en el análisis y en la interpretación que realiza el investigador a partir de las relaciones que establece con la realidad social que concentra su atención. Desde esta óptica, las categorías, estrechamente integradas a todos los movimientos de

la investigación, se conectan con las preguntas, los sujetos participantes y los contextos para detonar la capacidad creativa del investigador para descubrir la forma de ordenar y nominar la información, de tal modo que se aproxime a la comprensión que busca de la situación que se encuentra estudiando.

Con la anterior consideración girando alrededor de la atención de la investigadora, durante este estudio se efectuó una revisión constante de la información que se recogía, aún desde la etapa inicial del proyecto cuando se llevaron a cabo el primer grupo de entrevistas al amparo de la pregunta de investigación de partida. Fue precisamente ese ejercicio de revisión inicial de los datos el que condujo a dar un golpe de timón al planteamiento problemático original que exploraba y sostenía la linealidad del vínculo entre los contextos de pobreza de las prácticas educativas y las condiciones de adversidad con las que lidian los maestros.

Como resultado de la revisión conceptual aparecieron otras propiedades de las categorías teóricas sobre las que tomamos nota y registro para el rediseño de las preguntas. De esta manera, las categorías abarcan información diversa entre la que hay, a criterio del investigador, alguna afinidad, algo que las une a una categoría en particular. Esa información relacionada con la categoría, que se constituye en una de sus propiedades, se las denominó sub-categoría, es decir aspecto significativo para la categoría a la que pertenece, que emerge a modo de consecuencias, condiciones temporales y contextuales, situaciones de la práctica educativa, tipos, procesos, significados, sentidos, saberes, entre otros y que se mencionan sólo con fines de ilustrar la forma en que se procedió hasta llegar a la saturación de la información. Del análisis de los relatos de maestras y maestros, que se suma a la revisión teórica, optamos por organizar las categorías y sub-categorías desde una macroestructura en la que la vértebra protagónica es la adversidad educativa. Es así que, emergen cuatro grandes categorías con sus respectivas sub-categorías, que

en paralelo se alinean a los objetivos específicos planteados por la autora y que por ende, nutrieron la configuración de conceptos medulares para los propósitos del trabajo. (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Categorías Analíticas

Categoría	Sub-categorías	Tipo
Resistencia, desafío, dificultad: Las fotografías	Claves de historias personales	Descriptiva
	Huellas escolares	Descriptiva y teórica Bentivoglio, (2013); Ramos y Serrano, (2017)
	Marcas de Formación	Descriptiva y teórica Alliaud, (2004); Bentivoglio, (2013); Ramos y Serrano, (2017)
	Orientación vocacional	Descriptiva y teórica Alliaud, (2004); Alliaud et al. (2010); Bernasconi, (2015); Macuch y Leite, (2014); Madrid-Vivar y Mayorga-Fernández, (2017); Ocampo, (2013)
Adversidad que rodea, configura y estructura: La casa donde habitan las prácticas	Las casas son...	Contextual y teórica Alliaud (2015); Clandinin (2016); De Souza et al. (2014); Rockwell (2018)
	Casas grandes o pequeñas, el número de habitantes sostiene la descripción	
	Contextos, rutinas, temores, amenazas...	
	¿Los alumnos, dónde están?	Emergente y teórica Van Manen (1998)
	Los colegas	Emergente y teórica Ibarra-Aguirre et al. (2014)
Alguien dirige y organiza las casas	Contextual y teórica Cochran-Smith y Lytle (1992); Rockwell (2018)	

	En las casas también mandan los de afuera		
	Entre lo fiscal y lo pagado		
	Se paga por lo que se recibe		
	Las madres, los padres, las familias		
La conflictividad de lo cotidiano: las experiencias adversas que realzan las maestras	Las familias cambian...los chicos viven con otras gentes	Emergente y teórica Hargreaves (1999); Van Manen (1998)	
	Adolescentes cuidando a niños		
	Líos familiares que envuelven a alumnas y alumnos		
	Empatía con familias, clave de la relación		
	Las adicciones invaden las prácticas	Emergente y teórica Van Manen (1998)	
	Las prácticas	El saber de las prácticas	Emergente y teórica Murillo, (2013); Passeggi (2011, 2013); Suárez, (2013, 2014)
	Docente de una y mil maneras: No todas las prácticas consisten en enseñar		Emergente
Sentidos y significados de las prácticas: Los saberes que entrega lo adverso para educar	Otras necesidades, otros alumnos		Emergente y teórica González et al. (2020); Ibarra-Aguirre et al. (2014)
	Otras razones especiales para las necesidades educativas		Contextual y emergente
	Confianza, camino hacia los alumnos		Emergente y teórica Van Manen (1998)
		Rabia, ira violencia...	
	De lo personal al aula	La particularidad de los relatos	Emergente y teórica Ball y Goodson, (1985); Delory-Momberger, (2014); Goodson, (2003); Goodson (2004); Suárez (2014)

Nota: Elaboración propia

En este sentido, las categorías que emergen de los relatos de las experiencias de los docentes son las que dan inicio al análisis. La presentación y desarrollo de cada categoría empieza con una introducción que pone en contexto al tema que propone la categoría. En primer lugar, el análisis se concentra en las categorías que permiten aproximarse a los lugares presentes en los relatos de los docentes como aquellos en los que acontecieron las experiencias y que dan comienzo a las reflexiones que permiten profundizar en el análisis y en la comprensión de los sentidos que, de modo personal, cada docente relaciona a la experiencia. Es decir, es el trabajo de hilvanar las vivencias docentes a la configuración de las interpretaciones de sentidos que realizan los maestros.

El primer ejercicio de exploración al que se sometió la información recogida en las entrevistas, consistió en el trazado de la línea de tiempo de las narrativas de cada docente. Esta decisión procedimental está atada a la perspectiva teórica desde la que se asume el papel metodológico que cumplen los relatos de vida para el trabajo. Al usar líneas de tiempo como recurso se fortaleció la construcción de las categorías y nos permitió identificar aquellas experiencias en común de los docentes sobre hitos personales, educativos o no, en sus historias de vida, encaminando así los relatos hacia un compromiso crítico y emancipatorio (Kolar et al., 2015), en el sentido en que nos acercamos a las comprensiones preliminares a la historia de la transversalidad educativa de cada caso. Se posibilitó que el sujeto “regrese” a los tramos recorridos, los que le aportan los trozos que necesita para armar relatos con sentido sobre lo que ha vivido en sus experiencias educativas.

Con las líneas de tiempo de todos los docentes, se efectuó una primera revisión en paralelo de los datos, la que tributó a la aparición de categorías de tipo descriptivo que no habían sido contempladas al momento de la partida. En este sentido, la construcción de las líneas de

tiempo dio por resultado lo que constituye una suerte de radiografías de las vidas personales de los docentes y que se consolidan en la primera categoría denominada ‘Las fotografías’.

El segundo ejercicio consistió en cotejar de manera preliminar la información obtenida de las entrevistas ya transcritas, en el intento de hallar una designación común a fragmentos de las entrevistas en las que encuentran o identifican ideas cercanas o afines y que producen una primera interpretación. Los fragmentos o porciones compartidas en varios textos, se conectaron paulatinamente con hitos de la línea de tiempo, las experiencias de la investigadora y con asuntos explorados en la revisión conceptual. La amalgama procedimental entregó el insumo esencial para el reconocimiento de las categorías emergentes.

El tercer ejercicio para la definición de las categorías consistió en el uso del QDA Miner, paquete de software de análisis de datos cualitativos, particularmente útil para analizar las transcripciones de entrevistas, cuya principal característica es la flexibilidad que ofrece para analizar texto y relacionar su contenido con información que ha sido sometida a un procesamiento preliminar, a modo de datos para categorías, como sucedía con los de nuestra investigación. En nuestro caso, usar el QDA nos permitió apreciar las tendencias de agrupación de las categorías analíticas, la consistencia y convergencia con los hallazgos que se iban perfilando en el proceso de análisis inicial y la identificación de alguna categoría que no se hubiera considerado o dado relevancia.

Es oportuno señalar que nuestro interés se concentra en la recuperación que realizan los maestros de sus experiencias docentes y en las lecturas que efectúan de sus vivencias antes que constatar los niveles de veracidad o de “ajuste” a las realidades que puedan alcanzar los fragmentos de las historias. No obstante, hemos mantenido la vigilancia metodológica para

atender a los sesgos que puedan teatralizar las vivencias con los consecuentes efectos en las modificaciones esenciales de los sucesos.

Para garantizar la presencia de los criterios de validez y confiabilidad del trabajo, aspecto sensible y motivo de polémica en los trabajos con enfoque hermenéutico como el presente, la interpretación juega un papel fundamental de tal suerte que al reconocerse y validarse la capacidad de lo que se interpreta para lograr que sea comprendido por parte de otros sujetos - investigadores- sin que implique que se plieguen al sentido de la interpretación. La cercanía y reflexión de Weiss (2017) sobre la hermenéutica contribuyó a construir la concepción de confiabilidad y validez nuestro trabajo:

A diferencia de lo que sucede con perspectivas que posibilitan y aspiran la comprobación de los resultados por repetición, la hermenéutica pretende el reconocimiento y validación de la interpretación, que se conoce como “comprensibilidad intersubjetiva”, sin que implique que necesariamente se la comparta. Para conseguirlo, en los documentos finales se encuentra la interpretación como una especie de lectura condensada del texto, desde las preguntas o propuestas del intérprete, con citas directas en las partes donde se ofrecen interpretaciones clave. Se busca que el lector pueda analizar la correspondencia entre las interpretaciones y el texto. Asimismo, los investigadores, al interpretar los mismos textos o fenómenos, van a poder discutir sus diferencias en un diálogo con cierta racionalidad. El control sobre la confiabilidad y validez de la producción académica se entiende como un control ejercido socialmente por la “comunidad” científica en la que se inscribe el intérprete. (p. 443)

5.9 El transitar teórico-metodológico

Al comienzo de la ejecución del presente proyecto, entrevistamos, a modo de piloto y de exploración inicial, a cinco docentes de escuela. Los sectores de las instituciones educativas en las que los docentes participantes trabajaban, se caracterizan por la pobreza generalizada de las condiciones de vida de los habitantes. Condiciones que a su vez se constituyen en el marco que

acoge la vida de las escuelas que operan en las zonas pobres de la ciudad y que se conocen como “contextos de pobreza”. En esa primera etapa defendíamos con entusiasmo que las condiciones socio-económicas se constituyen en las fuentes fundamentales del entorpecimiento de la tarea educativa, las que entendíamos como adversidades para educar. El interés se extendía también, en entender las formas en que se resuelven las tensiones que producen las adversidades de la naturaleza referida y que afrontan los docentes en el aula.

Uno de los primeros retos fue intentar construir un concepto de adversidad para educar o identificar en la literatura la descripción teórica o experiencial del fenómeno. Las primeras indagaciones se encargaron de señalar los errores de la ruta elegida. Los relatos de maestros y maestras hablaban de otros oponentes de la función educativa del docente. Así progresivamente fueron apareciendo nuevos actores y circunstancias que obligaron a ampliar la indagación y las miradas hacia aspectos de las habituales educativas contemporáneas que entorpecen los fines previstos por el maestro y que lo obligan a reinventarse de manera permanente. La búsqueda nos llevó entonces a perseguir pistas teóricas, académicas o vivenciales relativas a las experiencias de los docentes respecto a las vicisitudes para educar con las que conviven y que hacen parte de sus rutinas.

A raíz de la integración de nuevos docentes participantes en la investigación, las experiencias que dieran cuenta de la adversidad para educar comenzaron a ampliarse más allá de los horizontes de partida, lo que desembocó en la necesidad ampliar la indagación por los relatos de las vivencias de los quince participantes, teniendo en mente en esta ocasión, la diversidad de situaciones antagónicas (que no sólo responden a aspectos socio-económicos) que se manifiestan en las tarea docente en la cotidianidad. Una vez que identificamos este tipo de situaciones que comparten o no los distintos relatos, a partir de la categorización y la organización de las

categorías en una matriz de doble entrada, la pregunta de investigación se iba redireccionando hacia la manera en que los y las docentes encarnan las diversas situaciones que eligen para relatar de sus experiencias y de qué forma las internalizan para atribuirles sentidos y significados.

El proceso de transformar cada dato en información relevante y significativa ha sido una desafiante pero fascinante tarea, que nos ha confrontado con nuestras propias fortalezas y debilidades. Toda la información nos parece relevante para entender la riqueza de la profesión docente; sin embargo, al aceptar los límites del texto, hemos tenido que trabajar de manera sistemática, para simplificar sin trivializar la complejidad que encierra lo que nos aportaron los maestros, en su entrega voluntaria y generosa. Es, en síntesis, un complejo entramado de condiciones que son recuperadas por el relato y que corresponde al investigador seguir la pista de los hilos que se conectan en la figura que compone cada narración, armada por los distintos colores y trenzados que hilan la narrativa. Sin duda que ese es el trabajo que más nos ha costado, sobretodo porque el entusiasmo que ha caracterizado a todos los profesores informantes, les llevó a compartir sus trayectorias de vida personal y profesional sin reticencias. Todas sus experiencias han dejado una huella en la privilegiada autora del trabajo.

Otro de los grandes desafíos fue decidir la forma en que los resultados iban a ser presentados pues teníamos el afán de innovar en la propuesta de tal manera que la voz de los docentes no quede como “simples” citas que sostienen los argumentos de la investigadora sino que mantengan un diálogo horizontal con las ideas de la autora y sean las voces de los maestros las que dirijan la estructura del documento. Así, comenzamos la búsqueda de investigaciones que hayan optado por una estructura similar y nos encontramos con el texto de Walsh y García (2015), del mismo que tomamos sus supuestos de teórico-metodológicos para escribir los resultados: “el texto no habla en una sola voz, ni tampoco presenta resultados *sobre* [los sujetos

de estudio]. Más bien se concibe y se construye como un dialogar y pensar *desde y con* [en nuestro caso, los y las docentes]” (p. 83). De esta manera, los fragmentos de los relatos de los maestros y las maestras se presentan en letra cursiva, a modo de conversación con las reflexiones de la autora, que se presentan con letra redonda o no-cursiva.

La escuela es una casa donde protegemos a los niños para enseñarles que, para cuando salen a la calle, esa influencia no produzca en él la violencia. (R14)

6. Resultados

Abrimos las secciones de cierre del documento con la presentación de las maestras y maestros con quienes realizamos el estudio. En primer lugar porque son los relatores y narradores de las experiencias que les pertenecen y que han compartido sin reparos para que aprendamos y entendamos las particularidades de las condiciones que acompañan a sus prácticas docentes y que alimentan los contenidos que se ofrecen a modo de conclusión. En segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de todas y todos proviene de sus historias de vida. Además, porque para saber con quienes estamos “conversando”, la descripción de aspectos puntuales de sus vidas, nos operan como referentes para aproximarnos a la comprensión esencial de sus caminos antes de llegar a la docencia como formación profesional y después, de los acontecimientos de sus trayectorias.

Las líneas de tiempo que construimos con los relatos de cada docente fueron objeto de varios procedimientos con fines de análisis y sistematización. Al comienzo los hallazgos parecían carecer de relevancia para responder a las interrogantes del estudio, pero paulatinamente fueron aportando insumos esenciales al identificar eventos o hitos en los recorridos profesionales que dieron lugar a la emergencia de nuevas categorías que se integraron a la interpretación de los relatos recogidos. Hasta que apareció en el horizonte la pertinencia re-conocer a las maestras y maestros. De nuevo los contenidos de las líneas de tiempo ofrecieron su aporte para categorizar aspectos relevantes en las historias personales.

Para la presentación, nos decantamos por colocar los rasgos que describen y caracterizan a los docentes en gráficas a fin de dar al lector agilidad al acercamiento.

“...estaba rodeada de docentes y siempre hablaban de estudiantes, de que había que hacer el bien”. (R2)

6.1. Resistencia, desafío, dificultad: Las fotografías

En este apartado, tenemos por intención mostrar el transcurrir de las maestras y maestros desde sus historias de vida personales, hasta sus primeros acercamientos a la docencia.

6.1.1 Claves de Historias Personales

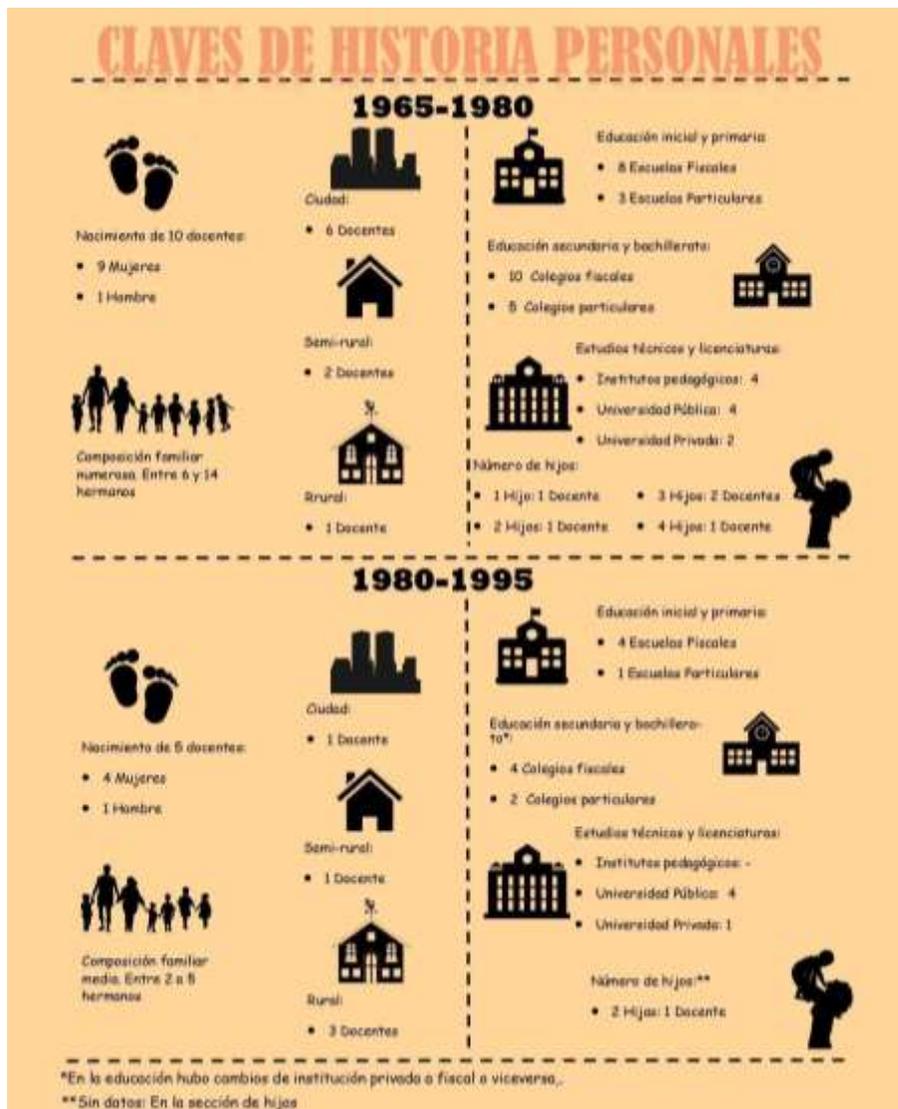
Los relatos de los docentes dan cuenta de sus antecedentes familiares y contextuales, es decir, el lugar donde nacieron y se criaron, la composición de sus familias cuando eran niños o niñas, así como el tipo de instituciones educativas a las que asistieron a lo largo de su vida escolar y finalmente, su actual composición familiar. Al sintetizar la información, identificamos los rasgos en común de los docentes participantes y fue posible visibilizar aspectos que diferencian dos grupos generacionales. Por lo que agrupamos las líneas de tiempo teniendo como referencia las fechas de nacimiento de los docentes, en dos periodos: de 1965 a 1980 y de 1980 a 1995.

El grupo comprendido entre 1965 y 1980, proviene de familias extensas de entre 6 y 14 hermanos, en comparación con el grupo de docentes de 1980 a 1995 que proviene de familias compuestas entre 2 a 5 hermanos. En ambos grupos la mayoría de los docentes nacieron y se criaron en áreas urbanas. La educación, tanto escolar, colegio como educación superior de la mayoría, fue en instituciones públicas. Un dato curioso es que independientemente de la

composición familiar de proveniencia, los docentes que proporcionaron la información de su composición familiar actual, tienen entre 1 y 4 hijos. (Ver Figura 1)

Figura 1

Claves de historia personales



Nota: Elaboración propia.

6.1.2 Huellas Escolares

En los relatos de los docentes acerca de sus experiencias escolares personales estaban presentes los valores y principios que vivenciaron en sus maestras y maestros cuando ellos eran estudiantes. También, les asignaron sentidos y significados a las marcas que les dejaron las vivencias de las distintas etapas educativas. Las agrupamos en huellas ‘gratas’ e ‘ingratas’ según lo que refirieron las maestras y los maestros. (Ver Figura 2)

Figura 2

Huellas escolares



Nota: Elaboración propia.

Independientemente del periodo en el que fueron estudiantes, los docentes de ambos grupos “generacionales” se encontraron con prácticas similares por parte de maestros que hacen que el registro de sus huellas escolares sea ‘ingrato’, por el uso de castigos físicos o psicológicos, las sanciones y por las exigencias carentes de estímulos. En las experiencias ‘gratas’, las huellas se asocian al amor, comprensión, respeto, paciencia y amabilidad que les brindaron los maestros y maestras, valores y principios que ellos a su vez han acogido como propios en la docencia.

6.1.3 Marcas de Formación

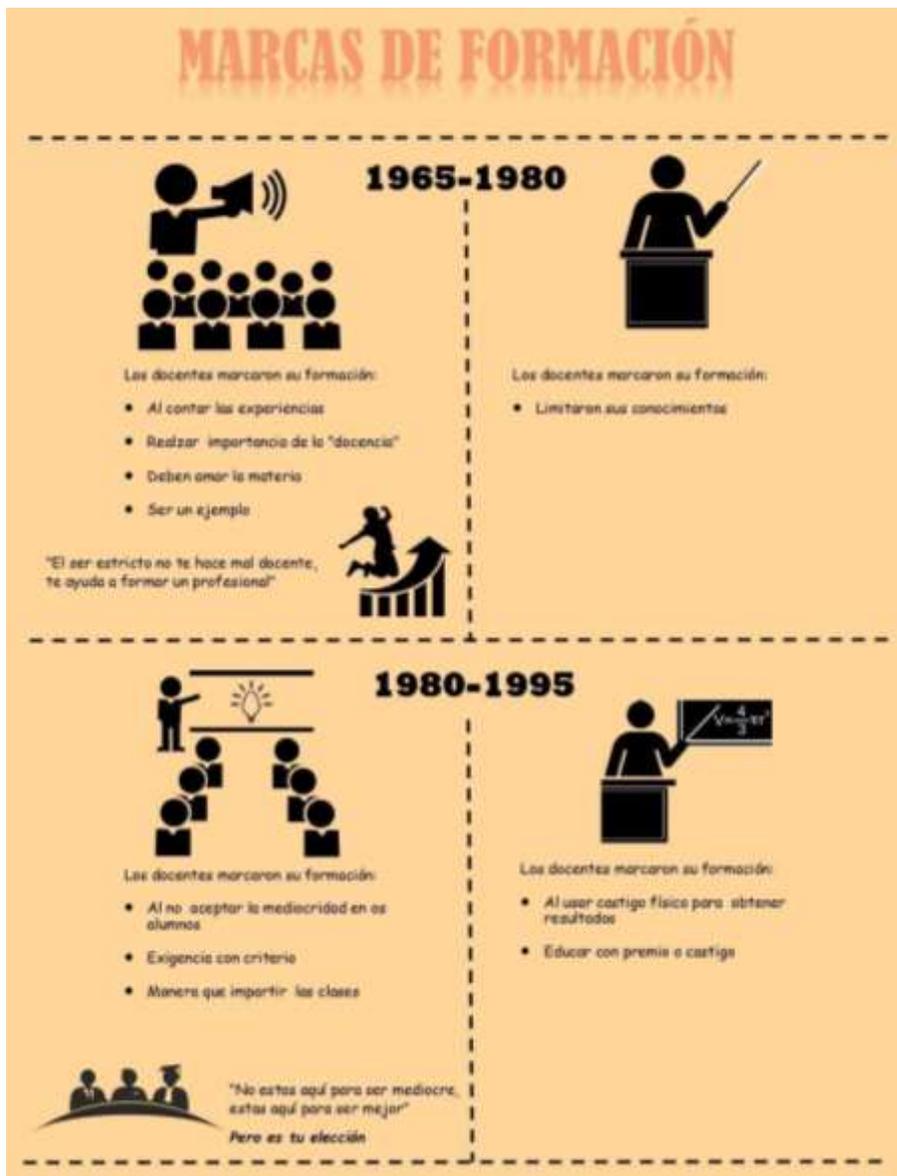
¿Qué de la formación docente se hace presente en los significados y sentidos que se les asignan a las experiencias que ofrece la docencia? Además de las huellas que ha dejado la escuela, los docentes mencionaron las marcas que les dejó la formación inicial. Con estas marcas se refieren al impacto de sus maestros y maestras durante su etapa formativa. De cara a sus propias prácticas, identifican y resignifican los rasgos de esas experiencias que ahora se hacen presentes en las aulas y con los alumnos.

Los docentes que se ubican en el grupo “1980 y 1995” son aquellos que más resaltan prácticas ‘rigurosas’ o disciplinares en el quehacer de sus docentes que expresan como la exigencia con criterio, rechazo a la mediocridad estudiantil y educar con premio o castigo. Mientras que para el grupo “1965 y 1980”, las marcas de formación provienen de prácticas docentes que recalcan el ‘deber ser’ de la tarea de educar, el amor por la asignatura impartida,

el constituirse en ejemplo para el alumnado y realizar la trascendencia de la docencia. (Ver Figura 3)

Figura 3

Marcas de formación



Nota: Elaboración propia.

6.1.4 La ruta profesional

Los relatos señalan los primeros acercamientos a la docencia, es decir, aquellos trabajos o situaciones que posibilitaron a los maestros y maestras experimentar por primera vez la tarea de educar y que, desembocaron en el descubrimiento de la docencia como una vocación o como un oficio. Junto a la narración de estas primeras experiencias, las y los participantes reflexionaron sobre el significado del ‘ser y hacer docencia’. Esta categoría se agrupó en los dos periodos, “1980 y 1995” y “1995 y 2015”.

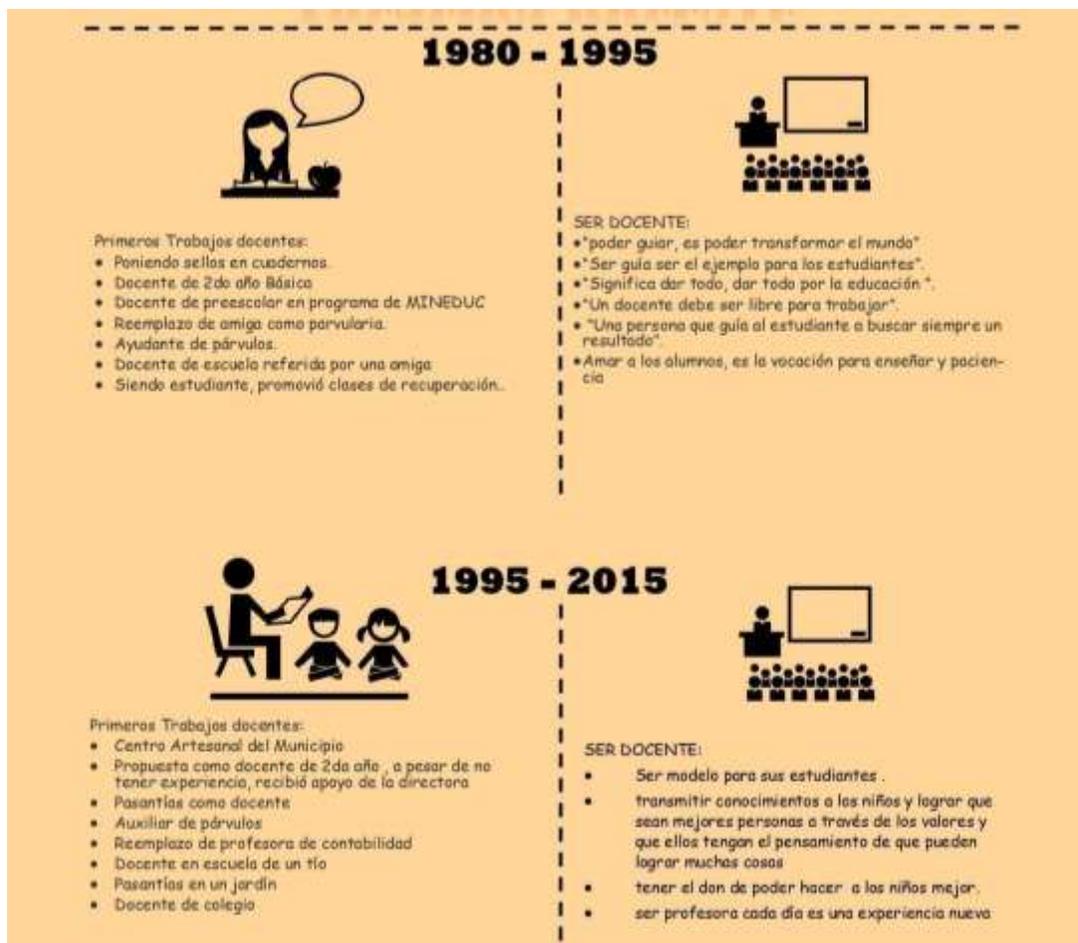
Identificamos que los primeros acercamientos a la docencia ocurrieron cuando los maestros y las maestras fueron auxiliares de párvulos, pasantes, reemplazaron en clase a un docente o ingresaron a una institución educativa por referidos, conocidos e incluso sin experiencia previa.

- *El maestro es y hace....*

Los significados que los maestros le atribuyen a la tarea de enseñar, se asocian con conceptos que trascienden lo educativo hacia la dimensión formativa del ser humano y se expresan con palabras como ejemplo, guía y modelo. Es decir, los aspectos técnicos de la educación pasan a un segundo plano frente a la misión esencial de transformar al niño o niña en persona ‘de bien’. Bajo este propósito y con el fin de lograrlo, se acogen buena parte de las decisiones y actuaciones de los docentes, como lo reiteraron a lo largo de los relatos. Es el fin último y máspreciado de contribución al mundo y a la sociedad. (Ver Figura 4)

Figura 4

La ruta profesional



Nota: Elaboración propia.

6.2. Adversidad que rodea, configura y estructura: la casa donde habitan las prácticas

Entre las lecturas individuales y subjetivas de los maestros relativas a sus muy diversas vivencias educativas y las condiciones de las escuelas en las que tuvieron lugar, existe una estrecha dependencia. En primer lugar, las descripciones de las instituciones y los entornos que

las acogen contribuyen a la comprensión de los microcontextos en los que transcurren las experiencias y favorecen la lectura de los sentidos y significados relacionados a la particularidad del microcontexto en que se suscitó. Por otra parte, los rasgos particulares de las instituciones se convierten en recursos para el relato que le sirven a los maestros para construir explicaciones, justificaciones o argumentos para sostener la elección de la experiencia narrada. Al mismo tiempo, se hacen indispensables para dar cuenta del carácter disruptivo, insólito y desafiante o no, de lo acontecido durante esas vivencias. Además, dan acceso a entender dónde se originan las reacciones y actuaciones que les provocaron a los docentes, es decir, si se nutren de los aprendizajes de la formación inicial o continua, de las experiencias acumuladas, de las relaciones entre colegas o de sus particulares intuiciones frente a los eventos educativos.

Es notoria y recurrente la forma en que los maestros conectan lo sucedido en el aula con las singularidades de los microcontextos de la escuela, las que son descritas con mayor o menor detalle por el docente, en paralelo con los relatos de los acontecimientos experienciales en tanto esos rasgos micro contextuales estimulan la reflexión que promueve la narrativa y de manera simultánea contribuyen a la su propia comprensión y a la del investigador, de la complejidad de la experiencia. Es como si de alguna manera hubiera siempre un diálogo entre las escuelas y el contexto, siendo el maestro-narrador el artífice de esa condición dialogante. De la naturaleza de ese diálogo entre la cultura de la institución, los alumnos, los docentes y las condiciones del microcontexto, emerge la reflexión docente respecto a que educar llegue a ser más o menos posible.

6.2.1 Las casas son...

Este colegio, un colegio totalmente disperso, le puedo llamar campamento, de los que creó el gobierno de aquella época pues (...), para bien o para mal... pues Socio Vivienda Dos es una comunidad muy convulsionada por el bajo nivel cultural que tienen ahí la mayoría de los pobladores porque ellos fueron reubicados¹³ de las riberas del Salado, de las riberas de la isla Trinitaria y todos los demás que son personas que tenían poco nivel cultural, nivel de conocimiento. Tanto es así, que ahí se da mucha convulsión por antisociales. (R1)

Las palabras de la maestra se desgranán a partir de las condiciones micro contextuales en que se da la vivencia y que contienen otros elementos que cruzan las exterioridades de la institución para dar cabida a rasgos humanos del sector. La experiencia se nutre con peculiaridades de la comunidad que suman a la comprensión de las condiciones de vida de los pobladores y en consecuencia de los alumnos y que le permiten dar cuenta de lo que configura la identidad socio-educativa de las prácticas donde sucede la experiencia. Es el encuentro con la dimensión humana del contexto que entra en diálogo con la institución, con la escuela.

La descripción de los aspectos sociales, económicos y culturales de las instituciones contextualizan las experiencias de las historias en la docencia, las que se acompañan de la expresión de las emociones personales que les provocan a los docentes los microcontextos institucionales, las que experimentaron alrededor de esa vivencia particular.

¹³ La reubicación de los moradores actuales del sector denominado Socio-Vivienda implicó importantes cambios para la vida de los habitantes: 1. Pasar de vivir del extremo sur al norte de la ciudad; 2. Habitar las riberas del estero salado (denominación que se le da en Guayaquil a los brazos del mar), en una relación de cercanía con el agua y las experiencias vitales que generan, a vivir en un cerro arenoso, encerrado. 3. El sector surgió por el asentamiento de población pobre que migró de la provincia de Esmeraldas, que de manera progresiva trajo a parientes y amigos para formar una gran colonia de esmeraldeños. 4. Las viviendas originales eran de caña y las familias las mejoraron según sus necesidades, recursos y tradiciones. Las nuevas viviendas son pequeños espacios, cerrados y unidos entre sí. Las problemáticas sociales de la población (pobreza, escaso acceso a educación, violencia, delincuencia y alto consumo de sustancias adictivas) se exacerbaban con el cambio habitacional.

Voy al colegio de Pedro Vicente en el 2014. En mayo-junio empezamos a trabajar y ahí empieza mi paso por la educación fiscal. Yo que totalmente sentía que nada me asustaba, me paralicé, yo ya no pues que ya nada me asustaba, a pesar de que yo inicié en un fiscal, en la escuela fiscal pequeña, el asunto fue ahí que también me marca. (R1)

...o las que acompañaban sus vidas personales en los momentos que entraron en contacto con las instituciones que describen.

Creo que tuve mi situación de haberme separado de mi hogar y por circunstancias de la vida me sentía decepcionado de mí, y llegó una mala racha para mí, que nadie apostaba por mí. (R3)

Las emociones además de ilustrar las dimensiones y complejidad de las condiciones del contexto, advierten de los riesgos o dificultades que se le asocian, que son con los que se encuentran los docentes para educar.

➤ **Casas grandes o pequeñas, el número de habitantes sostiene la descripción**

Es un colegio que tenía más de 2000 estudiantes, es un colegio fiscal, un aproximado de 41-42 profesores, entre los que estaban contratados y los que tenían nombramiento[en este momento soy profesora de alumnos de edades] desde seis años, sí porque doy clase segundo, tercero, todo lo que es escuela hasta bachillerato, todo. (R2)

La escuela era solamente una casa grande de unos 6 metros. Alrededor tenía una pequeña división que era la cocina y la parte más amplia. Teníamos rincones, separaba a los niños de cinco a seis años, que se ponían dos; de cuatro a cinco, que se ponían dos más, y teníamos sillitas y banquitos. (R8)

Las maestras incluyen en el relato de manera espontánea, las cantidades de estudiantes y maestros que habitan las casas-instituciones. Esta inclusión no es un asunto menor en la selección que realizan los docentes de los aspectos que consideran esenciales para mostrar los rasgos que definen los escenarios donde cumplen las tareas educativas.

La cantidad de alumnos o docentes con los que lidia la educación de una institución supedita la gestión del maestro al marco de complejidades que plantea esa realidad particular. En ocasiones, es en la magnitud de los habitantes de la casa educativa donde se concentra la esencia de los obstáculos para los maestros.

A mí la directora, la rectora que era en ese entonces me dice, [refiriéndose a cómo funcionaba la institución] ‘son como campamentos fraccionados, divididos por las calles’. Actualmente tiene 3.500 estudiantes, que también es bastante, pero los campamentos donde están ubicados están separados. Por ejemplo, en una cuadra está un campamento, en otra cuadra de Socio Vivienda está otro y así, y la rectora me dice “hazte cargo de un campamento”.

(R1)

La descripción precedente ofrece detalles que ayudan a “ver” la distribución física de la institución en diálogo con la ubicación territorial y a comprender la esencia de la experiencia docente, que como en la anterior, se recibe el encargo de una fracción de una institución de gran tamaño.

➤ **Contextos, rutinas, temores, amenazas ...**

En la Isla Trinitaria¹⁴ viven personas que vienen de Esmeraldas¹⁵, son gente negra. (...)

Si me daba un poquito de miedo por el sector, el colegio de la avenida principal quedaba como a cuatro cuadras hacia adentro, caminar hasta llegar al colegio se me tornaba un poquito de pánico, pero ya estando en el colegio en la esquina ya me sentía seguro hasta que entraba. (R12)

De la mano de los detalles que componen la “fotografía” de las casas, aparecen los que fotografían los rasgos del microcontexto en que se ubican las instituciones que se vuelven parte de la rutina del maestro, sin que implique que se subestimen los riesgos y las amenazas. Son descripciones que recogen además de los aspectos físicos y sociales, las emociones que experimentan los docentes al hacerse parte de las realidades que acogen las prácticas y con las que terminan por familiarizarse para asimilar la convivencia habitual con los riesgos.

Es el nivel social de los niños en la Martha de Roldós. Los niños tienen un hogar y su condición social era diferente. La otra zona era hogares con padres con problemas de drogas, alcohólicos, esto influencia mucho a los chicos en su comportamiento. (R14)

Los rasgos tangibles, observables, palpables de las escuelas que recuperan las maestras en las descripciones dan cuenta de la dimensión objetiva de las experiencias y les facilitan reconstruir paulatinamente las escenas experienciales....

Entonces me salió esa oportunidad en el Yasuní.¹⁶ [...] Fui allá a aprender a hablar el idioma, el kichwa es diferente del quechua, porque allá es el kichwa de los nativos del oriente y en la selva. Yo pensaba que no había una institución educativa y si lo había, con bachillerato y

¹⁴ Sector urbano-popular ubicado en la periferia de Guayaquil y con un importante puerto y área de comercio informal. La mayoría de habitantes del sector son de procedencia afroecuatoriana.

¹⁵ Provincia ecuatoriana, ubicada al norte del país y con mayoría de habitantes afroecuatorianos.

¹⁶ Zona de la Amazonía ecuatoriana donde se ubica un importante y polémico yacimiento petrolero.

todo. (...) Yo tenía contrato por el gobierno y tenía un sueldo por la comunidad, esa comunidad convive de una situación a nivel turístico. Tienen un hotel que es el mejor a nivel mundial, de tipo ecológico. (R3)

....y mientras se da el proceso de reconstrucción, lo subjetivo, lo personal de lo vivido, emerge justamente por el ejercicio de “vuelta atrás” que además de completar el escenario, gatilla los recuerdos, las emociones y provocan reflexiones en torno a lo acontecido, con frecuencia hasta entonces, enredadas en las tramas de lo vivido.

Claro está, que yo no podía hacer lo que yo hacía en una ciudad: [por ejemplo] hablar palabras demasiado técnicas, había que ser bien puntual, si usted hablaba demasiado palabrerío, se quedaban “¿y este qué dijo?”. Daba las clases en español. (...) Ellos no permitían que usted se les acercara mucho, yo siempre tenía esa situación que les tocaba el hombro y ellos hacían así [hace el gesto como separarse del contacto físico] y yo decía, “pero ¿qué pasa, por qué será?” esa era su forma de ser. (R3)

El maestro que regresa a la experiencia de educar en el oriente de la mano de los rasgos que la distinguen de las demás que lleva en su equipaje experiencial, comienza a hilvanar los acontecimientos propios de la cultura con los saberes que se amparan en la experiencia.

6.2.2 ¿Los alumnos, ¿dónde están?

Un profesor antiguo se enteró, me llamó a un lado y me dijo “¿qué estás haciendo?”, “voy a participar en un concurso de oratoria con los estudiantes”, “oye aterriza estos chicos no valen para nada, nadie va a querer participar, pasar vergüenza, mira a mí no me llamó la profesora porque yo ya lo he intentado y estos muchachos...”. (R8)

Las ideas de los maestros acerca de quiénes y cómo son sus alumnos, no son solo piezas fragmentadas e intrascendentes de los relatos, sino que son registros que permanecen a modo de sedimento, de los encuentros entre las concepciones de alumnos adquiridas en la formación inicial con los acontecimientos de las experiencias. Los registros son importantes fuentes de los insumos que nutren de significados y sentidos asignados lo vivido, a las acciones de aula. Lo que “históricamente” piensan los docentes sobre los alumnos sostiene en ocasiones el presente de sus actuaciones en conexión con lo que han experimentado en el pasado. Es en esa intersección donde residen los saberes respecto a quiénes son los alumnos.

Entre las técnicas que aprendí en la universidad particular de Loja me enseñaron a ser amable, conversar, ser flexible y a la práctica, pero la práctica no me dio resultado, me encontré con muchos niños displicentes. (R8)

La formación inicial de los docentes es la que marca la pauta en el ‘deber ser’ de la relación maestro-alumno. Pautas que están en estrecha vinculación con las concepciones, doctrinas o escuelas pedagógicas de las instituciones que forman a los maestros y con la tradición que han cumplido en la formación de docentes. Paulatinamente han ingresado en el campo de la formación de maestros otras instituciones que se auto definen por el carácter de flexibilidad e innovación educativa y se suman a las corrientes que piensan la educación con mayor liberalidad. Más allá de las concepciones formativas particulares del “deber ser” de las relaciones maestro-alumno, en las narrativas están presentes las huellas de la formación a modo de referente que da encuadre al sentido de las acciones, a las reflexiones y finalmente a los saberes, cuando, lo experiencial se confronta con las lecciones de la formación.

El siguiente micro-relato recoge las reflexiones acerca de las experiencias de una maestra al poner en la escena educativa los aprendizajes de la formación inicial..

Una vez que ya me gradué, mi primer trabajo fue en un colegio como maestra de lenguaje. Me encontré con muchos estudiantes y entré. La primera dificultad que me encontré con mi título de maestra, ya con experiencia de escuela de alfabetización, es que yo me abrí mucho a los estudiantes siendo su amiga...pero yo fui a trabajar a 8vo, ya casi adolescentes [entre doce y catorce años], por primera vez. Entre las técnicas que aprendí en la universidad particular de Loja me enseñaron a ser amable, conversar, ser flexible y a la práctica, pero la práctica no me dio resultado, me encontré con muchos niños displicentes que pensaron que porque yo conversaba con ellos, pensaron que porque yo me reía, que me vieron muy joven, no traían los deberes, que no querían hacer caso, se levantaban, se me salían del salón de clase, comenzaron a reírse y me fui a la casa a llorar “¿cómo es eso? la universidad me dice que sea así, ser flexible mientras el estudiante, se me ha subido”. Entonces decidí nivelarme y dije “no, de aquí ya mañana voy a ir más... Voy a tomar otra medida, ya no me voy a reír, ya no voy a conversar y tratar de ser neutral”. Alguien me dijo un consejo que siempre lo tomo en práctica “todos los extremos son malos”, y fue una maestra, “tú no puedes ser demasiado flexible con el estudiante porque es malo ese lado, ni demasiado estricto, busca nivelar, habrá un espacio [para que] converses, abre un espacio en que tú te digas esta es la hora que tienen que aprender, que tienen que estar atentos y abre un espacio que tú quieres dialogar con el estudiante por algún problema equis que tenga, llámalo a un lado y conversa con el personal”. Al siguiente día que yo reflexioné sobre el quehacer educativo y que me di cuenta que tenía que reformularme y plantearme nuevas estrategias y enseñanzas, lo primero que hice fue hablar con ellos, no di clases ese día, primero conversé, dialogué, también les di la oportunidad que hablaran, que se expresaran si habían encontrado algo en mí como ser humano y como maestra, que estaba empezando, yo quería cambiar la forma de ser y me dieron oportunidad y me di la oportunidad,

yo mismo de rehacer y tomar una nueva estrategia metodológica de enseñanza, que me ha servido hasta la actualidad. (R8)

6.2.3 Los colegas

“...yo he visto que el comportamiento o actitud de compañerismo es demasiado agresivo porque entre colegas existe la envidia, aunque yo con mis experiencias pasadas ya no me afecta en lo más mínimo porque yo sé a lo que voy a hacer... unas compañeras me dijeron una vez que es mejor que yo resuelva todo sola porque algunas son mezquinas, por eso si me toca preguntar algo, pregunto lo necesario y trato de resolverlo sola lo más que puedo. (R13)

La convivencia con los compañeros entusiasma con facilidad el relato de los docentes que se presenta rico en las precisiones que contiene la descripción para dejar expuesto con claridad, la importancia de la calidad de las relaciones con los colegas para que una experiencia docente pueda ser memorable.

Algunas son preservadas con afecto y gratitud...

Bueno le digo cuando yo empecé a trabajar como docente, me acuerdo tanto que tenía una compañera que era Licenciada y Psicóloga, yo de ella aprendí muchísimo, [...] era comenzar a experimentar lo que era la docencia. Ella me decía cómo llegar a los alumnos, “mira tal planificación”, me cogía el libro, me decía “tienes que hacer así”, poco a poco me fue enseñando, a ella le agradezco porque aprendí muchísimo. (R15)

...en tanto a otras preferirían borrarlas de la memoria experiencial.

Fui la coordinadora del área de ciencias [...] pero yo le pedía a la superiora de todas las coordinadoras que me diera una guía [...] “yo soy sincera, si usted me pone ese cargo usted me va a tener que ayudar y a guiarme”. Pero fue cuando las compañeras se enteraron les cayó como balde de agua fría, [...] Y la incomodidad son más para las compañeras por la envidia como [...] con una compañera que tenía que compartir las planificaciones del año y por más que la directora les ordenara que me compartan la información no lo hicieron, yo por mi parte averiguando y con ayuda de mi esposo pude hacer mi planificación pero ellas ya las tenían, fueron mezquinas conmigo. (R13)

Curiosamente, la referencia a las vivencias con los compañeros colegas de la docencia, promueve la auto-definición docente de quien relata, que en ocasiones se acompaña de la explicitación de sus propias convicciones acerca de lo que es saludable para el crecimiento de la docencia, a partir de la colaboración entre colegas.

(...) Siempre hay personal docente, compañeros docentes que están ávidos de la necesidad de aprender, uno no puede decir que se lo sabe todo, uno también puede decirle al compañero “estás actuando mal”. Así mismo de parte mía, si yo veo o un compañero me dice “sabes creo que no esté bien, mejor debes hacerlo así, no te parece”, en ningún momento me pongo molesta sino escucho, “está bien lo que estás diciendo, para poder hacerlo mejor”. (...) si he tenido compañeros que se han puesto molestos o no les ha gustado, “yo sé cómo trabajo, esa es mi forma de trabajar y así les explico, les doy la clase”. (R14)

Las apreciaciones reflexivas se extienden a los colegas que ejercen como directivos en las escuelas, a veces en forma de llamados para despertar la atención sobre el involucramiento indispensable que se espera y requiere de sus funciones, con la práctica educativa que relaciona a alumnos y docentes.

He aprendido que a la educación en este sentido, le hace falta mucho a las autoridades, a veces desconocen de muchas cosas, o piensan que su institución está estable o está bien.(R3)

Las buenas relaciones entre colegas se alteran fundamentalmente por lo que se interpreta como “afán” de sobresalir, de protagonismo, aprobación o reconocimiento de parte de las autoridades y que finalmente termina por tensar los hilos de las relaciones cuando las ideas del docente alteran la cotidianidad de las actividades de los colegas.

“¿qué vienes hacer tú?”, “¿por qué nos vienes a exigir más de lo que tenemos?”.

Piensan que con lo que tienen es suficiente, o que con manejar todos los años la misma situación con el mismo pensum, con el mismo cuaderno, para ellos es más que suficiente. (R3)

El escaso interés de los colegas en cambiar, innovar o involucrarse en tareas adicionales incomoda y propicia la aparición de tensiones. Se le atribuye falta de compromiso con los alumnos y alumnas y se especula entre las causas que accedieron a la educación como oportunidad laboral.

A veces hay profesores que –no sé porque lo son-, pero sin embargo están allí, porque no les queda de otra, porque les tocó trabajar de profesor, no quieren hacer más allá de lo que pueden hacer. Viendo las necesidades [de los alumnos] a ellos no les interesa, esto es –hasta allí- murió. (R3)

Estos colegas suelen objetar cualquier encargo, se quejan de los alumnos y les atribuyen la responsabilidad de los resultados negativos de aprendizaje, de la institución y expresan abiertamente su negativa a complicarse “más” la vida.

Los relatos que describen las tensiones con colegas se enfocan en las reacciones que provocan las acciones de la autora o autor de la narración para beneficio de los alumnos, de las familias, del aprendizaje, de la gestión institucional o del mejoramiento de sus capacidades

profesionales y de desempeño en la práctica. En el telón de fondo que se deja entrever en medio de las vivencias van apareciendo trazos de resistencia a las modificaciones, a los ensayos pedagógicos que demanden movimientos inusuales, a las innovaciones. En síntesis, formas de resistir a las invitaciones a romper con las prácticas de aula seguras y probadas que garantizan la institucionalidad de la docencia y el espacio para los maestros en el sistema educativo.

Con padres de familia nunca he tenido problemas, con compañeros a lo mejor, de repente cuando se cree que uno quiere sobresalir o hacer sus cosas con material didáctico o pones plata de tu bolsillo, inviertes en materiales entonces las otras personas asumen que quieres sobresalir y no es eso más bien es para poder llegar al estudiante, pero es la forma de cómo llegar. Me da un poco de pena, yo lo hago porque quiero que ellos aprendan, compraba a veces fichas de mi propios recursos y le llevaba a los estudiantes, y comenzaba a laborar, elaboraba mucho material para los estudiantes eso a veces lo veían mal porque por ejemplo me decían (mira que J está haciendo tal cosa, porque mejor ustedes lo hacen o se te prestan los materiales) era bonito porque podíamos intercambiar material y así era menos el trabajo y de todas maneras uno se quedaba hasta tarde trabajando el material didáctico y haciendo cosas para los alumnos. (R9)

Las vivencias de los maestros en las relaciones con los colegas, emergen como fuentes de saberes que se entretajan dentro del conjunto de las experiencias personales y presentan puntadas que atan las prácticas iniciales de la docencia con la cooperación a favor de los aprendizajes docentes y de los alumnos que son los que a su vez ocasionan los nudos que tensan el tejido relacional como resultado de los desacuerdos, cuestionamientos o rechazos a las ideas, propuestas o actuaciones que contradicen la tradición, lo convencional o lo probado en lo que concierne a las acciones de la maestra para enseñar.

En ocasiones existen –ahora un poco menos que antes- docentes tradicionalistas, donde si yo digo que es lunes, la opinión del estudiante no cuenta, lo que sienta no cuenta, la reflexión que el alumno haga no cuenta. (R2)

6.2.4 Alguien dirige y organiza las casas...

Me dice [la directora] “ayúdame para poder controlar a los docentes y también a los estudiantes” me dice “hazte cargo” [como] una especie de inspectora... ya, me dice, “hazte cargo coordínate allí, que va a venir el presidente”. Y me dijo bachillerato. Me manda a bachillerato, yo nunca había trabajado con bachillerato, de alguna manera esto también me marca, porque justo el presidente de la República va al campamento donde yo estaba, pero no estaba planificado ir ahí. (R1)

El relato espontáneo de la maestra realza el papel de la directora para mostrar la forma en que llegó al cargo que describe, que además refuerza con la visita de un presidente. La decisión de incluir en las historias personales fragmentos de experiencias con las actuaciones de directivos o de las relaciones con los administrativos, cumplen además la función de contribuir a la reflexión del maestro respecto a la escuela que se ubica en un territorio particular. La dependencia de las experiencias del docente con la identidad territorial del sector que acoge a las instituciones educativas, se refleja en las formas en que el maestro resuelve en el aula las tensiones que se le filtran de los microcontextos. Desde esta óptica la gestión administrativa posibilita o entorpece las oportunidades de los maestros de desarrollar habilidades y capacidades para entender los contextos y contextualizar lo vivido. Para lograr sentir que se integran a esos territorios, el reconocimiento de sus problemáticas y potencialidades, se suman a los saberes que le aportan las experiencias al docente.

Tuve muchos directores, rectores, directores de área que fueron muy buenos, que me enseñaban, pero tuve una directora de área que fue muy difícil para mí. En primer lugar, por el choque de edades, yo ya contaba con 40 años y mi directora de área tenía 30, entonces ya, me decía por ejemplo “haz tal cosa” y yo decía “está bien”. Yo cogía a mi manera, a mi forma de ser, hacía un formato completo, un informe se lo entregaba. Cuando se lo entregaba, ella me decía “pero esto está mal, aquí tenías que haber cambiado, esto va acá, hazlo de nuevo”. Yo me sentía muy mal por su forma inapropiada de trabajar entre dos compañeras profesionales. (R8)

Las menciones a quienes dirigen, organizan o administran las instituciones, se alejan del propósito de presentar las estructuras organizativas institucionales o del sistema educativo. Se concentran en la calidad de las relaciones que experimentaron con las directivas de la institución, en si estimularon sus capacidades, o reconocieron sus trabajos, en si eran sensibles a los problemas de los estudiantes, de sus familias y los docentes y particularmente, en su compromiso con la educación. Cuando ninguna de estas cualidades se manifestaba en los directivos, el recuerdo sobre el que se asienta en relato es insípido y si, por lo contrario, el directivo fue un personaje lejano, ceñido al poder o la autoridad, desentendido de las oportunidades que ofrece la educación y de las realidades de los alumnos y docentes y que ignora lo que le sucede a los maestros y maestras en el aula de clase, el sabor del relato es agridulce. Las experiencias con los directivos están muy permeadas por las emociones que las mantienen al alcance de la memoria para traerlas a la narración.

➤ **En las casas también mandan los de afuera**

En nuestro distrito¹⁷ a veces no están bien direccionados, cada quien trabaja por su cuenta y cuando nos llega la información, nos ponen en apuros a todos. Cuando toca llenar una matriz, llega en todos lados [otros distritos] y acá llega a última hora y nos ponen en apuros, entonces no hay una comunicación eficaz y falta de guía para la educación. A lo mejor puede ser que ahí no trabajen personas que sean docentes sino analistas, economistas y nada que ver¹⁸ con educación. (R9)

Lo que sucede a los maestros en las escuelas es atravesado por el sistema que organiza, norma y orienta la educación. La relación con la estructura organizacional oficial que controla a las instituciones provoca constantes emociones que se mueven entre la incertidumbre, el desconcierto, la amenaza o el temor. Para los docentes convivir con las órdenes, pedidos, normativas que reciben de los distritos educativos a nombre del Ministerio de Educación es una fuente de tensiones que se suman a las propias de la tarea de educar. Sin mayor esfuerzo pueden identificar las inconsistencias, incompetencias y escaso conocimiento respecto a las dinámicas educativas de los funcionarios adscritos a los cargos que cumplen las responsabilidades de seguimiento, control, evaluación y solicitud de trámites documentales, en quienes se evidencia perfiles profesionales que no son del ámbito de la educación.

Nos estresan y nos causa apuros y por qué la información no llegó a tiempo sino cuando ellos quisieran enviarla. Yo quiero los supervisores (risas)...que regresen los supervisores¹⁹.

¹⁷ Estructura para la gestión organizativa de la educación en Ecuador en la actualidad, vigente desde hace una década aproximadamente.

¹⁸ Expresión lingüística coloquial que significa que el saber o conocimiento de alguien no tiene relación, en este caso con lo educativo.

¹⁹ Funcionarios de la tradición del sistema educativo ecuatoriano que tenían la responsabilidad de supervisar las funciones y actividades de las instituciones de educación. Constituían el vínculo y la comunicación entre el sistema oficial y las instituciones asignadas a cada funcionario.

Ellos en la parte zonal, daban capacitación y hacían trabajos en las instituciones y acá [ahora] lo hacen rápido y con un tiempo en contra y con una amenaza de por medio. Y eso no ocurría antes y tenemos miedo de que nos saquen, solo van y te sacan de la docencia o de la parte administrativa y hasta que nos pueden llevar a la cárcel. Es importante que se tenga una entrevista con los estudiantes para ver en qué condiciones [personales, sociales y familiares] están algunos estudiantes como tal, así prevemos [que se culpe a los maestros de lo que les ocurre o de las denuncias que les ponen sin ser verdad] algunas cosas. (...) A mí me da tristeza que por ejemplo que me dejen encargado un rectorado y suceda una desgracia, yo tengo que actuar con todos los lineamientos porque me puede costar el puesto y hasta la cárcel porque ahora pueden denunciar al directivo y todo. (R9)

La apertura a la participación de la comunidad educativa, a los padres y representantes en el marco del reconocimiento y del ejercicio de los derechos, es vivido por los maestros como una condición que los hace vulnerables y los deja en condiciones de indefensión. Las facilidades que el sistema ha diseñado para atender las inconformidades de las familias se han transformado en procedimientos insuficientes de verificación y prueba de las particularidades de los casos y denuncias para las instituciones y que con frecuencia se concretan en el nombre de un docente.

El Distrito para nosotros es un dolor de cabeza porque no está bien estructurado, porque una cosa es sentarse y dar órdenes y visualizar el problema desde un escritorio. Otra cosa es vivenciar, otra cosa es tenerlo a diario. Son dos ámbitos muy diferentes, de pronto las personas que ya vivieron, que ya experimentaron, que ya estuvieron, que ya fueron docentes, que se sentaran a crear las leyes. Creo que el tema del Distrito sería otra cosa, pero lamentablemente no es así, se busca la cara bonita, se busca el cuerpo bonito, se busca el llamado palanqueo. (R11)

El temor, el miedo a las amenazas de las familias y representantes hacia los docentes y las instituciones de colocar denuncias no solo a las oficinas de control sino a los medios de comunicación mantienen en zozobra a los maestros y a los directivos que con frecuencia se decantan por acceder a las presiones o por ignorar los problemas a fin de evitar los riesgos de las provocaciones que pueden derivar en líos legales y la pérdida de los puestos de trabajo.

Ahora es fregado²⁰ porque ahora los papás van al distrito y te ponen una denuncia, como una señora que denunció [...] y la escuela no sabía que estaba denunciada. (R7)

Bueno en ese entonces prácticamente me agarra [el presidente] como pato a mí, porque como yo estoy ahí, en la puerta controlando la disciplina y me mira y me dice “¿y los textos, que pasó?”. Le digo “no sé señor Presidente, la rectora es la que maneja la institución”, “¿quién es la rectora? ¡Llame a la rectora!” La llamaron y él se enojó y se dirige a mí, me dice “usted señorita hágase cargo en este momento de entregarme todos los libros” y yo le digo “bueno señor presidente yo entrego los textos no hay problema. Ya voy ayudar, voy a ver cómo resuelvo esto no se preocupe, hoy día los entregamos”. Pasan los días, a la compañera rectora le hacen un sumario administrativo, el presidente ordena que le hagan un sumario administrativo por haber cometido esta falta y pas! me llegó un papel que me encargan el rectorado a mí, o sea fue así. Yo no, no me lo busqué, no me lo esperé, pero de esa manera me encargan el rectorado de este colegio tan grande y tan convulsionado. (R1)

Las políticas educativas asociadas al sistema vigente desencadenan marcos legales y normativos que se concretan en acciones que los maestros deben ejecutar, contradiciendo con frecuencia sus propias convicciones e interpretaciones profesionales y personales de los conflictos y problemas que se presentan con los alumnos y las familias. Los argumentos oficiales

²⁰ Expresión coloquial que significa difícil o complicado.

respaldan los beneficios de los alumnos sin mayores consideraciones a las voces de la institución o de los maestros, que, desde esta perspectiva, se constituyen en personajes marginales del proceso educativo.

Ese es el problema en el sistema educativo fiscal por lo menos en el área rural, pero si soy sincera es como están las leyes de educación, porque está que todo lo que es [alumnos de] escuela no se pueden quedar²¹. Yo lo veo mal, porque si se supone que el niño no sabe, no debe pasar, por más que uno lo aprecie, lo quiera, y peor si no tiene ayuda del padre, ¿por qué cree que el estudiante sale del colegio y no sabe defenderse?, no tiene herramientas para sobresalir al mundo que lo rodea porque hay estudiantes que no saben. Como son los padres, ellos dicen “yo no me preocupo, igual tiene que pasar”. (R5)

6.2.5 Entre lo fiscal y lo privado..

Quizás por el hecho de ser particulares, la gente piensa o cree que el nivel de estudios es mucho mejor que una escuela fiscal. Entonces los directivos tienden a hostigar al docente, y en lugar de avanzar lo que hacen es retroceder o estancar al docente. (R11)

Moverse en medio de las creencias, los estereotipos y hasta los estigmas que se asignan a la educación de las escuelas fiscales (como se conoce en Ecuador a las escuelas públicas o estatales) es una constante para los maestros y maestras que enseñan en instituciones de sectores urbano populares. La creencia social más arraigada afirma con convicción, que la calidad de la educación de las escuelas privadas es superior a la que ofrecen las fiscales. Los orígenes de las ideas que circulan socialmente favorables a lo privado, son de gran diversidad, pero el deterioro y

²¹ Expresión coloquial de uso generalizado en Ecuador, que hace referencia a la reprobatoria de cursos educativos en cualquiera de los niveles que ofrece el sistema. Ej. “Se quedó de año en cuarto curso por siempre llegar tarde a clase”.

el abandono estatal a la educación fiscal en las últimas décadas del siglo XX, consolidó la creencia generalizada de la sociedad local. En consecuencia, las experiencias desfavorables personales y de las familias con la educación fiscal llevó a que los maestros fueran señalados como los responsables de la decadencia de la educación pública y aportan a la configuración de la opinión negativa, como también lo que recoge la comunidad de las críticas públicas a las distorsiones en el sistema educativo, de los mecanismos de selección de docentes, directivos y funcionarios, la asignación de recursos, el acceso a la formación y control de los docentes en sus prácticas escolares.

Cuando yo me inicié, comencé trabajando con tiza y cuando me dieron un nombramiento fiscal, me fui a trabajar al campo. Yo trabajaba en dos ámbitos [...] en la mañana [en uno particular] y la tarde trabajaba en un colegio fiscal en el campo en Salitre²², mientras en el Liceo Naval tuve que tecnificar, aprender computación, aprender a hacer diapositivas, aprender exámenes, todo por la computadora, yo trabajaba en la tarde con tiza, porque en el campo ¡no había! y mientras los niños de la ciudad querían aprender mucho más, preguntaban mucho, tenía que estar investigando más. Mientras en el campo a los niños, yo tenía que enseñarles menos, porque tienen otra visión, y fue otro asombro yo trabajaba en dos mundos, deberes pedía a los chicos de Salitre, “no traje señorita me tuve que ir al campo a acompañar a mi papá”.

(R8)

Las diferencias que señalan los maestros entre la educación en las escuelas privadas y las fiscales se acentúan en las escuelas rurales, así estén ubicadas en los límites urbanos, como relata la maestra anterior y se focalizan en en los modos de gestionar la educación.

²² Cantón limítrofe y vecino a Guayaquil hacia donde se ha extendido el crecimiento habitacional de la ciudad.

...y ahora puedo decir que no se maneja igual a padres de escuela fiscal que a los de particular... Es formidable, en mi cambio de particular a fiscal es lo mismo que estudiar de Católica a Estatal²³. (R10)

La reflexión de las maestras acerca de las distinciones que establecen entre los alumnos de las escuelas públicas y privadas dejan ver los aspectos a los que se remiten cuando piensan en la calidad de la educación de una institución y además reflejan lo que valoran de la gestión educativa. Es lo que sucede al cuando describir el comportamiento de los alumnos, su aplicación y orden lo remiten y asocian a lo privado, es decir, lo antagónico es propio de lo fiscal. La gestión administrativa que produce escuelas ordenadas se asigna a la educación privada, aún cuando los docentes reconocen el peso que impone el sistema educativo sobre la educación pública como el número de alumnos o la precariedad de las aulas. Bajo estas circunstancias, las tensiones para educar se incrementan en las escuelas fiscales pues los docentes deben ingeniárselas para atender tanto los asuntos educativos, los contextuales como las limitaciones de dotación e infraestructura de la educación pública.

Bueno la escuela “Guayaquil” [fiscal] se caracterizaba por tener estudiantes muy aplicados, podríamos decir que se parecía a una escuela particular, porque en realidad los docentes se dedicaban a hacer lo que tenían que hacer, ya estaban todos [los alumnos] dentro del salón de clase saliendo con orden, formaditos todos, llamando al representante. (R9)

En otro aspecto en que se aprecian los criterios que sostienen las creencias de los docentes respecto a las diferencias entre las escuelas públicas y privadas es que la aplicación del criterio de calidad de los estudiantes pase por las prácticas socio-educativas de la institución privada. Mientras que en los alumnos de la escuela pública se señala la ausencia de lo que se

²³ La maestra se refiere a dos universidades de la ciudad. Católica, privada; Estatal, pública.

valora como cuidado y “buenos hábitos”, a pesar de que reconocen los contextos de carencia o los estilos de vida que se asocia a las familias de la fiscal. Las distinciones entre la escuela estatal y la privada son un reflejo de las atribuciones que se le conceden a las clases sociales en el pensamiento de los docentes.

(...) Pero así era muy diferente de trabajar con 50 estudiantes que trabajar con ocho estudiantes. [...] La diferencia se veía pues en que la posición de los estudiantes era otra, la calidad de estudiante era otra [en la particular]. En cambio los demás niños de la escuela fiscal eran estudiantes de alrededor [de donde estaba ubicada la escuela], sus padres vendían en el mercado, en la placita que queda por ahí cerca, venían de las casas de los alrededores, estudiantes con toda su alegría, pero eran muy descuidados en casa y acá [en la particular] eran muy cuidados. [...] Los malos hábitos, desde el venir desaseado al colegio o sea eso para mí era bastante, los chicos no venían desayunando, eso era lo diferente con la Escuela particular por lo menos ellos vienen desayunando, vienen bien uniformados, bien almorzados. (R9)

Las escuelas privadas con prestigio educativo se convierten en modelos de referencia aspiracional para pensar en la calidad educativa ideal que se quiere alcanzar en las instituciones.

Siempre me transmitía [remitía] a los colegios de élite de Guayaquil para que la institución sea al nivel. (...) Buscaba el nivel académico [de la institución en la que trabajaba] y veía que hacía para ser, para que sea así. Lo lograba, lo bueno es que tenía apertura de mis autoridades... (R3)

➤ **Se paga por lo que se recibe**

También siendo la misma la institución fiscomisional, la parte económica es una diferencia, porque a la parte [escuela] de la mañana como les correspondía un poco más de las

pensiones y en la tarde era menos, se pagaba menos y por ende los estudiantes eran de menos recursos... [...], o sea el trabajo también era totalmente diferente...en la [jornada de la] mañana se exigía un poco más de contenido, en la tarde no se exigía mucho contenido, [se nos pedía] que trabajara la destreza, que es la parte que más me gustaba, estar tratando con los chicos que son de origen diferente y pensar en darles cosas diferentes, esa es la diferencia que yo observé.

(R9)

De la mano de las distinciones que recogen y aplican los docentes respecto de la calidad que se le asigna socialmente a la educación pública y privada, emergen las connotaciones de calidad educativa que se asocian a los costos que pagan las familias para que sus hijos se eduquen. El relato de la maestra que trabajaba al mismo tiempo en la jornada matutina y vespertina de una institución fisco-misional,²⁴ permite apreciar en la experiencia de una sola persona, las diferencias que se presentan en las prácticas educativas como consecuencia de lo que cuesta la educación de los alumnos y que someten a la docente a la contraposición de los objetivos de aprendizaje y de las actividades que deben cumplir para educar a los alumnos según lo que cuesta la educación

La reflexión de la maestra por su satisfacción con el desarrollo en los alumnos de menos recursos de lo que denomina destrezas, la conduce a reconocer las diferencias en la programación de la educación para las dos secciones de la misma institución fisco-misional y que coloca en tensión conflictiva la práctica docente, una forma de condición adversa para armonizar el trabajo bajo las orientaciones de la institución.

²⁴ Denominación del sistema educativo para las instituciones educativas que son regentadas por comunidades misionales y que reciben aportes de las finanzas públicas.

6.3. La conflictividad de lo cotidiano: las experiencias adversas que realzan las maestras

Otra de las finalidades declaradas en lo específico de la investigación, se dirige a recoger en las dimensiones de las experiencias que los docentes eligieron para realzar en las narrativas, las lecturas que realizan de las condiciones y de los cambios por los que se desplaza la docencia, que son ahora las fuentes de los saberes que van acumulando y de los que se apropian mientras transitan por las experiencias para ingresar habilitados a nuevas situaciones educativas.

6.3.1 Las madres, los padres, las familias

➤ Las familias cambian...los chicos viven con otras gentes

Con la mamá había situaciones que se habían hecho de otro compromiso, era un entorno en que la mamá vivía con otra persona, el esposo tenía otros hijos. Incluso ella lo había dejado en el abandono al hijo. El niño viendo toda esa situación, la mejor opción era estar en las drogas. (R15)

¿Quién es mi interlocutor en la educación de mis alumnos? ¿Quiénes son ahora el papá, la mamá y los hermanos? ¿Qué lugar ocupa mi alumna o alumno en las prioridades de la mamá? ¿Con quiénes se reparte el afecto, la preocupación o la atención, la mirada, el tiempo y las palabras esquivas? Son solo algunos de los interrogantes que ilustran lo que aparece en las mentes de maestras y maestros frente a la necesidad de recurrir a la familia para entender y orientar el comportamiento de los alumnos.

Los cambios en las familias abarcan otros desafíos para las prácticas educativas y hacen que los docentes desarrollen habilidades de lecturas sensibles al impacto que tienen en la auto-percepción de valor y estima de los alumnos. En los relatos, los maestros pueden regresar a la experiencia acumulada, para dar forma y testimonio del conocimiento obtenido sobre los acercamientos a las cambiantes y diversas familias de los alumnos.

Porque para los estudiantes, ellos hacen algo, no solo para el mismo, sino para los docentes, sus compañeros y para sus padres. Y si yo me preparo para una obra y mi padre no me va a ver, ¿cómo me voy a sentir yo?, unos no vienen porque no les importa, otros pueden ser por trabajo. Como no vino, voy hacer lo que se me de mi gana. No hay ese lazo, no hay ese espacio en ocasiones. Hay otros que los van a ver, ellos felices, están contentos, mi papá viene mañana tengo que destacar, su cara cambia cuando está en la presentación, buscan y ven donde está el padre. A veces va la mamá, el papá, el abuelo, el tío se sienten contentos. (R2)

Las experiencias de los docentes con las familias de los alumnos son un reto permanente a los fines educativos que persiguen. De una parte, reflejan características de los territorios socio-educativos en los que se ubican las escuelas, como sucede con actos de violencia dirigidos hacia los maestros. Al mismo tiempo pueden mostrar las tensiones a las que somete el sistema a la comunidad educativa, al despojar de respaldo las decisiones de orden pedagógico o disciplinar de los docentes y debilitar de esta manera la función social del maestro junto a la autoridad que se le reconocía para educar a los hijos.

Con los padres fue la dificultad hasta el punto de llegar ellos a llamar a la prensa porque allá en Socio Vivienda por todo llaman prensa. Entonces habían estudiantes muy indisciplinados, madres que venían agresivas con un palo en la mano, a quererle pegar al docente porque no hacían lo que sus hijos le decían o porque les llamaban la atención por las indisciplinas o porque si le mandaban una citación para que vengan para resolver el conflicto que se había ocasionado en el aula. Las madres eran enojadas y más le creían al hijo que al docente, entonces la dificultad que hasta la actualidad se vive que las madres, pues siempre buscan excusas para justificar las travesuras de sus hijos o la indisciplina. (R1)

Las intervenciones familiares como la del relato, tensionan el principio de participación de los actores hacia la consolidación de la comunidad educativa, tal como lo pretenden las directrices del sistema educativo como sucede en el suceso de la narración. Son condiciones que tumorizan las acciones de los maestros que se dirigen a establecer con los padres y en particular con las madres, alianzas en pro de la formación, la educación y de los cambios de los hijos.

Resultado de las tensiones entre las familias y los docentes, éstos quedan expuestos a la vulnerabilidad, ocasionada por acciones públicas amenazantes o concretas de las familias y frente a las que experimentan la carencia de protección y apoyo oficial. De otra parte, la espectacularidad de los medios se suma a la indefensión del docente al acoger las denuncias y reclamos que agitan la convivencia armónica que requiere la gestión educativa a favor de hijos y alumnos.

➤ **Adolescentes cuidando a niños**

[Se ríe]... porque los padres de ahora son niños de menos de 18, 20. Son jóvenes que no aprovecharon su etapa, todavía están en la adolescencia, en la algarabía, los bailes y se olvidan que tienen hijos. (R5)

Es común en los relatos, encontrar que los docentes reflexionan acerca de la escasa madurez de las madres y padres de los alumnos como una condición que se interpone en el propósito educativo. A criterio de sus experiencias, cada vez con más frecuencia, son adolescentes quienes tienen la responsabilidad de los hijos sin que haya hogares o familias constituidos, sino más como circunstancias aisladas de procreación, en que la madre y el padre no viven juntos y con frecuencia continúan siendo parte de sus núcleos familiares de origen.

Todos son de problemas de aprendizajes o sea son padres adolescentes que vienen de ambientes separados de los padres, más que todo de los niños y de los padres, divorciados, no tienen protección, un ambiente totalmente diferente. (R13)

La inmadurez de los padres-adolescentes tiene manifestaciones peculiares respecto al reconocimiento de las etapas de desarrollo de los niños y niñas, con la generación de espacios para la indagación de contenidos y prácticas formativas que propicien la adquisición de habilidades para la exploración y consolidación de las capacidades que se esperan en las distintas fases, como lo entienden las maestras.

El tipo de actitud de los niños, por ejemplo, había una canción que yo les pongo y bueno a los niños por medio de las canciones, cantan y todo eso, y un niño dice “no a mí no me ponga esa música que a mí ni me gusta lo que escucho de mi papá”, entonces le dije “¿y qué escucha tu papá?”, él me dice “vallenatos, reguetón”. ¡Imagínese! entonces le digo “ah ya mijito, dígame a su papá que tiene que ponerle canciones de niños porque usted tiene 5 años, y usted no tiene la edad de su papá”. (R13)

El relato de la maestra contiene una experiencia que la interroga de una parte por la madurez de los padres de familia pero que pone de manifiesto aspectos instalados en los consumos culturales de la comunidad como son las preferencias por géneros musicales popularizados y aceptados a pesar de los reparos de sectores de la sociedad a los contenidos sugerentes o explícitos de las letras. Se abre una brecha que distancia las prácticas educativas de las sociales y genera el desencuentro de las realidades en las que habitan los niños sin que aparezca una figura que medie de manera articulada entre ambas y construya sentidos posibles para la educación.

Un niño de 5 años no debe estar en la calle, como usted sabe la zona donde yo estoy, hay niños que pasan en la calle. Yo siempre digo “¿qué aprenden en la calle? los niños aprenden a insultar, a golpear, ellos están observando. Entonces manténgalo dentro de casa, cómprele legos, hágale juegos que a él le llame la atención”. (R5)

No obstante, el conocimiento que tiene la maestra del microcontexto del sector y la pertinencia de la pregunta que apunta a la seguridad y protección a la que tienen derecho los niños, es otra ocasión para apreciar que las ideas de la maestra asumen un perfil de madre o representante con el criterio suficiente para discriminar y tomar la decisión de mantener al niño alejado de los riesgos a que los expone la calle, pero especialmente la falta de cuidado.

➤ **Líos familiares que envuelven a alumnas y alumnos**

Ahora tengo un caso con la niña ‘X’, es una niña que la ha criado la abuelita, luego ayuda la tía, y la mamá. Entre ellas se pelean, ahora la chica tiene que sale a la calle a estar con el novio... tiene relaciones sexuales, tiene 13 años y me sorprende que la tía me dice: “si ya metió la pata que se vaya con él”. Me sorprende eso, le digo que vaya busque al muchacho, hablen con él, tiene 13 años no la pueden lanzar, eso no es así. La mamá tiene otros niños, trabaja todo el día. La hermana le ayuda con una de las bebés más pequeñas y la abuelita dice que si está todo está bien. La tía la otra vez me llamó que la niña no aparecía. Yo con la tía converso. Es difícil con los padres que necesitan ayuda, toma tiempo. (R6)

Los docentes experimentan las relaciones con las familias cada vez con mayores complejidades, incertidumbres y perjuicios para la formación y educación de los alumnos y alumnas.

Ah los padres de familia, no sé, que los padres de familia como que se olvidan y quieren que uno haga todo el trabajo a sus hijos. Cuando una madre me dice “yo no sé qué hacer, yo le hablo y no hace caso”... “Es usted la mamá”, “yo le hablo y no hace caso”. O tiene el caso que mamá corrige y papá alcahuetea o viceversa. Eso se da con mucha frecuencia.

Los relatos transitan por fragmentos de historias personales de prácticas docentes que exhiben experiencias insólitas vinculadas a la cada vez mayor interacción en el aula de clase de alumnos con familias de diversas creencias y prácticas religiosas, que se oponen en ocasiones a lo que la maestra concibe, entiende o diseña para educar e intentan intervenir en los procesos educativos.

Y la otra fue una cuestión religiosa, era una mamita que no es católica... pertenece al grupo (.....) no quería que la niña esté junto con el niño, no quería que le toquen la mano, no quería que juegue en el parque con los niños y llegó hasta el extremo de vestir todas las figuras del cuaderno, se dio todo el tiempo del mundo de vestirlas para que no vea la niña ningún cuerpo desnudo. Entonces un día vino con su esposo y quiso venir a organizarme la clase, “cuando salga la niña tiene que salir con tal niña no puede salir de la mano de un niño”, entonces traté de ser muy diplomática pero ya llegó un momento en que ellos querían que yo haga lo que ellos pensaban de acuerdo a sus principios religiosos. Como yo tenía el apoyo de la directora, dije una frase muy fuerte “de la puerta para afuera mandan ustedes en su educación, de las puertas para dentro ustedes han confiado en esta institución y yo mando, así que la niña tiene que integrarse con todos sus compañeros, no solo se va a juntar con la misma niña de la misma religión, aquí que con todos se va a llevar”. Entonces los papás se quedaron callados y les dije “bueno y si no están de acuerdo conmigo hablen con la directora, pero yo no puedo excluir ni tratar diferente a su niña porque ustedes tengan miedo de que le pase algo” y de ahí se

acabó el tema. Al final del año lectivo me entregaron un CD y una carta hermosa agradeciéndome todo el amor y el cariño que le había dado a su hija. A veces tenemos miedo como docentes como de defender nuestra posición por medio del padre por miedo al qué dirán, pero si tu demuestras que lo que estabas diciendo es lo correcto pues no pasará nada, más bien los padres cambiaran las ideas. (R4)

La experiencia que relata la maestra pone de manifiesto varios aspectos que se involucran en el acontecimiento. De una parte y lo que motivó la inclusión en el texto, es por la capacidad que tiene para ilustrar la forma en que los asuntos familiares se permean en las clases, llámense tensiones problemáticas, concepciones, preferencias, prejuicios o creencias religiosas, hasta pretender alterar contenidos educativos o de relacionamiento entre los alumnos. De otra parte, la narrativa pone de manifiesto las convicciones de la maestra respecto a su responsabilidad de generar y mantener las condiciones dentro de su clase para garantizar que el relacionamiento entre sus alumnos estimule la equidad sin preferencias. Estos saberes que, si bien se originan en la formación inicial, se han nutrido en las vivencias y son los que permiten que la maestra actúe con determinación al poner límites a la actuación de la familia y que pueda manifestar la certeza de que el efecto en los padres al expresar sus convicciones educativas, puede transformar las concepciones erradas acerca de la educación. La reflexión final de la maestra refleja los saberes que se producen a partir de las experiencias.

➤ **Empatía, clave con las familias...**

Porque le presto más atención, porque ellos me dicen me hablan 'usted si me atiende', el maestro debe estar en ese contacto con el padre de familia porque son personas de hogares muy sencillos, si uno le dice "uy no, en este momento no lo atiendo" lo toman como que uno no

quiere. Siempre en la reunión les digo “yo soy como ustedes, si tienen que decirme algo dígamelo”, sencillamente porque yo soy humana, no es el hecho que “soy la maestra soy perfecta”, yo también me puedo equivocar, si tal vez me he equivocado puedo corregir mi error. Tal vez eso es lo que le gustó a los padres. (R14)

Los evidentes cambios en las familias no anulan los acercamientos hacia las maestras en la búsqueda de escucha y atención a situaciones de la vida escolar o familiar sobre las que demandan claridad o explicación. La acogida que los docentes ofrecen sostiene la relación con las familias y es el rasgo del perfil tradicional del maestro que cruza las fronteras de las transformaciones sociales de las familias locales, no solo en la función que se le asigna al docente sino en la valoración social del papel que desempeña.

6.3.2 Las adicciones invaden las prácticas

Había chicos que se drogaban a la entrada o a la salida, o en el recreo, la infraestructura del colegio permitía que los estudiantes se pierdan [se escondan dentro de la misma institución]. Habían varios pasillos, mientras el inspector iba por un pasillo el estudiante corría al otro pasillo. (R12)

La relación entre droga y educación es un asunto que ha perdido espectacularidad cuando se abordan los cambios, complejidades y dificultades con las que lidian los maestros de la escuela contemporánea. Las razones, sin ser exhaustivas, se mueven entre la propagación y presencia casi indiscriminada del fenómeno en el amplio espectro de los tipos de instituciones, sectores y poblaciones, a la politización y apropiación del análisis, estudio y atención al tema por parte expertos e inexpertos, líderes de opinión que han inundado a las audiencias de información inconsistente y que mantienen el riesgo como asunto ajeno. Los maestros se ubican en la mira de

especialistas y de las estrategias preventivas, de atención e intervención por la cercanía incuestionable con las manifestaciones del problema. De este registro experiencial emerge *la droga*²⁵ y todo lo que se le asocia como categoría que cruza la trivialización que ha hecho insípido el asunto.

La convivencia de maestras y maestros con las complejas y maniqueas maneras de penetración en el sistema educativo de las actividades asociadas a las llamadas oficialmente “sustancias prohibidas” y referidas en los relatos como “consumo de drogas”, ha derivado en una cierta naturalización de las prácticas “extraordinarias”, inusuales y atípicas de consumo, comercialización y tráfico en las que se involucran los alumnos. Algo así, como un proceso de desaparición de la sorpresa y la perplejidad con que los docentes reaccionaron a las señales de las primeras apariciones excepcionales en el aula de lo que sucedía puertas afuera de la escuela y que da cabida a la adaptación y a la costumbre, no como indicador de aceptación, sino como recurso para sobrevivir y acceder a la docencia en medio de las manifestaciones del problema.

Al mismo tiempo que los maestros se habitúan a la presencia socio-educativa del fenómeno, aparecen reflexiones pedagógicas y docentes que reflejan los saberes que heredan de confrontar, en ocasiones, las demoledoras adversidades que configura la migración al campo escolar y educativo, de actividades que tienen origen en la ilegalidad y en modalidades delictivas. Los contenidos de las reflexiones apelan tanto a las comprensiones de los maestros acerca de las génesis del problema en los alumnos y alumnas, en las familias y los habitantes de los entornos inmediatos, como a asuntos relacionados a las intervenciones educativas para atenderlo; conocimientos y saberes a los que han accedido, más como producto de las experiencias y en

²⁵ En las entrevistas, los y las docentes se refieren a la problemática de las adicciones, microtráfico, consumo, como “la droga”, sin distinciones categóricas.

raras ocasiones en la formación inicial o en la continua. Los aprendizajes han adquirido significación de manera progresiva, a través de la incorporación de las respuestas que van encontrando a las interpelaciones que les plantea lo adverso de las experiencias concretas con las que han convivido, puesto que es una condición presente y manifiesta en las realidades de las distintas instituciones y microcontextos por los que han transitado. Resalta en los relatos, el encuadre, la perspectiva, la aproximación sensible y humana de las narrativas que contienen las miradas docentes hacia este rasgo de la educación contemporánea.

Porque los chicos se van a perder, tantos niños de 10 años en drogas, es algo terrible ver a niños pequeños perderse en el vicio. “La culpa la tenemos nosotros los padres”, yo siempre les digo, “porque no los corregimos desde pequeños, dejamos que hagan su voluntad.”. (R5)

La constatación de la magnitud de los consumos y adicciones de los alumnos generan impotencia en los maestros frente a las dificultades para educar, que, al estar insertas en la cotidianidad, les procuran habilidades para la lectura de los signos que se comportan como síntomas de consumo y adicción, al mismo tiempo que los somete a las acciones que tiene diseñado el sistema educativo para mantener a los alumnos dentro de la institucionalidad en el esfuerzo por frenar la deserción escolar.

[En mi primera experiencia como maestro] si me encontré con ciertos casos de drogas, me encontré con casos de chicos que consumían, alumnos míos, se llegó a la conclusión que esos alumnos tenían que ser divididos de la institución, pero se les iba aplicar tareas dirigidas. Ahí ya adquirí la experiencia de las tareas dirigidas, yo preparaba mi clase, mi archivito se lo enviaba para que estudie. (...) También me topé con un caso de sobredosis en plena institución, al estudiante le empezó a dar un dolor de estómago muy fuerte y se tiró al piso y se lo llevaron,

porque se supo que tenía sobredosis. [...] No estaba preparado para ese ambiente, (...) yo lo que hacía era cumplir con lo que me pedían. (R12)

La habilitación de las tareas de apoyo como estrategia que cumple el propósito de fortalecer la inclusión educativa de alumnos con problemas de adicciones activas o en proceso de rehabilitación, recae en docentes carentes de la formación que les permita la apropiación comprensiva de lo que se persigue con su aplicación, más allá de cumplir con la norma de no reprobación de los alumnos y sin la experticia docente y pedagógica para el diseño y el manejo de momentos críticos en el aula.

6.4. Sentidos y significados de las prácticas: Los saberes que entrega lo adverso para educar

La declaración de otro objetivo específico se enfoca en la interpretación de las nociones de adversidad para educar que se configuran sobre la base de las experiencias individuales en la docencia y que se transforman en los saberes personales y colectivos de los docentes.

6.4.1 Las prácticas

➤ El saber de las Prácticas

Es recurrente en los relatos la capacidad del maestro de volver sobre sus experiencias para, al poner en diálogo personal los acontecimientos, identificar las fuentes y los orígenes de los que considera sus saberes docentes, que son la esencia que lo constituye como profesional de la educación.

Quizás decían que no podía con un quinto de básica. Sin embargo, lo di y fue mi mayor experiencia, considero que es allí, donde un docente empieza a formarse. Con los niños se aprende más. Aprendí la organización de mis estrategias propias de enseñanza y demás valores, y de ver la ternura de cada uno de ellos. No puedo decir que en un joven no puedo encontrar

ternura, claro que sí, pero a diferencia de un niño de quinto de básica de 9 años, es bastante el nivel, si tuve que prepararme más en la pedagogía de ellos, adaptarme a ellos. No ser rígido como lo era en un bachillerato. (R3)

En las actuaciones de aula se da la combinación de la formación inicial docente, con las lecturas que la maestra realiza de los signos de la vida. Es muestra de un conocimiento que se construye sobre o a partir de las acciones con las que resuelve las dificultades. Es más bien la emergencia de una capacidad de atender a la condición humana de los alumnos.

Bueno, sí he tenido esos casos, yo tenía una niña que cuando llegaba, ella no tenía al día los cuadernos. Llegó un momento en que yo pensé “algo está pasando con ella”, porque no cumplía con los deberes o cuando tomaba lecciones, la hoja era en blanco no contestaba las preguntas. Un día cogí y la llamé en el escritorio, le dije “¿qué te pasa, por qué no presentas los deberes?”. Sacaba cero. Ella era como que me quería decir, me decía “no señorita lo que pasa es que mi mami, a veces nos deja con el esposo que tiene... o sino ella llega de noche llega cansada, yo le digo “mami no entiendo tal cosa”. [La mamá dice] “ah ya déjalo ahí” [la alumna dice] “yo cogía y me acostaba”, “mi hermana también le decía lo mismo... tienes que comprarnos tal lámina”. Ella era más para el esposo que tenía, que para las niñas, entonces yo al día siguiente, conversé con la mamá, “está pasando esto, no cumple con las tareas, los cuadernos no los tiene al día”. (R15)

6.4.2 Docente de una y mil maneras: No todas las prácticas consisten en enseñar

En la formación inicial de la profesión docente, se prepara, en esencia para educar. El ingreso en la práctica profesional conduce a maestros y maestras a actividades que los alejan de las acciones educativas. Algunas son solo atajos de la práctica y otras son zanjas en el terreno

pedagógico que desplazan al docente a campos del saber que le son ajenos, o hacia gestiones administrativas fuera del núcleo pedagógico.

Eh, [en ese momento] ya no di clases, porque no había, al inicio si daba clases yo daba optativa. Siendo docente yo manejaba la disciplina porque sabía llegar a los estudiantes, había mucho la droga, muchos estudiantes con drogas, pero sabíamos entenderlos a los chicos. De ser profesora pasé a rectora, pero siendo rectora fue bastante un cambio drástico para mí, yo no lo asimilaba. En el mes de julio me dicen que soy rectora encargada de esa escuela, hasta que llegue el nuevo director encargado y ahí tuve que lidiar con padres con estudiante y docentes, eran 200 docentes con los que había que lidiar. (R1)

La exposición a funciones y tareas de naturaleza distinta a las contempladas en el perfil de la formación y que proveen saberes de otro carácter, suelen constituir otras formas de adversidad, aunque no estrictamente para educar en el aula, si para enfrentar y gestionar situaciones que exceden a las que, en la rutina de la docencia, llevan a cabo.

6.4.3 Otros alumnos, otras necesidades....

Todo eso lo decidí por mi parte, no consultaba con nadie y tampoco en la escuela me decían este chico tiene problemas, tienes que hacer esto. Como dentro de mí, me decía y si hago esto, ¿funcionará? y si funcionaba. El chico cambió y terminamos el año lectivo normal, aunque sí a veces se olvidaba de las cosas y le daba su arrebató de nuevo, pero luego se calmaba y se le pasaba, como quien dice tenía que dejarlo que se desahogue. Déjenlo, presten atención que ya mismo vuelve. Volvía o venía con otra profesora, [...]. Yo me di cuenta de que aprendí, por decirlo así, a trabajar con niños con necesidades educativas especiales, pero yo no sabía que lo estaba ejerciendo, hasta que lo supe en el trabajo actual, el año pasado cuando ingresé. (R12)

Educar a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales es un desafío a la formación inicial de las maestras regulares. Hasta antes de que el concepto y la práctica de la inclusión educativa se instale en las aulas y en el lenguaje de la docencia, los programas de formación docente no ofrecían orientaciones para que los maestros atendieran las demandas particulares de alumnos, que por algún tipo de discapacidad emocional, sensorial, cognitiva, física o de condición socio-afectiva, se insertaban en las escuelas regulares sin lograr integrarse a los ritmos y actividades que las maestras preparaban para los grupos de los distintos grados o niveles. Las maestras entonces, respondían de modo más bien intuitivo a los requerimientos de niños y niñas que por sus condiciones particulares, requieren adecuaciones educativas.

En la fiscal encontraba estudiantes que tenían problemas con la concentración, acá vuelta [en la particular], si encontré estudiantes con autismo, lo tuve en la particular y como era autista y requería apoyo comencé trabajar con ellos de acuerdo a lo que más o menos aprendí, porque no es que yo sabía trabajar [con alumnos con necesidades educativas especiales -NEE-], entonces más o menos aprendí. (R9)

La desinformación y desconocimiento de las maestras se revela ante la presencia de los signos que exhiben los alumnos que sugieren algún tipo de discapacidad y que no pueden ser leídos técnicamente por el docente. Sin embargo, se encienden las alarmas que les anuncian que están frente a condiciones “excepcionales”, en tanto que se escapan a los patrones de comportamiento o desempeño a los que están habituados con los alumnos de los cursos o niveles con los que trabajan.

Por ejemplo el niño K que no daba ni para atrás ni para adelante, supimos su problema, yo si me decía que si, él tiene necesidades [educativas especiales], no la descubrimos porque la mamá había obviado de información sobre el niño, el niño tiene interés, me dice ‘Miss yo le

hago los deberes', me motiva a mí y lo motiva a él. Con por ejemplo J, tiene su discapacidad [...]y conmigo se queda haciendo las tareas [fuera del tiempo de trabajo]. Yo digo que estoy haciendo bien porque se motiva a cumplir. (R6)

Inclusive tengo un niño, no recuerdo la enfermedad del niño, es flaquito, le di clase en cuarto de básica, pero al momento que él escribía, ponía la pluma aquí [con el gesto muestra la parte de la barbilla donde se ponía el niño la pluma] y tenía que ponerse la mano, la mano le temblaba totalmente, unas letras que usted no le entendía, pero usted sabía que era el deber. Hablaba entrecortado, el niño está en segundo de bachillerato. El año pasado se lo puso para que hablara en el momento cívico, un niño que se paró, todo el mundo le dice Capitán América, bueno yo le puse Capitán América para animarlo. Pero él saca pecho. (R2)

Los docentes se familiarizan con la discapacidad a través de sus alumnos. La sensación inicial de desconcierto y sorpresa, se reemplaza paulatinamente por el interés en los rasgos diferentes del alumno o alumna, que conducen a la búsqueda de información para conocer acerca del caso en particular, en los modos de atenderlo en el trabajo del aula. También se relatan experiencias con alumnos con necesidades especiales que ya están en programas de atención especializada o pedagógica. Esta condición atenúa la tensión que genera la condición del alumno en el aula, le permite al docente otra dimensión de la experiencia que genera saberes no disciplinares, le facilita los aprendizajes, transforma la práctica docente y el significado que le asigna a lo vivido.

Al comienzo sentí nervios, porque no sabía cómo trabajar con ellos, pero después con las capacitaciones que recibí se me hizo más fácil, yo lo tomé como una rutina, me gustó más, comencé a investigar más, leía qué podía hacer con ellos y qué trabajo le podía dar, me llamó mucho la atención el cariño que ellos le dan a uno. (...) No es más cariño [en contraste con los

alumnos sin NEE] sino es un cariño diferente, ellos te lo expresan, el que no lo habla se expresa con una caricia, el que no escucha te queda mirando te da esa mirada de amor, tenerle paciencia, ellos te ven tu lado más débil, hay más confianza, me gusta el amor que te dan. (R14)

Yo creo que donde tuve más experiencias buenas y muy pocas malas fue en el último trabajo. En el 2do año se matriculó un niño autista, yo no sabía nada de autismo, me puse a investigar. Los padres del niño tenían mucho apoyo pedagógico. En las tardes nos reunimos con ese apoyo pedagógico, su mamá venía como que muy aprensiva para que no lo excluyan a su hijo. (R4)

A la presencia desconcertante y con frecuencia descolocadora de alumnos y alumnas que no se ajustan a los patrones de sus alumnos regulares, a los docentes se les suman las tensiones que se generan por las reacciones de los padres de familia ante la presencia en las clases de sus hijos de compañeros “diferentes”. Este tipo de reacciones de las familias confabulan para complicar la gestión del docente en el aula, pues además de tratar de resolver la actuación con el alumno debe responder a las presiones con las familias de los demás alumnos.

Nunca lo traté así, [con exclusión], pero al inicio del año los padres de los otros niños se preocuparon por cómo actuaba este niño y entonces comenzaron a decirle a sus hijos que no se sienten con él, que no compartan con él. Mi acción pudo haber sido: les hago caso a ellos y no digo nada o lo integro, y fue lo segundo, yo no les hice caso, los senté [junto a los otros alumnos], “dice mi mami que no me siente con él” y obviamente los padres venían y me decían “miss yo le dije que no se siente con él”, “sí, pero yo mando aquí y yo dije que se siente ahí”. (R4)

La reacción de la maestra a los propósitos discriminatorios de los padres hacia el niño con discapacidad obedece a sus principios y concepciones de vida antes que a los contenidos de la formación disciplinar.

La socialización llevada a cabo en el país en la última década respecto del significado amplio de la inclusión, de los derechos que reivindica para los sectores de la sociedad que experimentan alguna forma de exclusión y de la trascendencia de la educación inclusiva para el fortalecimiento del tejido social, aún tiene pendientes cambios en las actitudes de los ciudadanos que se fundamentan en la aceptación y reconocimiento del “otro” diferente para la convivencia tolerante. Persisten temores en la comunidad producto del desconocimiento y la desinformación, que le atribuyen a las condiciones especiales de niños, jóvenes y adultos, potenciales riesgos de contagio, de peligro a ataques a la integridad física o de limitación a las posibilidades de avances de los hijos en el aprendizaje, entre otros que reportan las maestras.

Después otro papá en la misma situación se me acercó y me dijo “miss yo no quiero que mi hija se sienta con él”, siendo un docente el papá de la niña, yo le dije “no, usted póngase en el lugar de los papás de él, él no tiene nada, él tiene una condición, él no es agresivo, no le va a presentar ninguna molestia a su hija”. (R14)

El trabajo de las docentes para favorecer la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, también rinde resultados positivos con los padres, sin que esto signifique que en todas las ocasiones lo logren. Las razones son de diversa índole. Las más frecuentes, se asocian a que las actividades destinadas a trabajar con los padres en la sensibilización hacia la inclusión educativa, excede las que pueden ejecutar en los tiempos en que ejercen la docencia.

...y después de dos semanas el mismo papá se acercó y me dijo “miss quiero felicitarla por lo bien que ha llevado su grupo, mi hija ama al niño, le ayuda, se ha vuelto más solidaria”. Esa fue una experiencia positiva porque pude revertir todo del rechazo primario de los papás a la aceptación. (R4)

Los relatos de vivencias de trabajar con alumnos que retan las capacidades docentes obtenidas en la formación inicial, dan cuenta de la importancia de la colaboración entre colegas que ya han pasado por experiencias similares de las que han aprendido a lidiar con las necesidades educativas de alumnos que exhiben condiciones marcadamente diferentes. Es reiterativa la identificación de esas orientaciones que provienen de maestros con recorridos previos que les permiten a los docentes tanto, mejorar la comprensión de la condición del alumno como llevar a cabo acciones que se constituyen en las estrategias educativas que aplican para lograr avances en los aprendizajes de alumnos o alumnas en quienes originan las sensaciones de desconcierto, temor o inseguridad de los maestros.

Este año ingresó un chico con Síndrome de Down. [...], pero le cuento que es un reto, yo he conversado con la profesora de Lenguaje, no sabe ni la ‘A’, no sabe nada el niño. Mi amiga me dice “tengo este problema”, le digo “empieza con los trazos, llévale hojitas de trazos, hazle rasgar, hazle trozar, hazle pasar la línea. Llévale poquito a poquito”. Dice que lo está haciendo y le está yendo bien. (R5)

De la mano de estas experiencias aparecen la carencia de recursos institucionales de apoyo para el trabajo docente. Las instituciones fiscales cuentan, por ley, con el Departamento de Consejería Estudiantil -DECE- de escasa mención en los relatos, como recurso de apoyo a los docentes para la orientación en la educación de alumnos con condiciones diferentes. Salvo en una ocasión, uno de los relatos señala la ausencia efectiva del recurso para guiar al docente. La

ineficiencia del componente de la estructura del sistema educativo al que se le asigna la función de trabajar de manera coordinada con los docentes en la educación de alumnos con condiciones especiales, agrega un ingrediente adicional a la complejidad de las prácticas de aula.

Hablamos con los niños especiales con discapacidad y problemas de aprendizaje que son dos cosas diferentes pero la que más se dificulta son los problemas de aprendizaje, porque hay chicos que un día les enseña y al otro día se olvidan, tienes que volver a buscar otra estrategia para que lo comprenda. En cambio con los chicos con discapacidad se me hace fácil y también es de tener un poquito más de tiempo en el aula a veces necesitas tener silencio para trabajar con ellos, los niños regulares terminan rápido su tarea y darle la clase al otro niño, ahí hay una dificultad en la inclusión. (R14)

Es notorio, en el análisis de las narrativas, la distinción que realizan los docentes en lo que a criterio de ellos consideran que abarca la discapacidad. Para algunos, el término se aplica a lo que se manifiesta de manera física, dejando para los que son de tipo cognitivo o emocional, la amplia categoría de problemas de aprendizaje. Esta clasificación de las causas de las necesidades educativas especiales pone en evidencia la escasa formación de los docentes en relación al amplio espectro que ampara al concepto de discapacidad, la diversidad de manifestaciones que presenta y en consecuencia de atención especializada que demanda. A lo postre, el vacío y la insuficiencia en la formación configuran una compleja forma de adversidad para la práctica docente.

6.4.4 Otras razones especiales para las necesidades educativas

Un caso que me impactó bastante, de homosexualidad, por decir algo, era bien definido y uno de ellos en etapa de transición, estaba en proceso de hormonización, como ya iba a terminar

el colegio, ya había empezado por ese proceso. Era hombre. Un transexual. Digo yo, que estaba inyectándose hormonas. (R12)

Cada vez con más frecuencia los docentes se encuentran con alumnos que son parte de la diversidad de individuos que componen la sociedad contemporánea. La presencia de ellos en las aulas reta sus propias creencias y tolerancias frente a esos otros que difieren de la norma y de lo establecido y en especial, a sus capacidades para incluirlos en las propuestas que plantean para educarlos.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI) es categórica en la defensa de la inclusión educativa de los ciudadanos diversos por cualquier tipo de condición. En la práctica, las instituciones se ven impedidas de rechazar a cualquier aspirante por la diversidad que encierra o exhibe, de modo abierto.

Un cambio al que tuve que adaptarme también, por ejemplo las chicas embarazadas, a las chicas que estaban en rehabilitación, muchos casos me dejaron muy sorprendido, había una chica que era excelente estudiante, yo le daba matemáticas, los estudiantes eran muy buenos, la chica era buena, era de 10, cuando ella no sacaba 10, me decía “¿por qué?”, le decía “te equivocaste aquí, acá”, me gustó mucho la participación de esa chica, pese a que se estaba recuperando, ella demostraba que podía hacer las cosas por sí sola. Las chicas embarazadas, luego de que dieron a luz, creo a las dos semanas, todas pálidas, débiles, me decían míster voy a dar el examen, “¿pero en esas condiciones?”, “no importa ya estudié”, “bueno siéntese”. Y sus compañeros llevándolas de aquí para allá, porque no podían caminar. (R12)

La aplicación de la norma asalta desprevenidamente a los maestros y maestras, tanto a los que tienen mayores recorridos como a los de más reciente inmersión en la educación y los presiona a ejecutar cambios al menos en la práctica, aunque no necesariamente en las

convicciones. La inclusión de alumnas adolescentes en procesos de rehabilitación por adicciones o embarazadas, representa uno de los cambios más radicales a la tradición educativa que pone a prueba estereotipos y estigmas sociales que se permean a la educación.

Al mismo tiempo, relatos como el anterior, muestran el descubrimiento que el maestro realiza de comportamientos solidarios y de capacidades manifiestas en medio de la turbulencia de la experiencia docente.

En las particularidades de las culturas comunitarias propias de los alumnos, los maestros se encuentran con otras necesidades educativas que no conocieron durante la formación y de las que obtienen saberes experienciales que nutren las capacidades y las reflexiones que reconocen lo que han aprendido de las experiencias. El maestro dialoga reflexivamente con el acontecimiento de educar en una comunidad indígena:

También aprendí que hay que saber respetar los espacios y el criterio de cada persona. [Los padres] están más pendientes de los niños. Se los llama, ellos están allí verificando, pero son cortos de palabras. “Aquí estoy”. Por ejemplo, “Carlos no presentó esto, pasa esto”. Yo sabía que en la casa le esperaba la paliza. Esa es la estructura de ellos. [Para evitarlo] trataba de quedarme más tarde para ayudarlos en la tarea, lo hicieran dentro de clase y no enviarle tareas a casa. Además, viendo el círculo en el que ellos estaban, tampoco les podía exigir el nivel académico que yo manejaba y me sentía un poco menos porque yo decía que podía dar más. Es como trabajar con chicos de discapacidad [por las necesidades educativas especiales].

(R3)

Los encuentros de los docentes sin preámbulos formativos con otras condiciones de vida, con otras identidades, con otras aspiraciones y con otras realidades que retan las certezas de lo

conocido para educar, además del carácter insólito que encierran, abren el abanico de los saberes posibles y no anticipados que se desprenden de las experiencias.

...sino son formas diferentes de trabajar con ellos, con los niños que tienen padres con problema de droga y esa parte, hay que ser más paciente con ellos. (...) Porque son niños que están afectados, sienten dolor y no lo pueden demostrar, hay que hablar con ellos, tratar de darles más amor, comprensión para que ellos se sientan amados y mejoren así su conducta por decirlo así, ellos vienen de un lugar agresivo y por lo tanto se comportan de forma agresiva. No etiquetarlos, tratar de comprenderlos y hacer que los otros padres comprendan a esos chicos. (...) Al influir demasiado esa agresividad en su hogar, ellos tienen... como que no tienen ganas de estudiar, piensan que su camino, su futuro va ser igual al de sus padres. Hay que tratar de cambiar la mentalidad de ellos, siempre el maestro tiene que prestarle más atención a ese niño.

(R14)

6.4.5 Confianza, camino hacia los alumnos

Cuando ellos me dicen que se sienten solos a pesar que tienen papá y mamá, que no tienen a quien contarles sus cosas. Ellos me dicen, “¿si puedo contarle aquí entre nos?”. Yo le escucho a una chica que se me acercó y me dijo que ella tenía relaciones con su novio, y [me pidió]... yo quiero que se pase como [que es] mi tía para ponerme un implante [anticonceptivo]. Yo lo hice porque ella quería seguir estudiando pero tenía su pareja. (...) Por mi experiencia [la acompañé], (...) Yo sentí que no quería que fracasara, yo sentí que todos esos años que [yo] estuve criando muchachos y marido, [...] perdí años que los hubiese aprovechado. (R6)

La confianza se comporta como un neutralizador de las dificultades para realizar las acciones educativas, que se le presentan a las maestras en la clase.

Al mismo tiempo, la “práctica” de la confianza en las relaciones educativas abre el espacio para la atención de las situaciones problemáticas que experimentan los alumnos y alumnas en sus vidas personales y para las que no cuentan con la confianza de madres, padres y familiares para encontrar respuestas o soluciones. Los hallazgos que obtienen los maestros de los acercamientos producto del clima de confianza, derivan en que al perfil y función profesional del docente, se agregue el reemplazo de las figuras parentales en la acogida, protección y orientación de los alumnos.

Entre la figura del docente como personaje de la escena educativa y los alumnos existe una distancia, heredada de las tradicionales concepciones de los roles que cumplen los actores y muy particularmente, de los tipos de relaciones que les era permitido establecer entre ellos como las que estaban prohibidas, casi todas asociadas a la confianza.

De los momentos de clase que hablan los maestros, aparecen referencias a la distancia instalada en el aula. Sin embargo, también describen las acciones que realizan para acortarla o, llanamente, desaparecerla. Y explícitamente manifiestan lo que persiguen al obtener la confianza de los alumnos en la construcción de relaciones que sirvan de cimiento para los fines formativos, educativos y de aprendizajes. La convicción de la importancia de llenar de confianza el espacio que separa el alumno del maestro, supera rasgos que se asumen como connaturales al docente de educación básica, como lo es la dulzura.

Primero, [...] no tanto por la dulzura, pero si de que ellos [los alumnos] se sientan confiados del profesor, que ellos sientan esa confianza... que no me tengan miedo como profesora, uno les está enseñando. Yo siempre llegaba a los alumnos... en el sentido de que ellos no me vean temerosos, sino dándoles yo la confianza, siempre con respeto. Que cada niño me exprese de la mejor manera si no entienden algo, me lo hagan saber. Yo daba la clase y cuando

terminaba hacía una serie de preguntas y salían a la pizarra, yo veía de parte mía, como docente si realmente habían entendido la clase que yo había dado. Si era de sacarlos a todos, yo los sacaba y les hacía preguntas de lo que yo había dado la clase. (R15)

El rasgo que se asume connatural a la profesión docente, el interés y la preocupación integral por los alumnos, se concreta en la confianza que maestras y maestros logran instalar en las relaciones educativas, que incluyen las dimensiones humanas y personales de sus vidas.

En realidad sí porque me hace sentir que primero cuando estoy enseñando y estoy con mis estudiantes y no mido ni el tiempo.. o sea cuando uno se da cuenta ya se terminó la hora y entonces quedan cosas muy puntuales y quedan pendientes que uno no ha tratado de alcanzar y no solamente la parte académica si no la parte de ellos, me interesan mucho los estudiantes, cómo se sienten, como están y lo que quieren, inclusive a lo que toca el timbre y los estudiantes me dicen “no se vaya, sigamos”... porque los voy enlazando tanto en la vida diaria, como también el conocimiento que van adquiriendo. (R9)

No obstante, la sensibilidad hacia la condición personal, conflictiva o no de los alumnos dista de ser una constante en los maestros y para subsanarla debe ser gestionada por docentes-directivos que se hacen cargo de la falta en los equipos de trabajo.

Siempre estamos conversando con los estudiantes “¿cómo te fue en casa, qué hiciste?”. Ellos se abren a uno, uno les conversa. Uno les dice a los padres “los niños dicen todo lo que está pasando en casa”. Ellos vienen y me conversan hasta lo más íntimo, y uno se queda sorprendido. Les digo “traten de mejorar el carácter porque no hay que siempre estar golpeando al estudiante”, es verdad el niño tiene una conducta pésima, pelea y a veces no trabaja en clase. “¿Qué es lo que más le gusta? ver televisión, no trabajaste en clase, hoy no ves televisión y vamos a hacer la tarea. Hágalo revisar en casa, no lo deje salir a la calle”. Un niño

de 5 años no debe estar en la calle, como usted sabe la zona donde yo estoy, hay niños que pasan en la calle. Yo siempre digo “¿qué aprenden en la calle? los niños aprenden a insultar, a golpear, ellos están observando. Entonces manténgalo dentro de casa, cómprele legos, hágale juegos que a él le llame la atención”, porque los chicos se van a perder, tantos niños de 10 años en drogas, es algo terrible ver a niños pequeños perderse en el vicio. (R5)

➤ **Rabia, ira, violencia...**

Los alumnos sufren, se confunden, se irritan, se desalientan...las contradicciones entre lo que acontece en los microcontextos de los territorios educativos y las declaraciones del discurso docente a favor de que no se involucren en los riesgos psicosociales, tensionan las emociones de alumnas y alumnos, las que despiertan en las maestras una especial sensibilidad a que la vida de los alumnos esté situada en condiciones que los invaden de rabia, ira o distintas manifestaciones de violencia y agresividad, producto de la incapacidad que experimentan de convivir con el dolor y la contradicción de las emociones diarias que provienen a su vez del dolor familiar o externo del entorno.

Son 13 años [de trabajar en el mismo sector] que, si he visto cambio, en los últimos 4 años ha cambiado bastante, está la influencia de los chicos que consumen alrededor de la escuela. Lo veíamos más apartados, pero no frente a frente. A lo que sale uno a las 4 de la tarde se ve fumando en la esquina entonces los chicos salen a la calle emiten ese papel que están fumando o son las palabras que usan o la agresividad. Porque tengo un chiquito, es un buen niño es colaborador y cariñoso, pero a veces es agresivo con los demás niños lo golpea, yo le llamo la atención y se pone triste, “yo te llamo la atención no por mal sino para que tu cambies

y seas mejor”. El medio donde está no es bueno, “si tú ves que en la esquina que se están peleando eso no está bien no lo puedes repetir”. (R14)

6.4.6 De lo personal al aula

[El impacto en mi vida también fue importante] (...) porque hace 3 años me detectaron que tenía cáncer de seno. Me hizo replantear, el cáncer, muchas cosas en mi vida... como que llegas un punto de presión en el aspecto de la enfermedad, decir ¿qué malo he hecho? ¿por qué me pasan las cosas a mí? ¿en qué momento hice algo malo?, no he salido embarazada, no he abortado a una criatura, no he matado a nadie, no he violado, no he infringido leyes. Entonces ¿qué es lo malo? o, ¿me están haciendo pagar por pensar diferente a lo que los demás piensan y sienten?. Mi mundo hasta ese instante, hace 3 años, porque igual sigue el tratamiento... no puedo decir que me libré del cáncer, porque aún lo tengo, pero ahora veo la vida desde otra perspectiva. (R2)

El relato de lo que sucede en la vida de la maestra que se interpone a los propósitos educativos, ayuda a comprender cómo los eventos personales son sentidos como alteraciones de lo ordinario, de lo habitual de la docencia.

Los sucesos de la vida personal de los docentes llegan a las aulas y a las clases para favorecer o estorbar las acciones de la docencia. A lo largo de un año escolar surgen conexiones, que se establecen a través de las sensibilidades entre alumnos y docentes que se relacionan en el marco educativo. Desde el momento del primer encuentro se da inicio a un descubrimiento conjunto entre maestros y alumnos que orienta la lectura de lo que unos y otros no dicen con palabras. De la observación mutua van emergiendo los saberes que se construyen respecto a esas

personas con quienes se convive a diario durante las horas que marca el calendario para la educación institucionalizada.

Las conexiones entre alumnos y maestros involucran tanto rasgos propios de la actuación educativa como de las vivencias particulares de ambos. Son aspectos que manifiestan, ya con su presencia o con su ausencia, las emociones que encierran. El tono de la voz, la locuacidad, la sonrisa, el ceño, la participación, el entusiasmo, la indagación, son entre muchos otros, los códigos que conforman el lenguaje que les permite a unos y otros, leer en clave que algo acontece en las vidas comunes.

De una u otra forma la información se filtró, mis alumnos saben que estoy enferma... Entonces cuando ellos ven que estoy fuera de mi ritmo, ¿“Miss le duele la cabeza”? Si. Se levanta uno: “nadie haga bulla que a la miss le duele la cabeza” y eso es lo que me queda de ellos, que son personas que tienen un corazón, que pueden ser dejados, vagos propios de su edad, que piensan que toda la vida los padres van a estar con ellos, [...]. Pero cuando me ven mal, saben que estoy mal, entre ellos mismos dicen: “hacemos el taller de tal página” Y se ponen a trabajar, hacen silencio. Yo soy de las que les hago bromas, los molesto. (R2)

La condición de la maestra se conecta con los alumnos, quienes además de contar con información sobre lo que le sucede, son capaces de leer los códigos (estar fuera de su ritmo) en sus formas de actuar.

El espacio educativo dista mucho de ser aséptico. La relación entre aprendizaje y emoción es tan íntima, estrecha y profunda que igual puede apagar o detonar las luces del aprendizaje. Entre los relatos de vida personal que se insertan en la narrativa de las experiencias del docente, se recogen testimonios de situaciones personales y dolorosas de maestras, que rayan en lo dramático y que, vistas al margen de la vivencia educativa, es fácil señalarlas como obstáculos

para ejercer la docencia. No obstante, por las emociones que se conectan y movilizan en el aula, adquieren el poder de reivindicar las apreciaciones oscuras y desesperanzadoras que circulan socialmente respecto de los sentimientos de los alumnos contemporáneos.

En otras ocasiones las situaciones personales de los maestros riñen con temas o contenidos que ponen a consideración de los estudiantes, como sucede con los que buscan formar criterios relativos a sus derechos, que les permitan proteger su integridad física y emocional al mismo tiempo prevenir que sean vulnerados. La violencia sirve para ilustrar los giros posibles que asume la categoría “de lo personal al aula”. La convivencia con la violencia es un asunto que se atiende en la educación contemporánea. Las diversas manifestaciones de la violencia han invadido los espacios de los estudiantes: hogares, instituciones, las calles, las relaciones personales. Por lo tanto, abordar la violencia en todas sus dimensiones, es en la actualidad un imperativo en la formación de los alumnos y alumnas. Pero la violencia también se hace presente en la vida de las docentes quienes, al momento de tratarla con los alumnos, les resulta inevitable remitirse a sus propias experiencias violentas, las que aparecen como telón de fondo que entra en conflicto con las afirmaciones y orientaciones con las que desarrollan el tema con fines formativos, de protección y liberación. Esta contradicción problematiza la práctica docente, la dificulta y fundamentalmente la interroga.

Una experiencia se puede decir positiva, el último taller que participé se habló del maltrato y la violencia contra la mujer, y también lo hablé con mis estudiantes, y les decía y les preguntaba que si tienen violencia en casa, etc., etc. Socializaba el tema. Que eviten esto y el otro, pero era degradante y desgastante, el hecho de que yo hablaba de la violencia y yo pedía que no la permitieran en sus casas, y yo lo estaba viviendo en mi casa. Nadie lo sabía, [...] Lo toleraba por los factores sociales. Si vives en una ciudad que no tienes familia, que solo eres tú y

tus hijos. Es un poco atemorizante desvincularse de una persona que en este caso, es tu pareja.

(R11)

➤ **La particularidad de los relatos**

La fragmentación de los relatos para dar soporte a las categorías encierra el riesgo de desmembrar el cuerpo de la experiencia narrada que es el foco de la atención del análisis. A pesar de la necesidad de disección de los textos, el ejercicio identifica algunos que exigen que sean rescatados como piezas con vida propia puesto que integran, bien sea partes de las categorías sobre las que se efectúa de modo independiente, un desarrollo más amplio, también por las singularidades de lo que expresan o por la síntesis con la que recogen de forma condensada, la heterogeneidad de las adversidades experimentadas en las prácticas docentes. Para no excluir a los que cumplen con algunas de esas características e incluirlos en el análisis por la potencia que le aportan a las narrativas, los denominamos “Microrrelatos particulares”.

El que se presenta a continuación recoge aspectos del contexto socio-educativo del territorio en que se cumple la experiencia de educar, los avatares de las formas de vinculación laboral, las necesidades educativas de los alumnos y las relaciones, a veces conflictivas con colegas y padres de familia. Las tareas ajenas a la profesión que los maestros asumen para atender a las carencias de la comunidad educativa y las inseguridades que genera el control y vigilancia del sistema educativo. También las opiniones de la maestra respecto a las capacidades y costumbres de los alumnos.

Voy a una escuela que queda en la última calle de Esmeraldas Chiquito, era un impacto social terrible. Un día mi hermano me va a visitar y se sorprende por ver en dónde estoy. En esa Escuela trabajé 2 años por contrato y 3 por medio del distrito. Me había pulido muchísimo, yo

me sentía un maestrómetro y estar en esa escuela los primeros días me costó, porque no todos podían avanzar y era la primera vez que tenía problemas con mis compañeras. Encontré a una maestra haciendo un almuerzo para los niños que no habían almorzado, me partía el alma. Yo vivía con el temor de que llegara el Ministerio y me encontrara con todo eso, no siendo mío. Las maestras salían a comer y dejaban a los niños solos con tareas.

El ser humano a veces es el que daña la profesión, peleaban por todo, si trabajas mucho, eres perro del director. Si una mamá me buscaba para conversar, yo conversaba y ellas me hacían problemas porque le daba confianza a padres, que son malagradecidos [decían las compañeras]. Algunas habían sido denunciadas por una lista de útiles que era exagerada. Algunas [madres] pensaban que yo quería que sus hijos fueran pelucones²⁶ solo porque les exigía que vengan con colonia o bien bañaditos. Eran niños pilas, con un intelecto muy bueno. Ellos tenían muy malos hábitos. (R10)

El siguiente microrrelato entra en el tipo de lo singular de lo vivido y conjuga en su contenido varias dimensiones de la experiencia: El suceso en sí mismo, la actuación de la maestra, las reflexiones que le provoca y las huellas que marca en las vidas de los involucrados.

Vamos a empezar por las malas [experiencias], para que el tema de las buenas nos reconforte. Una mala experiencia fue en un taller que tuve. Lo denominé “expresiones nuestras”. Fue un taller que hice con curso de noveno año, trabajando para un colegio fiscal... yo les pedí a los chicos que escribieran todo, cómo se sentían, que querían hacer de grandes, que opinaban de su profesora, que les gustaría hacer, qué les gustaría en la clase. Ya cuando terminamos el taller todos participaron.

²⁶ Expresión popular para referirse a personas de niveles sociales y económicos altos.

Digo todos, porque en ese tiempo, había chicos que consumían drogas, es un colegio que tiene un nivel de estudiantes, digamos un 50% bien, un 50% mal, por [las condiciones] del mismo sector donde está situado y porque hay millón problemas que atraviesan los chicos. (...) Al sur de Guayaquil, exactamente por el puerto marítimo.

(...) Como yo trabajé en la tarde... aquel día lo recuerdo tanto, porque salí de allí, me fui tranquila, llegué a casa, saludé a mis hijos, jugamos un momento, cociné y luego cada uno se fue a su habitación. Y me puse a leer lo que habían escrito... ahí me enteré que una estudiante sufría de violaciones de parte de su padrastro, eso sí que me impactó, eso sí me llegó. Basada en eso, me fui al otro día al DECE²⁷, luego me acerqué a la Máster, el DECE y la Máster y el DECE me cerraron las puertas, fue impactante, porque me dijeron que ellos no podían hacer nada, porque yo no podía intervenir más allá del ámbito educativo, “estos problemas los debe tratar papá, mamá. Usted no tiene nada que hacer allí”. Fue víctima de una violación [les dije]. “Tú sabes en el lugar en qué estás trabajando”. “Tú tocas ese tema, sabes lo que te puede pasar, te pueden mandar hasta matar”. Que una persona que es la cabeza principal de una institución educativa no respalde la información que le llega a través de una docente, es grave, es lamentable. Uno dice “¿dónde estoy?”.

¿Por qué no poder ayudarla a esa niña? Entonces me dijo que iban hablar con ella, para saber que se podía hacer. Luego yo dejé que pasaran dos, tres días... ella [la alumna] me observaba, la chica hizo un comentario, dice: “yo no sé para que la Miss hizo los talleres, si no nos volvió a decir nada de eso”. Fue la forma retórica de decir “no le importó”, yo me expresé, yo dije, pero no le importó. Pasaron tres días más y les dije voy a exponer en un mural, los

²⁷ DECE: Departamento de Consejería Estudiantil que debe tener toda institución educativa de acuerdo a la LOEI.

escritos de todos, porque los leí todos. Entonces la niña dijo: “pero Miss el mío no”, tranquila si lo leí, ya estoy manejando eso.

Yo me inmiscuí en la vida de ella y hablé con la mamá, la mamá no sabía, le conté a la mamá, la mamá no me creyó, “el marido es el mejor hombre del mundo”. Porque el padrastro es quien la violaba. Yo le dije “señora yo me estoy jugando mi puesto, me estoy jugando una demanda suya en el Distrito, puedo dejar de dar clases el resto de mi vida por hacer esto, pero no quiero que a su hija la sigan abusando”. Me dijo “no señorita no lo puedo creer” la señora lloraba, para no alargar tanto el asunto, le pedí a la señora que por favor hiciese como si se fuese de viaje. Entonces la señora lo hizo, tres veces viajó, “a la cuarta vez”, le dije “usted regrese a su casa, si no pasa nada, asumamos que yo le estaba mintiendo y que su hija mintió, pero si pasa algo no me lo agradezca a mí, abrace a su hija y no permita que eso se vuelva a repetir”. Bueno la señora lo hizo y lamentablemente encontró al esposo abusando de la hija, llegó la DINAPEN²⁸, la niña salió del colegio, porque entre vecinos se enteraron. El mismo Distrito recomendó que saliera del colegio.

No solo la cambiaron, lo que hicieron es que la niña dejara de asistir, por el mismo tema. Iba para terapias psicológicas y luego de eso, le mandaron para fin de año [escolar] las pruebas para que las haga en la casa, y luego la mamá las iba a entregar. Hasta el día de hoy tengo contacto con ella, me sigue agradeciendo. Le digo no me lo agradezca a mí, agrádeselo a usted misma, por tener el valor de escribir. En un inicio me sentí súper mal, me sentí muy burlada, muy menospreciada, [por la directora, el sistema y la institución] porque si bien es cierto, es una obligación. No es como “se me cayó el vaso de agua” no, estamos hablando de un abuso, es una menor de edad, y que le den la espalda las personas para las que usted trabaja, es

²⁸DINAPEN: Dirección Nacional para el niño y el adolescente - Ecuador.

feo, pero luego lo que hice, fue totalmente aparte del colegio. Fue una satisfacción grande y me quedé con el vacío, porque de pronto pudiese haber hecho lo mismo en otros cursos.

Como ya salí de la institución no pude seguir, sin embargo, hasta la actualidad mantengo contacto con los chicos, tienen mi correo electrónico, cuando necesitan algún tipo de información [orientación], unos ya están en la universidad, otros se dedican a otros tipos de situaciones. (R11)

El siguiente micro-relato transita, de manera sintética, por situaciones que son hitos en los cambios en la función socio-educativa que se le asigna a los maestros en la vida de los alumnos y el rol que encarna para las familias. La interesante capacidad de mirar y describir lo que sucede en la actualidad con esta función, de identificar algunos rasgos de la sociedad actual que manifiestan los comportamientos de familiares de los alumnos y de dar testimonio de aspectos del perfil del docente que se actualiza a las circunstancias.

Antes, [papel del maestro] el docente, [cuando] el niño se portó mal, el padre actuaba y le castigaba. Ahora el docente dice: “el niño se portó mal” y el padre o la madre pregunta, “pero ¿por qué?”. La palabra del docente en años pasados hablamos de unos 25 años atrás, valía y no tenía cuestionamiento alguno, pero la palabra del docente en tiempos actuales tiene el cuestionamiento, del padre, madre o representante legal, y de parte del estudiante. [El estudiante] entra [en este escenario] porque madres o padres tenemos la mala costumbre de cuando llega a casa, y le decimos “¿te pegó la profesora, te quitó el cuaderno?” entonces estamos afirmando un hecho que nosotros suponemos sucedió. Cuando ya afirmamos una acción, automáticamente el niño afirma la acción. Pero cuando le damos espacio libre al niño para expresarse, es diferente, en este caso, el niño se influye bajo las palabras que escucha en casa, ahí es cuando vienen los malos entendidos, allí es cuando digo la palabra del docente

antes dominaba. Antes el docente tenía el respeto de la sociedad, ahora es que se equivoca y todo es encima.

El tema del desamor en los niños, un padre o una madre es desamorado desde que va a ver a su niño es “apúrate, apúrate”, “muévete, te digo que salgas” ya desde allí empieza, en el trato. Porque es muy diferente cuando una madre y llega “mi amor” le abre los brazos, sea que el niño salga alegre o que salga triste, el niño encuentra ese afecto de parte de su madre, padre, sobrino, pero actualmente no hay eso.

Yo soy una profesora fuera de un cuadrado, en realidad lo soy. El día viernes casualmente tuve la reunión de padres de familia de tercer año, y mi Director me dijo con palabras muy claras “E. tú vas a dirigir la reunión” “tú sabes cuáles son las necesidades de tu curso” “tu manejas las cosas en orden” “tu aclaras todas las dudas” “y por favor trata de no expandir tanto, que más o menos sea una hora”. Para mí, dadas esas palabras de mi jefe, es como “toda la confianza la tengo en ti y siento que no vas hacer un mal trabajo”. Tuve la reunión, en realidad les hablé con el corazón, basado en todo lo que ya viví en clase, tuve la mayoría de padres, solo me faltaron 3. Todos estuvieron con el contacto visual, que para mí es fundamental. Hablé con el corazón en la mano, más que como docente les hablé como un ser humano, y les hacía entender la importancia del afecto para nuestros hijos.

Hay parejas que están separadas, viví ese tema, “no es que la semana pasada estaba con la mamá, no es que esta semana estuvo con el papá”. Dejarán de ser pareja, pero no dejan de ser padres. Les hablé muy puntualmente de ciertas cosas y lo comprendieron. Lo que, si firmamos un acta de compromiso, lo que sí tengo es un grupito de 6 niños que no están ni para atrás ni para adelante, por más que he tratado de encontrar, no hay apoyo. Me fue bien, me

preguntaron buenas cosas, malas cosas también. "¿Cuántos años trabajaba como profesora?"

Les respondí, casi 8 años. (R11)

Aprendí muchísimas cosas, (...) comencé a dar segundo de básica de planta, y en segundo de básica siempre me acuerdo que tuve un niño bien inquieto, con decirle que hasta se orinaba y se hacía la popo en la clase, no pedía permiso, no decía nada, era como si tenía un problema. Yo lo sentaba en la primera banca porque era inquieto, yo no me había dado cuenta de ese problema que él tenía, hasta que un día no se quería levantar, teníamos que ir a la hora de recreo. Yo le digo "Daniel tenemos que ir todos abajo, nadie puede quedarse en el aula", y me dice "señorita no voy a bajar" - "¿por qué, qué te pasa?", "no quiero pararme", "¿por qué, a qué se debe? explícame", "no sé cómo decirle", "dime no más, en mi puedes confiar", "señorita me oriné y tengo el pantalón sucio". "Bueno vamos a llamar a tu mamita para que te traiga un pantalón y te cambies".

Llamé a la mamá, (...) le dije a la señora que cuando sea la hora de la salida, que viniera para conversar sobre el tema del niño. Ella me decía que eso pasaba cuando ella discutía con el esposo, y el niño se orinaba, le dije que lo haga ver de un psicólogo, ahí en la institución si había un psicólogo, pero él iba una o dos veces a la semana, le dije si tiene la posibilidad para ver si afuera lo trate, qué problema, de qué depende, por qué el niño se orina. Me dice "si señorita está bien lo que usted me dice, es un problema del niño que se orine".

El siguiente año, volví a pasar con el mismo grupo, al grado siguiente, pasaron a tercer año de básica, así mismo, el niño se había hecho la popo, los compañeros se daban cuenta que se hacía la popo, y los niños comenzaban a molestarlo, me decían "señorita, hay que comprarle un pañal a Daniel". Les decía "a ver, por favor". El comenzaba a llorar o a veces se ponía

como irritado, porque había uno en especial, que era con ese tema. Así mismo la llamé a la mamá, me decía “señorita, ya lo estoy haciendo tratar del psicólogo, no sé por qué razón ahora está con este problema”. La señora poco a poco, la psicóloga que había buscado no estaba, buscó otra psicóloga y ya se lo veía que no se hacía.

Como persona, como docente, uno vive tantas experiencias en las escuelas, en los colegios, pero para mí fue una experiencia muy bonita, en el sentido, que hubo un momento que solo me dedicaba a él, sintió una confianza conmigo. Incluso mis demás compañeras, me decían “yo no tengo esa paciencia, de llamar a la mamá, que traiga otro pantalón”. Incluso hubo un día, yo llamé a la mamá y no estaba, ¿y ahora qué hago?, estaba totalmente sucio, como decía la Directora no tenía que darle el reporte, uno como maestra [tiene que] solucionar el problema, como yo conocía la casa, él vivía cerca, lo que hice fue bajar, decirle a la Directora “pasa esto, ¿lo puedo ir a dejar a la casa?”. Así que fui hasta la casa de él, estaba la abuelita.

Uno aprende mucho, de cada niño ve algo nuevo, porque en Daniel, siempre que llegaba a mi casa le contaba a mis hijas y yo decía el problema que él tiene, es un problema tan grande, de orinarse, justo lo tuve al siguiente año, tuve un tiempo con él, pude palpar toda la situación de él, y al siguiente año que se hacía la popo. La señora me llegó a tener mucha confianza, incluso hasta me daba las gracias, porque poco a poco, hablaba con él, yo le decía tienes que controlarte y a veces me decía “es que mi papi pelea mucho con mi mami”, a veces él me contaba. Yo no lo obligaba ni le insistí que me cuente, buscaba la manera que él llegara a mí, solito me pudiera expresar. Yo lo hacía para a la salida, decirle a la mamá, explicarle lo que estaba pasando con el bebé, para que poco a poco ella vaya ayudando a su hijo, no podía ser que el niño se iba a quedar toda la vida en esa situación. Poco a poco, yo estaba pendiente “Daniel ¿no quieres ir al baño? Daniel te acompaño”, o lo ponía adelante. Lo incentivaba,

“Daniel ayúdame a recoger los cuadernos”. Incluso ahorita se me vino a la memoria, no tenía buena letra, no se le entendía lo que escribía, así mismo, en la hora del recreo, le revisaba “mira esto está mal, repites esta hoja”. Al día siguiente, venía contento y me decía “mire señorita, como tengo el cuaderno, si o no que está bonito” yo le decía “si Daniel está muy bonito”. Incluso hace 3-4 meses me lo encontré en Riocentro, me cogió y me abrazó, así mismo estaba la señora –la tengo en el Facebook-, me dice “miss a los años”, ya está grande. (R15)

Los relatos exhiben una vasta riqueza de otras formas de sensibilidad docente para enseñar, para relacionarse, para promover auto-confianza colectiva e individual de los alumnos en sus capacidades y resistirse a ideas pre-concebidas, estigmas y estereotipos socio-educativos de colegas y directivos, en marcos de respeto y aceptación a diferencias y costumbres.

Yo trabajaba en este colegio fiscal y enviaron una invitación a la rectora para que los estudiantes participaran en un concurso de oratoria como maestra de literatura. Habíamos dos profesores que ya tenían como 15 años trabajando y yo que tenía recién tres, la directora me llamó y dijo que me haga cargo del concurso de oratoria, yo encantada de la vida, yo le dije “está bien Licenciada, no se preocupe yo voy a preparar, deme el tema”. El compañero dijo: “Elizabeth, ¿qué haces? estos estudiantes no van participar, ellos nunca han ganado, yo participé con ellos, quedé en ridículo, yo de ti le digo a la rectora que no voy a participar”. Yo me quedé totalmente devastada.

No sabía qué hacer, hablé con mi esposo, mi familia y le comenté y me dijo que no me dejara influenciar y me dijo “tú tienes que hacer lo que tienes que hacer; si gana el muchacho bien, sino también, pero participaste”. Estaba trabajando en literatura y me voy con mucho entusiasmo donde los estudiantes y le digo: “a ver vamos a participar en un concurso de

oratoria, ¿quién quiere participar?”. Dicho y hecho, nadie alzó la mano y recordé las palabras de mi compañero, entonces hablé con los chicos y les empecé a animarles y les dije “a ver chicos, yo sé que nunca han participado en un concurso de oratoria, pero eso no es nada del otro mundo, en una lección oral está orando, cuando están conversando conmigo, estamos orando. Es una plática que vamos a ir, intervenir varios estudiantes, no quiero que ganen pero si sería importante que participen”. Entonces levantó la mano un estudiante, un niño no vidente, que hace 20 años atrás no sabíamos de la inclusión, pero nuestra rectora (había) dado la oportunidad para estos chicos, que tenía su propia máquina de braille, una carpeta con una aguja y unas hojas de cartulina.

Mientras [daba] la clase él era el más atento, él escribía con su aguja y llevaba escrito, él iba en la noche, en su casa leía con el método braille a su mamá, ella pasaba a limpio y le dictaba los deberes todos los días y el día él me presentaba las tareas y día del examen lo daba oral. Era el mejor estudiante porque todo lo que yo preguntaba [él respondía]. Cuando levanta la mano, todos lo aplaudieron “sí que participe, nosotros vamos a apoyar” yo les dije “él participa, pero todos lo tienen que apoyar”. El tema era algo de reciclaje y tenía que hacer un proyecto de reciclaje en el colegio y tenían que llevar evidencia de lo que hacíamos de reciclaje o de ecología, entonces tomé el tema de que en la parte posterior del colegio tenía un parque siempre estaba destruido, sin flores sin nada.

El proyecto para hacer limpieza del parque para hacerlo un domingo. Hicimos una minga, tenían que tomar fotografías, recogimos toda la basura. El siguiente domingo replantamos y todo ese trabajo que habían hecho el estudiante lo tenía que proyectar, de eso trataba el concurso. No sabíamos mucho, pero el uno me dijo “miss yo voy a traer la persona para que tome la foto, yo voy a traer el otro”, y entre todos redactamos y participamos. Resulta

que mi niño ganó, me dieron una placa como docente, lo felicitaron, era la participación en la Laica. (R8)

6.5. Addendum: 2020, “El año del aprendizaje de desaprender” (R16)

La cuarentena profiláctica para paliar la crisis sanitaria por la expansión del virus - Covid19- se interpuso en el cronograma de trabajo de la ejecución de este proyecto. Entretanto se daban los debates para definir la modalidad educativa en pandemia y se emitían los marcos de referencia para adaptarla a las condiciones de aislamiento de los niños, niñas y adolescentes del país, estaba atenta a la situación de maestros y maestras de los sectores populares. Los docentes que sobrevivían a los despidos, se enfrentaban a los desafíos de la educación virtual, al manejo de la tecnología y a trasladar la educación presencial al formato a distancia.

Este marco amplio de cambio, de incuestionable adversidad para educar, conduce a la reflexiva convicción de que el proyecto no debería ignorar la circunstancia por la que estaban atravesando los docentes, que encierra un conjunto variadas demandas y tensiones para maestros y maestras. En consecuencia, surge la necesidad de escuchar las vivencias que estaban experimentando los y las docentes en medio del evento insólito y extraordinario de educar en el distanciamiento y a través de medios digitales.

El presente addendum recoge el ejercicio adicional de incorporar las experiencias de dos maestras participantes de la investigación, quienes compartieron su tránsito personal y docente hacia la educación virtual.

6.5.1 Tiempos de pandemia, ¿qué hacemos con la educación?

La pandemia llegó a la educación costeña durante las vacaciones de fin de curso. El regreso a clases se postergó mientras el sistema y las instituciones comenzaban a imaginarse qué hacer con la educación sin la presencia de los alumnos, las alumnas y los maestros en las escuelas; fuera de las casas donde se piensan y viven las experiencias. Entonces...¿qué va a suceder con lo que acontece dentro del aula de clase?

➤ **La adaptación al contexto virtual comienza, las autoridades intervienen**

El punto de partida de la educación virtual lo marcó la declaración pública del Ministerio de Educación que vino acompañada del primer paquete de regulaciones, instructivos y materiales para desarrollar los currículos adaptados a la no presencialidad. El primer reto de los maestros consistió en ajustar y mejorar las orientaciones oficiales a los niveles de los alumnos, de tal modo que se consiguieran avances en los aprendizajes.

[Del Ministerio de Educación] enviaron material para leer, material de currículum, dónde se va a trabajar, [...] ¡Sí era bastante fácil! Bastantes básicas, nosotros tuvimos que incluir un grado más alto de complejidad adaptados a las necesidades de los niños, porque ellos por fáciles, se adaptan a todo, un momento exigían más porque se terminaban las actividades, entonces hubo que hacer las modificaciones del caso. (R16)

La problemática de salud pública se constituyó en el telón de fondo de la programación educativa para empezar la virtualidad, desconocida hasta ese momento por la comunidad educativa. En la primera etapa, tanto los docentes como las familias no podían apreciar la dimensión y la trascendencia de la crisis sanitaria y el propósito de los currículos especiales

apuntaba a contextualizar los motivos de la educación a distancia y a dotar a la comunidad de habilidades sanitarias para la protección.

[El programa de educación virtual ponía énfasis en] identidad y autonomía, donde los niños tienen que tomar conciencia de lo que es su cuerpo, su aseo personal y el resguardo de su integridad, quedándose en casa y utilizando las medidas de protección, en ese momento eran los guantes, también las mascarillas y evitar salir...ellos hicieron mucho énfasis en el ámbito de inicial y primer año básico en identidad y autonomía...el tema principal que los niños conocieran era el nombre del virus, las causas del virus y cómo prevenir....ese era la principal o central de la planificación del Ministerio de Educación. (R16)

El macro-contexto de pandemia re-configura la función del docente. En estos tiempos a las funciones educativas específicas del maestro según lo establece el programa nacional, se sumaron las relativas a la educación en prevención y cuidado sanitario.

[Para empezar a enseñarles a los niños y niñas]...antes se juega con fichas, pone su jabón, pone su agua, se le dice al niño “esto sirve para lavarse las manos porque debemos lavarnos las manos”, ahí mismo fomenta sus experiencias. Entonces ¿qué pasa con esto? la maestra se vuelve un todo. (R16)

➤ **La creatividad del docente, del despido a la configuración de oportunidades y aprendizajes**

[Cuando pasó la pandemia...estaba de vacaciones con mis tres hijos donde una hermana en Zamora en el Oriente] Luego de los 3 meses como a mi ya me comunicaron el tema de mi despido por la misma situación de pandemia, acepté virtualmente la renuncia...y dejé de

laborar..[al salir] presté mi servicio [en la distancia] para la escuela donde estaba en la ciudad de Guayaquil. (R11.2)

El aislamiento trajo de la mano la reducción y la pérdida del empleo para muchos docentes. La combinación de factores que derivaron en la reducción drástica de la demanda de maestros y maestras, no solo se reflejó en los despidos, sino y lo más grave, en la casi nula disponibilidad de plazas para ejercer la docencia. Mientras que permanecían en casa y sin trabajo, los docentes comenzaron a relacionarse con los recursos digitales como alternativa para ofrecer servicios educativos.

Yo intenté ingresar al magisterio de Zamora en la región amazónica...el hecho de trabajar en la Costa al Oriente, pues se me cerraron algunas puertas. Acá la gente es un tanto moralista -lo mencioné en la entrevista anterior-, no pude ingresar al magisterio por ende se me vino la idea de dar clase de nivelación por celular, es decir vía zoom o por llamadas de WhatsApp o por la red de Facebook. Eso fue lo que hice, creé una página donde me pude promocionar para dar clases virtuales de nivelación, ahí fue donde comencé... Tenía bastante tiempo libre...comencé a investigar cómo funcionaban las plataformas digitales en otros países [...] entonces me guié por ahí, me decidí, me fue bien, hasta el momento. (R11.2)

Familiarizarse con la digitalidad y la operación de las plataformas fue solo uno y el primero de los pasos que dieron los docentes para comenzar a lidiar con el impacto del insólito cambio. Los saberes que demandaba la educación virtual puso a los maestros a navegar en las aguas de la información digital que los hizo enfrentarse a sus propias limitaciones de formación tecnológica y puso en evidencia la urgencia de adquirir cartas de navegación para elegir lo que llevarían a diario a las clases, desde los contenidos que se ofrecen digitalmente.

La investigación, porque hay mucha cantidad de material para un mismo tema pero no todo te sirve, hay que buscarlo, hay que ser muy buen observador. ¿Qué es lo que yo quiero enseñar y qué quiero transmitir? ¿cuál de estos 800 videos o de estos rompecabezas, o de esta canción o de esta película? lo que estoy buscando para mi finalidad, enseñar un tema específico. Tuve que invertir más horas en buscar información precisa y correcta para transmitir. Tiene que buscar muy bien todo el material en un mar de información de internet, eso fue un trabajo muy extra. (R16)

Para los maestros y maestras la constatación de sus limitaciones tecnológicas llegó por la vía de sus alumnos. Sin experiencias previas en la educación virtual, les era ajena la digitalidad que es el sello generacional contemporáneo y que les asigna identidad a los internautas con base en las destrezas, el conocimiento y la interacción habitual con todo lo que transita por las rutas digitales.

Estaban completamente familiarizados los niños, los estudiantes, los padres de familias no...realmente nosotros como padres de familia somos unos cavernícolas comparados con las aptitudes que tienen los estudiantes de hoy en día...desde mi punto de vista eso es así. Yo, por ejemplo, soy docente debería estar al tanto de mucho en tecnología o al menos de un 50 % de plataformas virtuales, pero resulta que yo le pregunté a mi hijo que va a cumplir 14 años “muy bien ayúdame, bien eso se hace así”, y lo mismo pasa con mis estudiantes, tengo un conocimiento previo que voy a transmitir a través de Zoom, resulta que ya lo tuvieron, no por la misma la situación pero la tienen....y a raíz de esto, bueno repito como padres yo me sentí cavernícola porque realmente traté de explicar, resulta que los estudiantes me decían “licenciada no se preocupe por eso, yo lo hago”. (R11.2)

El cambio movilizó a los docentes de las zonas conocidas y establecidas por los programas curriculares a los que se ceñían sin modificaciones de fondo. Cambios puntuales efectuados en las planificaciones habituales se reemplazaron por la búsqueda permanente y juiciosa de recursos para nutrir las clases virtuales.

En cambio, en la virtualidad todos los días se tenía que investigar. (...) Ahora puedo decir que me siento mucho más segura y confiada de las cosas porque esas inspiraciones dieron en el punto que tuvo que dar y supe que no siempre fueron las mejores decisiones. Me ha dado seguridad y productividad...voy a dar tal tema y buscar información e incluso tengo un banco de información que no pretendo trabajar con lo del año anterior, pero tengo referencia y eso disminuye mi tiempo para este año. (R16)

6.5.2 Las acciones de aula adquieren nuevas formas

➤ De la ‘Casa’ a las casas de mis alumnos

El tema de los espacios con que contaban o con que sus padres podían contar para recibir las clases, eso también llamaba mucho la atención. Bueno la mayoría de hogares obviamente no estaba preparada para tal situación. (...) Generalmente lo hacían desde un dormitorio o lo hacían desde el área de la cocina. (...) Primero la distracción por los sonidos, por lo que ellos podían completar en ese momento, eso era lo principal...y la incomodidad que sentían...que se dirigían porque estaban conectados con la persona que fue su profesora, un tema de vergüenza por parte de los estudiantes (...) porque los estudiantes o la mayoría de los estudiantes no tienen o no viven acorde a como desearían y se sentirían mucho más cómodos. (R11.2)

Enseñar en medio de la cuarentena a alumnos y alumnas que habían permanecido fuera del circuito educativo por cerca de cuatro meses, a quienes la programación habitual de regresar a las escuelas se les había alterado abruptamente, en un evento que trasciende lo estrictamente práctico de la organización de la vida en sociedad, en tanto es parte de la impronta cultural de las prácticas socio-educativas de la ciudad. La crisis transformó cualquier espacio de las viviendas de las familias de los alumnos en un remedo de aula para las clases virtuales y del que no tenían ningún antecedente.

Para los papitos, super difícil, se les complicó mucho... el mismo tema de la intimidación de su hogar, el mismo hecho de recibir y hacer sus rutinas delante de sus hijos...fue un tanto complicado pero ya luego se fue familiarizando. (R11.2)

Comenzaba con dialogar con los chicos, por ejemplo cómo estaba su día, dependiendo de eso...de la respuesta les daba alternativas positivas. Todo el tiempo motivándolos a estar en calma, a estudiar, a repasar, siempre motivando. [En la virtualidad] el diálogo es fundamental antes de iniciar mi hora clase. (R11.2)

La perplejidad, el desconcierto, la curiosidad que experimentaron los alumnos y alumnas bajo las múltiples exigencias de las nuevas circunstancias asociadas al encierro y a la digitalidad, los sacaron de los terrenos conocidos hasta ahora para la escolarización y los llevaron a emociones y estados anímicos que requirieron la atención prioritaria por parte de los docentes.

La mía, me acercaba con la expresión corporal, utilizaba mi cuerpo, mis expresiones para animarlos como que emociones...corrían hasta contar 10, seguían instrucciones, se sentían motivados, era una competencia. “Mi maestra me pone a jugar”. Al inicio una niña solo me decía el nombre y al finalizar fue una de las niñas que mejor exponía porque la maestra motivó,

tratar de lo posible que sintieran mi voz, mis gestos, eso ayudó muchísimo. Yo era su ídolo...fue un año muy satisfactorio. (R16)

El espacio de aula presencial promueve las actuaciones físicas y gestuales de los docentes para capturar la atención y el interés de los alumnos y alumnas. En el espacio virtual las maestras se vieron frente a la necesidad de re-crear sus patrones de clase para atender a la falta de interés o al desánimo. Se vieron obligados a reinventarse para conseguir la motivación a través de las pantallas de los dispositivos, en ocasiones recurriendo a las habilidades adquiridas en las experiencias interpersonales y acortando las distancias con recursos que involucraban las actuaciones de alumnos y maestras.

[Para darse cuenta de que el alumno estaba entendiendo se fijaba en la] tonalidad de la voz, antes que gestualmente su voz para mí era la más importante. Siempre el poder escuchar, por ello cuando yo trabajaba necesitaba un espacio completamente vacío...mi espacio de trabajo era espacio vacío y en silencio para poder escuchar y entender a los estudiantes. Con el tono de voz me daba cuenta de muchas cosas...el tono de voz básicamente para mí. (R11.2)

En tanto que en los encuentros presenciales de aula los maestros fijan la atención en aspectos que exteriorizan con mayor notoriedad los estados de ánimo de los alumnos, como la postura en las mesas, la participación en juegos, didácticas y horas de recreo, en la virtualidad la voz es la protagonista. Se convierte en la radiografía diaria de lo que sucede con los alumnos, además que con la propuesta de clase, con su familia, con su entorno, esencialmente con sus emociones.

6.5.3 Las familias: los aliados virtuales se transforman

También el hecho de hacer que los padres supieran que el trabajo de sus hijos era visto, valorado por la maestra. (R16)

La demanda recurrente de los docentes hacia las familias, padres, madres o representantes, de mayor involucramiento en la educación de los hijos, obtuvo respuesta por efecto de la pandemia.

Me enviaban fotografías, “mi hijo coge el lápiz de esta forma Miss”. Les pedía que se coloquen atrás de ellos no de lado ni adelante, “así como coge el lápiz debe coger la tijera que abra y cierre la tijera”. Así mis niños aprendieron a recortar, no sabían recortar con la tijera. La presencia de ellos [los padres] era importante porque un niño puede escuchar pero seguir instrucciones con amor. (R16)

La participación de las familias se constituyó en clave para que los alumnos se integraran a la educación virtual. Primero, para proveerlos de los dispositivos electrónicos así fuera los de su uso personal o específicos para las conexiones educativas; en segundo lugar, el aprendizaje compartido y simultáneo de los aspectos técnicos de integración a las aulas virtuales a través de plataformas digitales; y tercero, el acompañamiento a la propuesta de enseñanza-aprendizaje de cada maestra, según los niveles y contenidos curriculares. En las familias hubo secretarios, dibujantes, lectores, expertos en matemáticas y lenguaje, entre otros temas, y que desarrollaron interesantes habilidades de interlocución y discrepancia educativa. Las características del involucramiento que desarrollaron algunas familias introdujeron en las acciones docentes unos ingredientes que cruzaban lo imaginado para la participación familiar en dirección a una cierta colaboración en el hacer docente.

[El acompañamiento de los padres] Totalmente a favor. Sin ellos esto no hubiese sido posible, la ayuda y la presencia de ellos era fundamental en este tipo de enseñanza a distancia. Nunca me sentí abordada por ellos ni supervisada ni intimidada. Realmente lograba y alcanzaba ver, eran sus manos porque ellos estaban frente al niño. Siempre le hacía ver que eran parte fundamental, eran mis ojos, mis manos y mis oídos en casa. “Escuchen bien padres las indicaciones que les voy a dar para que supervisen las actividades de los niños en casa”...Era importante que me escucharan a mi para poder ayudar a los chicos allá. (R16)

6.5.4 Empatía... protagonista de la virtualidad

En cambio de forma virtual conocí al niño, al ser humano, conocí ese núcleo familiar, conocí esa forma de vida, de otra forma se daba a notar esas diferentes situaciones emocionales... no porque en el hogar haya reglas sino porque es diferente... un niño que se sienta de forma correcta en un pupitre no se va a sentar de la misma forma en la silla que forma parte de su comedor...por ahí aprendí mucho por ese lado. A mí la lección que me ha dejado: la empatía, aprender a tener empatía. (R11.2)

La clase virtual abrió las puertas de las casas de los alumnos a maestros y maestras. Experiencia que adquiere un realce de importancia en las vivencias de los docentes en tanto se constituye en una vía de acceso al conocimiento no solo de las realidades sociales, familiares y habitacionales de los alumnos, sino fundamentalmente a las emociones que se manifiestan al compartir esos espacios íntimos y personales que han estado al margen en la relación al interior del aula física.

Empatía y manifestaciones de afecto verbales, para cada uno de manera individual. Ellos muchas veces se mostraban inseguros a la hora de exponer o de actuar. Siempre les daba la

oportunidad, les decía “no te preocupes vamos a dejarlo al final de la clase y si no quieres dejarlo al final de la clase te invito a grabar un video, todo lo que sabes me lo vas a decir en ese video y verás que si sabes muchísimo”. (R16)

“Ahora sí, le corresponde el turno a este compañero, que ha preparado lo que va a decir y nos va dejar a todos impresionados”. Les daba una alegría con esa presentación, les decía “viste lo lograste, eres un niño maravilloso, siempre confiaba en ti, te amo”. El ver que la maestra me habló así, mi maestra me mandó un beso...eso ayudó muchísimo a llevarnos en clase. (R16)

➤ **Las emociones trascienden la pantalla**

Al escuchar su tono de voz [noté] que le pasaba algo, dejaba transcurrir la clase y lo abordaba en decirle “¿cómo va tu trabajo? ¿ya te sientes mejor?, te sentí un poco triste”, entonces me dice “me vacunaron”, yo le decía “mi amor eres valiente, si te sientes mal te puedes retirar y te puedo decir lo que tienes que hacer”, “yo me quiero quedar”. Otro era “me pegaron, mi mamá me pegó por mi hermano”. Entonces “vas a tratar de conversar con tu hermano para que después te puedas conectar feliz, si te conectas triste no aprendes nada, si te conectas feliz todos los días puedes aprender un poquito más”. (R16)

En la educación virtual, el lugar de las emociones va y viene entre el espacio de la casa-aula del alumno o alumna al de la maestra y en esos desplazamientos se aprenden a leer los signos de que hay acontecimientos que alteran las emociones de cualquiera de las partes. Responder a las emociones perturbadoras de los alumnos en ausencia de la cercanía que permite la mirada acogedora o calificadora, el abrazo, el gesto amigable y comprensivo, se ha constituido en otro de los saberes que deja a los maestros educar a través de las pantallas.

Sí definitivamente [los niños también se daban cuenta de que algo le pasaba], porque soy muy expresiva, a mí se me nota en los ojos si estoy preocupada. Mi carácter con ellos siempre soy extrovertida, sociable, cuando veían que estaba más calladita por lo que soy más explosiva, [...] decían “¿Miss qué tiene?” y delante de todos, yo le decía “no tengo nada”, “no se ve tan feliz como siempre”, “me duele un poco el estómago y no puedo sonreír mucho”. En una notita de voz Antonela me decía “yo quiero saber porque estaba tan triste como con ganas de llorar”, porque mi abuela murió en navidad. Yo me iba a trabajar porque en la casa me iba sentir peor, en el proceso de velatorio y que la llevaban al cementerio...No estaba como siempre, lo notaron los niños, los pequeños no tanto pero los grandes sí...definitivamente. Un niño me decía “Miss voy a llevarle un regalo para que se ponga feliz”. (R16)

6.5.5 Los microcontextos ingresan a la virtualidad

La principal situación complicada, el hecho de la señal de internet...eso hasta la vez sigue siendo un problema...ese tema es bastante complicado. (R11.2)

Al igual que en las aulas físicas, en las virtuales las realidades de los territorios en que habitan los alumnos se introducen en las clases. El acceso a la tecnología representó un nuevo peso educativo para las familias que se debatían entre los costos y la calidad de la conexión para lograr que los niños y niñas accedieran al nuevo formato educativo. La flexibilidad fue indispensable para atender esta manifestación adversa de las condiciones sociales en el aula virtual.

Los estados de ánimos, esto de estar en casa. Obviamente no estar en un lugar indicado para recibir la clase, la casa... Solo hace tarea un ratito en una mesa... hago un ratito y recojo en el aula de clase. Hemos estado durante el año ¿qué pasa? tengo a la mamá de vez en cuando

en la parte de atrás, tengo al hermanito mayor escuchando reguetón, tengo al perrito, tengo al señor de la basura, tengo elementos distractores al momento de enseñar. (R16)

Los contextos socio-educativos de pobreza propios de las escuelas de los sectores populares, imponen condiciones de precariedad educativa imposibles de imaginar en la virtualidad. Están allí y se hacen presentes en las rutinas educativas en las que los docentes las asumen e integran como componentes ineludibles de educar bajo circunstancias que les recuerdan que a pesar de lo extraordinario en la tarea educativa, son constituyentes de lo ordinario de la educación popular.

6.5.6 Los legados de la virtualidad a las aulas presenciales

Me parece que es la época de las vacas gordas [de la tecnología] no puedo decir que es malo, no puedo, me estaría engañando. ¿De dónde sacar? ¿de dónde averiguar? Incluso cuando empiecen las clases presenciales creo que necesitaríamos video-bin (no recuerdo), lo de las aulas que llama la atención de los chicos es esto: la información audiovisual. (R16)

El ingreso tímido de la tecnología y la digitalidad a las escuelas de sectores populares ganó confianza y protagonismo en la educación a distancia y por medios virtuales. El relacionamiento forzado de los docentes con los contenidos, los formatos, las plataformas, los equipos electrónicos y con las posibilidades edu-comunicacionales y digitales que descubrieron para entrar en la virtualidad, asimismo que comportarse como constituyente de nuevos saberes tampoco anticipados, provocan el reconocimiento de la inevitable permanencia de la digitalidad en la educación. Las experiencias confrontaron a los docentes con las realidades de los estudiantes en la relación cercana, hábil y comprensiva de las condiciones propias de lo digital.

De alguna manera, la resistencia de los maestros a reconocer y aceptar a sus alumnos como nativos digitales se desplomó durante la pandemia y que esa condición inherente a su generación, no solo debe ser incorporada a las prácticas educativas, sino que demanda de los maestros la incorporación en la esencia de los diseños educativos curriculares y de las actividades de aula.

Parece mentira pero la tecnología si debería seguir inmerso dentro de las aulas cuando retornemos aunque hay cosas importantísimas donde se capta la atención de esta manera.

(R11.2)

“La vida no es una marcha o flujo uniforme e ininterrumpido. Es algo hecho de historias, cada una con su propia trama, su propio inicio y desenvolvimiento hacia una conclusión, cada una con su propio movimiento.”

(John Dewey, 2005)

7. Tensiones concluyentes

➤ De camino a la comprensión...

“Cada acontecimiento, en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla su propia autoridad.

Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y en el relato” (Agamben, 2004, p. 9).

Al mismo tiempo que llegamos al primer apartado de lo que denominamos capítulos de cierre de la investigación, se abren otras y nuevas rutas de acercamiento a las vivencias esenciales en las trayectorias de maestros y maestras, con las complejidades del incierto ejercicio de la docencia, las que para fines de la realización de nuestras indagaciones, las hemos amparado bajo la denominación de adversidades para educar. Para finalizar entonces, pretendemos seguir la señalética que ofrecen los relatos que componen las narrativas, a fin de que, al acercarnos a la lectura comprensiva de las experiencias de maestras y maestros, podamos desentrañar en los acontecimientos educativos y en las actuaciones de los docentes, los sentidos y significados que nutren la posibilidad de construir la noción de adversidad para educar con base en los saberes de los docentes que se desprenden de las experiencias. En palabras de Alliaud (2011) “la experiencia “autoriza”, otorga autoridad; siendo el “experimentado” no aquel que hizo mucho,

sino quien tuvo la posibilidad de reflexionar a partir de lo hecho y, de este modo, capitalizar el saber producido en su quehacer para el mejoramiento del hacer, el suyo, el de los otros, el quehacer común” (p. 99).

- **Saber docente del evento rutinario, saber docente del evento extraordinario**

Desde el inicio señalamos que para entender lo que acontece a los docentes, requeríamos saber *cómo* experimentaban maestras y maestros las condiciones micro-contextuales que se instalan en las escuelas y las situaciones atípicas e inusuales que rompen lo habitual y rutinario de las actividades propias de la docencia, *qué* es lo que han hecho para atender a lo que se escapa de los patrones ordinarios y *qué* nos aportan para la construcción comprensiva de lo que se configura como adverso para educar, desde el reconocimiento de que se constituye como “extra-ordinario” en tanto está al margen de lo previsto o establecido para la rutina.

Como las experiencias son únicas, personales y particulares y las reflexiones que producen en los docentes también tienen identidad propia, para indagar cómo entienden lo adverso o que se interpone en “sus” propósitos de educar y lo que han hecho para superarlo, recurrimos a los relatos y narrativas de las historias de vida docente. Al recoger las experiencias significativas y dotadas de sentido de las individualidades de dieciséis docentes, accedemos a problemáticas que a pesar de su carácter de vivencia personal “extra-ordinaria” para cada docente, se van transformando en “ordinarias” para la docencia actual y produciendo un saber específico individual que suma al saber colectivo en torno a sus diversas manifestaciones.

En este recorrido pudimos acercarnos a las situaciones que más problematizan o desalientan a los docentes, a las que más retan sus capacidades, a las que le dan sentido a las prácticas y acciones que llevan a cabo; a las relaciones que establecen con los alumnos, los

colegas, los directivos y el sistema educativo; a cómo conciben las vidas y las familias de los alumnos a los que educan; a las apreciaciones de los problemas sociales que se filtran en las escuelas y en las transformaciones que sufre la docencia, para responder a las cada vez más diversas demandas que se imponen a maestros y maestras y que los obligan a desempeñarse de maneras que no solo se distancian sino que no las contempló la formación inicial. Estas y otras circunstancias les interrogan el ejercicio de la docencia y constituyen insumos para construir el perfil del docente contemporáneo que se enfrenta a múltiples manifestaciones de adversidad que le generan saberes docentes productos de las experiencias vividas en el contexto de cambio socio-educativo en que se llevan a cabo. Recogiendo las ideas de Runge (2019), “los lugares que quedan vacíos para la ciencia y la falta de saber dentro de las situaciones educativas son llenados mediante el “tacto pedagógico” que se forma del encuentro con la praxis” (p. 104).

Las que llamamos tensiones concluyentes buscan la comprensión de los aspectos de las vivencias docentes susceptibles de ser consideradas como *experiencias adversas para educar* en tanto se interponen en la rutina prevista para las acciones que pretenden logros educativos y metas de aprendizaje específicamente definidos. Para acceder a la identificación de esas experiencias particulares por parte de maestras y maestros, se requirió de la reflexión suscitada por la invitación al relato en las entrevistas a dieciséis maestras y maestros, basadas en las definiciones teórico-conceptuales y de metodología inherentes al proyecto. De los registros experienciales se inducen las comprensiones acerca de la configuración de los saberes relativos a la adversidad en la práctica educativa.

Las tensiones concluyentes que se ofrecen en este apartado, son sugerentes de las inclinaciones de los docentes a actuar frente a situaciones insólitas sin que el abordaje cualitativo de la propuesta narrativa, nos permita extenderlas categóricamente a todos o a cualquier maestro.

No obstante, las particularidades de perfil del docente ecuatoriano de educación básica de escuelas fiscales y de privadas de sectores urbano-populares como los que compartieron sus experiencias, concede la licencia de inferir en sus vivencias y actuaciones, afinidades con las halladas en esta investigación.

Las interpretaciones de lo que se desprende de los relatos reflexivos de los docentes dan cuenta de lo que acontece a maestros y maestras “comunes y corrientes”, en apelación a la expresión popular. Es decir, no hablamos de personajes excepcionales ni célebres de la educación que hayan sido reconocidos y seleccionados como tales por sus actuaciones frente a eventos excepcionales.

Las vivencias e interpretaciones originales en las que se asientan los relatos puede haber sucedido en distintos momentos de la trayectoria del docente, es decir surgen en la memoria no por lo reciente del acontecimiento sino, por la marca que ha dejado la experiencia en los saberes del docente, la que a su vez le permite actualizar la interpretación a la luz, tanto de la perspectiva que da el tiempo transcurrido como en lo ha sumado de experiencias y reflexiones. Para lo que, señala Larrosa et al. (1995):

Si consideramos ahora la narración en un sentido reflexivo, como narrar-se, podríamos descomponer la imagería asociada en los siguientes elementos. En primer lugar, una escisión entre el yo en tanto que se conserva del pasado, como una huella de lo que ha visto de sí mismo, y el yo que recoge esa huella y la dice. Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo. Por otra parte, el decir-se narrativo no implica una descripción topológica, sino una ordenación temporal. Así, el narrador puede ofrecer su propia continuidad temporal, su propia identidad y permanencia en el tiempo (aunque sea bajo la forma de discontinuidades parciales que pueden remitirse a un principio de reunificación y totalización) en la misma operación en la que construye la temporalidad de su historia. Por último, la autonarración no puede hacerse sin que el sujeto se haya vuelto antes calculable,

listo para esa operación en la que uno ofrece las cuentas de sí mismo, se abre a sí mismo a la contabilidad, a la valoración contable de sí. (p. 31)

En las descripciones que contienen los relatos, los maestros dan cuenta de lo que hacen de manera rutinaria y también de lo extraordinario de sus prácticas, entendido como aquello que al escaparse de lo habitual, provoca re-acciones para ajustar los eventos imprevistos a las dinámicas propias de la escuela. En esta perspectiva, tratamos de entender la naturaleza de las situaciones y de la realidad en la que se inscriben y cuáles son las acciones que terminan por gatillar, a partir de los conocimientos y razonamientos prácticos que los maestros obtienen de las diferentes situaciones de la docencia cotidiana.

Las consideraciones que nutren las interpretaciones finales de los hallazgos de la investigación las organizamos según se configuren como manifestaciones del problema, contribuyan a responder a las preguntas y los objetivos propuestos para la investigación y a la relación con las categorías -de partida y emergentes-, que es a lo que le asignamos la condición de tensionantes para la generación de conclusiones.

➤ **Primera reconstrucción: tiempo y contexto de la experiencia**

La reconstrucción del marco temporal y espacial, conocido como contexto, de las experiencias docentes, es la punta de lanza de los relatos que componen las narrativas. Las características de los territorios socio-educativos se constituyeron en el primer detonante de las reflexiones experienciales que detonaron los relatos.

● **Adversidades contextuales, adversidades institucionales**

En el análisis interpretativo de los relatos se aprecian dos tipos de tensiones entre las que se mueven los docentes en la escuela. El primer tipo lo conforman las que provienen de los

micro-contextos exteriores de la institución y el otro, lo provocan las condiciones internas de las escuelas asociadas por lo regular a las directrices institucionales que provienen de las directivas. A estas últimas se suman las que, proviniendo del sistema educativo, son gestionadas por la dirección y recaen en los docentes. Entre ambos tipos de tensiones se establece un vínculo estrecho que a pesar de convivir en la cotidianidad ofrece sobresaltos a la rutina docente, cuando desde cualquiera de los ámbitos, se tensiona de manera adversa la actuación del maestro. El análisis puso al descubierto lo que significan para el docente las causas asociadas a estos dos tipos de fuentes de adversidad que tensionan su experiencia y, a las par, las posibilidades que vislumbran de lidiar en las aulas con las formas en que se manifiestan o de intervenir para modificarlas.

En las casas conviven lo típico y lo insólito

Al abrirse las puertas de las casas donde habitan las escuelas ingresamos al mundo de la cotidianidad de los maestros y de esta manera iniciamos con ellos la búsqueda de “los relatos breves de las experiencias cotidianas”, como lo declaramos al comienzo. Algunos docentes nos permitieron recorrer con ellos los trayectos que los conducen hasta las escuelas o instituciones, las “casas” en que se alojan sus vivencias. La desagregación en el relato de las peculiaridades micro-contextuales, al mismo tiempo que una inmersión aprehensiva de los territorios fue la primera pieza para la composición comprensiva de las experiencias de los docentes.

Para efectos de realizar la lectura interpretativa de los relatos, apropiarnos de las características de las “casas”, nos adentró en la identidad particular de la historia, en la que cada docente es protagonista. Durante la realización del trabajo, nos referíamos con familiaridad a la maestra del “campamento”, a la de Trinitaria o al de la Amazonía. Aún cuando la historia

personal narrara experiencias vividas en diferentes “casas”, la referencia a una particular, es la que captura la identidad del docente. Resulta interesante descubrir que el relato toma el rumbo hacia una “casa” específica en una decisión de control del timón narrativo del propio relator o relatora. Es decir, el relato puede recurrir a los rasgos esenciales de la actual “casa” del maestro o pasarla por alto, para rescatar las vivencias en otras “casas” que marcaron la experiencia con huellas que trascienden el tiempo y los lugares, manteniendo la vigencia en la mente del narrador para que ameriten ser reconocidas en los relatos.

Los rasgos de las “casas” se abren a un abanico multidiverso de aspectos que las caracterizan como el tamaño, el tipo de construcción, la edad, la iluminación, los espacios, la dotación, entre otros, que facilitan la entrada de quien escucha, a las escenas que describen los relatos, cargadas del suspenso y las emociones que poseen las vivencias que quedan al resguardo de la acción del olvido. De la mano de la presentación de las casas, se van desgranando los datos del micro-contexto que las acoge: quiénes viven, cómo se comportan, de qué y con qué viven, los problemas que los agobian y las necesidades que experimentan esas comunidades. Siguiendo las ideas de Kaplan (2018):

Lo cierto es que las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de las existencias contemporáneas. La escuela y las aulas son un micro-cosmos de lo social. La imagen tan extendida de las puertas cerradas del aula creyendo que se está en un mundo fuera del mundo, es ciertamente una falacia. Los problemas sociales no son ajenos a ella porque quienes van y quienes se ven imposibilitados de ir a la escuela los padecen, tornándose difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera. (p. 14)

Adversidades institucionales internas

La caracterización, en el relato de las casas que acogen las experiencias, contiene la descripción del estilo de dirección de la institución como un ingrediente esencial del perfil de la escuela.

La naturaleza de la relación de las docentes con quien dirige la “casa” sale a la búsqueda del relato para redimir o sancionar la experiencia. La sensibilidad o no, de la dirección de la escuela frente a las condiciones micro-contextuales, es el rasgo que la trae a la narración, en tanto es el puente del que disponen los docentes para entender o resolver las tensiones que el exterior lleva a las aulas. La dirección de la escuela puede entonces estar en sintonía con las problemáticas del entorno con que conviven y lidian los alumnos y de esta manera, ser soporte para las acciones que ejecutan los maestros o por el contrario, puede abandonarlos en la movediza arena cotidiana, dándole la espalda a los problemas que ingresan de “afuera” y desconocer las afectaciones que producen en el encuentro habitual “alumno-contexto-docente”.

Las vivencias en la relación docente-directivo que entorpecen la docencia, emergen como saberes experienciales cuando, por efectos de la impericia de la dirección en lo educativo o por los mecanismos irregulares por los que han accedido al cargo, carecen de faro para liderar las acciones educativas de la institución. La presencia en los relatos de experiencias de maestros con direcciones asertivas, que enriquecen la docencia por la calidad y estilo de gestión administrativa, particularmente enfocadas en los alumnos y en consolidar el saber docente, reafirman la interpretación del papel clave que cumplen para que los docentes dimensionen la magnitud de la adversidad que encierra una situación y la apreciación que le asignen en cuanto a las posibilidades de transformación.

Adversidades que ingresan del sistema educativo

“Una sola hora de enseñanza se encuentra imbricada a reglamentaciones sobre niveles de formación, tiempos específicos y reglamentados, conocimientos y competencias específicas, formas de evaluación de esos saberes y competencia, filosofía de la institución, reglamentaciones de la institución, directrices de la política educativa, etc.

El docente individual, a pesar y más allá de sus intenciones, actúa en la respectiva hora de clase conectado a un marco más amplio compuesto, en parte, por una red de normativas y regulaciones que están por encima de tales intenciones.

En tanto tal, el docente y la enseñanza puntual es parte de un nexo más amplio que es más que la suma de las acciones intencionales individuales”. (Runge, 2019; p. 93)

La relación del docente con quienes dirigen, administran y organizan las escuelas es solo un eslabón en la cadena de vínculos que los maestros tienen con la estructura del sistema educativo, en tanto la función medular de los directivos es garantizar en las instituciones, la aplicación de las regulaciones oficiales que se desprenden de las políticas públicas de educación. En calidad de interlocutores autorizados y legítimos de la comunicación oficial del sistema. los directivos, trasladan los pedidos a los docentes, en quienes se encarnan buena parte de las respuestas a las demandas de la oficialidad. Las decisiones permanentes del “distrito” para guiar procesos y procedimientos de toda naturaleza y en constante cambio, son la médula donde los relatos se hacen cargo de las implicaciones que tiene para los docentes y para la docencia, la gestión de la burocracia educativa.

En el conjunto de las narrativas, se aprecian las emociones que provocan en los docentes la relación con la estructura oficial de la educación. En primer lugar señalan los cambios

progresivos que han transformado al sistema en un modelo de vigilancia y control que ahoga en buenas dosis las iniciativas, la creatividad y la libertad del docente para atender las complejidades del aula. De otra parte y en consecuencia, los docentes sienten que su vulnerabilidad profesional y personal, crece en la proporción que el modelo de gerenciamiento y control adquiere mayores raíces en el sistema. La incertidumbre y la inseguridad producto del sistema, los somete a los temores de amenaza permanente que experimentan los maestros ante la posibilidad de encarnar, con nombre y apellido, los efectos del modelo vigente y el abandono al que los deja expuestos. Sumado a la gestión de control a la que se sienten sometidos los docentes, los requerimientos de calificación formativa son cada vez más exigentes y complejos. Las maestras simplemente normalistas casi no caben en las plataformas y las especializaciones por campos o dominios del conocimiento son las que los habilitan para enseñar. Siguiendo las afirmaciones de Alliaud (2015):

Dadas estas exigencias, los planes de formación docente se han diversificado en un número creciente de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben «dominar» según la especialidad y/o nivel educativo para el que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos (en sus distintas dimensiones psicológicas, sociales, culturales), de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas tales como la reflexión, la indagación, la investigación. (p. 329)

Las tensiones institucionales externas o internas son experimentadas por los docentes como formas de adversidad que afectan los fines de sus actuaciones educativas.

➤ **Segunda Reconstrucción: alumnos y familias de la experiencia**

La recuperación de los rasgos de los alumnos y las familias presentes en las narrativas de las experiencias resulta esencial para comprender cómo y por qué se insertan en las reflexiones de las adversidades para educar de maestros y maestras.

● **Saberes docentes racionales, saberes docentes emocionales**

Los maestros cuentan con un conjunto de conocimientos relativos al “deber ser” de la educación, y en particular sobre los alumnos, alumnas y a las familias con las que se van a vincular en la labor docente, que provienen en parte de sus propios referentes personales, educativos, familiares y sociales pero muy especialmente de cómo se les fueron presentados por la formación inicial.

Las reflexiones que acompañan los relatos dejan ver las tensiones que surgen de la contraposición entre las ideas entregadas en la formación, las que han amalgamado en su historia y recorridos personales con las realidades con las que se encuentran en las escuelas, los alumnos y las familias. La exposición a estas tensiones moviliza las emociones de los docentes que son las que provocan la adquisición de un conjunto de saberes que antes que provenir de la racionalidad contenida en la formación se configuran como saberes emocionales. De acuerdo a Illouz (2010),

Nuestras acciones, nuestras narrativas, nuestros relatos y nuestras categorías morales no solo nos ayudan a otorgarle sentido a aquello que somos, sino que son centrales en lo que respecta al modo como le comunicamos a otros lo que somos, al modo como movilizamos su apoyo, a aquello que estamos dispuestos a defender y por lo que estamos dispuestos a luchar. (p. 20)

Otras familias...

Las familias han cambiado. En el Ecuador el término “representante” es el genérico que ha resuelto las ambigüedades en las relaciones entre los alumnos y los adultos que se presentan

en las instituciones como responsables de su educación, cuando por circunstancias familiares, casi siempre precisas y definidas, se formalizaba ese encargo de representación a terceros como abuelos, tíos y hasta padrinos. Pero bajo cualquiera de las figuras sobre las que recayera la representación, el significado que implicaba la responsabilidad, era claro y contundente: la interlocución directa y autorizada con el maestro en relación a todos los aspectos involucrados en el comportamiento del representado en la institución educativa. Prácticamente sin la mediación de los alumnos, la palabra de los maestros tenía consecuencias, casi siempre en la forma de sanciones que se justificaban por la nobleza del fin de la educación. Esta verticalidad en la relación del maestro con las audiencias que lo atendían con respeto y sin chistar, daban cuenta del poder social y ejemplarizador que representaban los maestros, que se sostenía en el dominio sobre la palabra y que se asentaba en el saber que socialmente se le adjudicaba.

...otras contingencias

Los cambios en las familias se introducen en las aulas. Madres solas, sin pareja que crían a sus hijos; alumnos y alumnas que conviven con las nuevas parejas del padre o la madre y con los hijos de ambos. Para los docentes estos cambios se convierten en uno de los retos más severos que experimentan en la práctica cotidiana por las múltiples aristas que imponen no solo para los fines educativos y de aprendizaje sino, porque los someten a la diversificación de los roles que se ven abocados a asumir, para suplir el impacto de los cambios o la ausencia de personajes “presentes y autorizados” para ejercer la interlocución relativa a lo que sucede con los alumnos en el proceso educativo. Parientes, abuelos, tíos o hermanos, en ocasiones menores, que fungen como interlocutores de los docentes en ausencia de los padres, por abandono, encargo o por migración. Toda la gama de posibilidades de representantes, que desemboca en que, para los docentes, cada vez es menos posible tener con quien hablar de los alumnos, y comprender sus

vidas y contar con la familia como aliada a favor de la educación de los hijos, que son sus alumnos.

En lugar de familia, maestros

El resquebrajamiento de la alianza docentes-familia, que se menciona de manera recurrente en las narrativas que se construyen alrededor de esta dimensión de la práctica docente, se atribuye a causas que son reflejo de la realidad social de la ciudad en la que se ubican las instituciones. Los alumnos son hijos de parejas de adolescentes que viven y se comportan como tales, de tal modo que la “representación” de los hijos en la educación está fuera de sus prioridades y responsabilidades. El crecimiento desbordado del embarazo adolescente ha colocado al Ecuador en el quinto lugar de este índice demográfico²⁹. Guayaquil es una muestra consistente con el problema nacional y los docentes conviven en la práctica cotidiana con las consecuencias de la paternidad y la maternidad prematura, con alumnas embarazadas en las aulas y con alumnos que se asoman a la paternidad.

La naturalización de las familias y de los entornos sociales de las escuelas, con la convivencia prematura en relaciones de pareja de alumnos y alumnas aún antes de la adolescencia, involucra a maestros y maestras en acciones que pretenden salvaguardar las vidas de sus alumnos y alumnas de los riesgos psico-sociales a los que se exponen. En la desorientación, alumnas y alumnos, carecen del refugio emocional, de protección y acogida que debe ofrecer la familia. Las intervenciones de los docentes implican peligros para la práctica y ponen en tela de juicio las competencias que poseen las maestras para llevarlas a cabo, tanto por

²⁹ De acuerdo a la tasa de fertilidad en adolescentes (15 a 19 años de edad) del Banco Mundial (2019), Ecuador se ubica en el quinto lugar de este índice en América Latina y el Caribe, justo después de República Dominicana, Venezuela, Nicaragua y Panamá.

parte de la comunidad, como de colegas o de los mismos alumnos. Las intervenciones en situaciones de este tipo, en conflictos o circunstancias familiares que colocan a los alumnos condiciones de desprotección como sucede con las disputas entre padres o con actividades al margen de la ley, se han integrado a las responsabilidades y acciones regulares de los maestros. El abandono declarado o la desatención del cuidado cotidiano de los alumnos que se derivan de las mutaciones en las estructuras familiares y en la crianza, están presentes en los relatos en la forma de acciones docentes asociadas a las más diversas experiencias, y en las que se involucran a partir de la interacción que en lo cotidiano, pone en diálogo a los alumnos y docentes, en un encuentro horizontal, que cambia los términos de las relaciones educativas que tuvieron con sus maestros, las que aprueba su entorno inmediato y especialmente las que aprendieron es su formación.

Los alumnos buscan “otros” docentes

Los cambios en los modos de relacionarse entre los actores de la sociedad ecuatoriana y guayaquileña en particular, en casi todos los ámbitos -familiares, laborales, profesionales, entre otros- han cruzado por las puertas de las escuelas. Los alumnos se aproximan a los docentes en la búsqueda de una figura cercana, merecedora de su confianza. El acercamiento obedece al patrón de relaciones al que está habituado el alumno fuera de la escuela o, a las urgencias de sus condiciones vitales que lo empujan al encuentro de maestras o maestros, para depositar las emociones que lo agobian. Es precisamente este tipo de demanda, la que moviliza e interroga la formación inicial docente, reforzada por buena parte de las experiencias con sus maestros cuando fueron alumnos de escuela. En los relatos es posible la lectura de la tensión que se instala al intentar armonizar la “función docente con la relación docente” en el marco de la práctica

cotidiana y del valor que le asignan a la confianza como sustrato de la construcción de saberes y aprendizajes. En palabras de Kaplan y Arevalos (2021),

La confianza es un dispositivo central de la vida social y de la construcción de identidad. Es uno de los mecanismos privilegiados para la construcción de los social (Luhmann, 1966). La confianza no es tan solo un mecanismo psicológico que se asienta en los estados de conciencias de los sujetos sino que toda comunicación social está atravesada por una fuerte carga de confianza/desconfianza. (p. 47)

➤ **Saber docente disciplinar, saber docente sobre la experiencia**

El antagonismo entre el deber ser del maestro y el imperativo de las circunstancias hace que los maestros caminen en una línea que se asemeja a la cuerda floja del trapecio. La formación inicial docente ecuatoriana ha estado atravesada por el principio de verticalidad en la relación con los alumnos, soportada en el argumento de la trascendencia de la representación social de la figura del maestro. El entrenamiento para la docencia era particularmente enfático en el modelado del rol de autoridad. Sin desconocer los cambios que se han introducido en la formación docente, en especial por parte de los nuevos programas de instituciones que entraron a competir por aspirantes a la profesión educativa a comienzos de siglo XXI, la máxima que se aplica a la descripción de la educación escolar del país, mantiene su vigencia: “escuelas del siglo XIX, maestros del XX, con alumnos del XXI”. Esta radiografía se traduce en que los recursos de que dispone el maestro, producto de la formación disciplinar, son insuficientes para atender a las adversidades que se le presentan y que debe recurrir los aprendizajes que obtiene de la experiencia.

- **Docentes, pandemia, adversidad y vulnerabilidad**

La educación exclusivamente virtual puso en la escena del ejercicio de la docencia otras adversidades para los maestros y maestras, sujetos educativos ya vulnerables por efectos del modelo de gerenciamiento vigente en el sistema educativo, consecuente con el contexto neoliberal de la sociedad.

La primera adversidad que confrontó a los docentes de escuelas urbano-populares fue la complejidad del conjunto de aspectos involucrados en la educación virtual. Sin recursos tecnológicos, dispositivos, conexión a internet y muy escasas habilidades digitales era utópico acceder a las primeras y erráticas ofertas de formación para la llamada “educación a distancia”. Hasta antes de las cuarentenas, eran maestras y maestros que trabajaban presencialmente en las escuelas. Las distancias las recorrían ellos desde sus viviendas para llegar a los alumnos. ¿Cómo podían entonces “llevar” la educación a las casas de los alumnos? ¿Las clases planificadas para ser presenciales se trasladaban a las computadoras? ¿Cómo y dónde nos reunimos con los alumnos? ¿Quién nos va a enseñar a las maestras y a los alumnos a hacer la clase en lo virtual? ¿Qué dicen el Ministerio, el Distrito y las instituciones? La hondonada de incertidumbre y dudas que provocaban los interrogantes tuvo como telón de fondo el riesgo de la pérdida de empleo que se acompañaba del pánico por la sobrevivencia en medio del encierro. Como en efecto sucedió, los despidos, cancelaciones y reducciones salariales llegaron con la expansión de la pandemia para sumar a la vulnerabilidad de los docentes e incrementar sus desigualdades y las de los alumnos y alumnas que educan a quienes la virtualidad les redujo drásticamente el acceso a los aspectos favorables que les ofrecían la escuela y los maestros en la presencialidad (Tarabini, 2020).

Las clases virtuales comenzaron con docentes atemorizados, perplejos, inseguros, escasos de recursos pedagógicos pero muy preocupados por las vidas y la educación de sus alumnos, los que también estaban invadidos de emociones muy similares a las de sus docentes. Fue un tiempo de una gran movilidad de experiencias durante el cual las necesidades de alumnos, familias y maestras asociadas a las educativas tuvieron grandes cambios ocasionados por la virtualidad y que impactaron las emociones de todos. Siguiendo a González-Rey (1999),

Las necesidades no representan contenidos fijos asociados de forma regular a la acción del sujeto, por el contrario, representan estados dinámicos profundamente cambiantes que están implicados con los procesos de significación y sentido que se generan en la actividad de aquel. (p. 130)

En las condiciones de pandemia, de conmoción emocional, de torpeza tecnológica, de limitado conocimiento digital, de alumnos distantes, los docentes se reinventaron y construyeron -y lo siguen haciendo- mecanismos de solución a la monolítica adversidad para educar con que se tropezaron, que les permitan reorganizar sus actuaciones docentes bajo otras lógicas, en una lectura permanente y progresiva de la situación histórica por la que atraviesan. Una de las maestras, mira en la distancia de cerca de un año, los avatares del comienzo de las clases virtuales y las orientaciones del Ministerio para la adaptación de las clases, lo relata así:

Enviarón material para leer, material de currículum donde se va a trabajar, los aspectos que se va a trabajar, también los formatos de las planificaciones modelos con las que podemos trabajar, obviamente nosotros podemos hacer modificaciones según las necesidades del grupo. ¡Si eran bastante fáciles! Bastantes básicas, nosotros tuvimos que incluir un grado más alto de complejidad adaptados a las necesidades de los niños, porque ellos, fáciles, se adaptan a todo, un momento exigía más porque se terminaba las actividades entonces hubo que hacer las

modificaciones del caso. (...) y trabajar el lineamiento del estado de emergencia que estamos viviendo. (R16)

Junto a la reinención permanente, la pandemia precipitó la inmersión en el mundo digital de los docentes a la que muchos se negaban, que además de forzarlos a navegar por las vías de la tecnología y los recursos en que se sostiene la educación virtual, los acercó a las experiencias, prácticas y destrezas digitales de los alumnos de donde se desprenden rasgos esenciales de la subjetividad y de la identidad de los alumnos a los que educan.

La educación virtual también propició el ingreso de los docentes en los espacios familiares de los alumnos y de las familias al espacio escolar. Los padres, madres, parientes estaban ahí en la clase, escuchaban, participaban, opinaban y siguen siendo testigos de lo que hacen o dejan de hacer los maestros. La exposición pública de las actuaciones docentes reta la subjetividad del docente que no se ata a los lugares físicos en los que educa sino que trasciende hacia la intención del encuentro con y entre los otros presentes en el acto educativo: alumnos, colegas, familias con quienes se concreta el compromiso de lo que, los docentes creen que puede transformar la educación.

➤ **Maestros que actúan, maestros que resisten**

“Tu compasión, respondió el junco, nace de un buen sentimiento,
pero no te preocupes porque a mí los vientos no me amedrentan,
solo tengo que inclinarme y ya no me rompo.

Sin embargo, aunque tú has resistido grandes golpes y embestidas,
sin tener que inclinarte, no sabemos cuál será tu resistencia”.

(Fábula del roble y el junco, fábula 22 del libro primero de Jean de La Fontaine, 1668)

Históricamente y según las condiciones contextuales imperantes, la sociedad le ha asignado a los docentes, en tanto sujetos sociales, el cumplimiento de una función al interior de la organización y de la estructura social vigente. La forma en que maestros y maestras se hacen cargo de su función es atravesada y marcada por las peculiaridades del momento histórico en sus vivencias particulares. En las narraciones recuperadas de las propias voces de los docentes, en sus recorridos y primeros encuentros con la escuela, la docencia, las instituciones formadoras y las educativas, con la comunidad que las integra: alumnos, familias, los directivos y colegas; hasta en los acercamientos con los programas que ponen en operación las políticas públicas y con el sistema que rige la educación, se aprecian las huellas de lo histórico que se enmarcan en las particulares condiciones socio-económicas y culturales que habitan el contexto.

Al escuchar los relatos que componen las narrativas de los docentes participantes, se percibe que tienen en común una especial capacidad para sobrevivir a la diversidad de eventos de sus vidas personales, no exclusivamente del contexto educativo, bajo condiciones desafiantes, retadoras, problemáticas, que podría sintetizarse como capacidad de sobre-ponerse a las dificultades.

Desde los encuentros preliminares con las historias de los maestros comencé a sentir la presencia de ese “algo” que aparece en la forma guayaquileña de “ver la vida”. Al principio lo consideré previsible y lo comprendí por el hecho de que todas las maestras y maestros, son personas que habitan en la ciudad y que están inmersas en su cultura, así provengan de otros lugares del país. Tampoco era un aspecto que había considerado ni identificado en el recorrido por los conceptos y estudios previos. Pero seguía allí y no conseguía ignorarlo. Mientras avanzaba-mos en el recorrido por la cotidianidad de maestras y maestros a través de sus relatos, continuaron apareciendo señales o marcas de esos rasgos que atribuyo a la forma muy guayaquileña de “experimentar”, de asumir la vida...en ocasiones parecían pinceladas que se esconden en el lienzo que se compone de los fragmentos de sus historias de vida...algo así como huellas que se asomaban tímidamente por las ventanas de las experiencias. En primer lugar descubrí con alivio, que son presencias de la *socialidad*, uno de los componentes que según Clandinin (2016) se encuentra en las investigaciones narrativas, que entre otros aspectos, reconoce el lenguaje de los lugares donde ocurren las experiencias y donde se da la construcción de las mismas en historias.

A medida que leía los textos con el afán de comprender las experiencias narradas, me atraía el tono de los relatos docentes. A pesar de lo complejo y a veces amenazante de las historias, carecían de reclamos inconformes hacia sus circunstancias personales de ser parte de las realidades que describen. Constatación que me convencía de que era esencial explicitar la presencia de ese rasgo local por el que se aceptan las circunstancias que “nos toca vivir”. Es una combinación entre serenidad, claridad respecto a lo que se considera inmodificable y aceptación de aquello que “hay que hacer”, desde la función o el papel que se desempeña en la vida, en este

caso la función de maestra. Es el motor que permite seguir, la constatación de estar vivo que se expresa en el impulso del “ya, pues” guayaquileño.

De todos modos, sentía la falta de un insumo para ubicar y explicar el fenómeno cultural, que, además de lo que aporta mi recorrido e inserción de largo aliento en la ciudad, sus gentes y costumbres, le brindara al lector de estas ideas, un referente para entender el sentido y el significado de esta dimensión de mi experiencia personal de investigadora. Un texto de Marta Cecilia Betancur (2017) que se aproxima desde Ricoeur a la *Narración, juegos de lenguaje e identidades*, vino en mi auxilio, cuando afirma que “la narración es una forma de “ver como” la experiencia temporal del hombre, lo cual significa que la narración es el juego de lenguaje que corresponde a esa característica especial de la manera en que existe el ser humano” (p. 29). Las narrativas de los docentes recurren al lenguaje muy local del Guayaquil de los tiempos y lugares en que se han dado sus experiencias.

En las narraciones de las experiencias particulares y singulares de los docentes sobre sus vivencias escolares, apreciamos esos aspectos comunes de la cultura local. Entendemos que “las vivencias son las emociones conscientemente significadas y reconocidas por el sujeto” (González-Rey, 1999, p. 129). Es decir, en las formas de actuar y en las reflexiones que detonan lo vivido, emergen revelaciones que son culturalmente mediadas en tanto se inscriben en ese “ver como” propio de la cultura guayaca³⁰ y que enfatizan el simbolismo que encierran las prácticas sociales. Recurriendo a las preocupaciones que dieron origen a la antropología de la experiencia (Turner, 1987), respecto a las posibilidades de estudiar la dinámica y cambiante vida social, el concepto amplio de drama social aplicado a “procesos, situaciones en crisis, conflictivas o no

³⁰ Gentilicio popular de las prácticas culturales de los habitantes de Guayaquil.

armónicas” (p. 74) es susceptible de acoger a las adversidades para educar que hemos explorado con los docentes, pues, en sintonía con la propuesta del autor, “los participantes no sólo hacen cosas, intentan mostrar a otros qué hacen o qué han hecho: en éstas las acciones también son realizadas para “otros” (p. 74). Al igual que en el drama social, las adversidades que experimentan los docentes se presentan fragmentadas y acotadas dentro la rutina de la vida escolar y para dar cuenta de ellas “a posteriori” toman la forma de relatos, los que además de tener la estructura temporal que los conduce y organiza por los distintos momentos de la experiencia con el estilo discursivo y narrativo, que además de que es histórico y propio del hablar guayaquileño, también contiene elementos consustanciales de las “formas de ver” y de caminar la vida que representa a los guayaquileños. Al decir de Larrosa et al. (1995) “cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado” (p. 32). De este modo, la riqueza de las expresiones de uso común en la vida cotidiana tuvieron su espacio de reconocimiento, al ser identificadas en las referencias de los maestros a sus experiencias y significados. A decir de Vélez de La Calle (2018), “las relaciones sociales son relaciones intersubjetivas y ellas a la vez son relaciones de lo dicho, o relaciones discursivas. Al respecto podría afirmar que los hechos sociales son hechos discursivos y las circunstancias educativas también lo son” (p. 52).

A través de la narración entonces, se expone al exterior lo que ya está presente en el interior del docente-relator, es decir narrar, le permite representar y significar la experiencia. No obstante, la exteriorización antes que un procedimiento mecánico de abrir la caja de los recuerdos, le demanda al docente imaginar lo que se va a compartir de lo que re-conoce que es como sujeto-docente y que amerita colocar en la narrativa. Es decir, los docentes, recuperan lo

que “ven” que la experiencia ha dejado en su memoria y sobre lo que vale la pena rendir cuentas de lo que le ha pasado o acontecido: “Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo.”, dice Larrosa et al (1995, p. 31). Los encuentros de los docentes con las necesidades educativas especiales de los alumnos de cualquier origen o condición, de las que no conocen ni tienen formación previa, ilustran la recuperación de las vivencias narradas:

Entonces este chico (...) tenía cierto problema de déficit de atención, cierta discapacidad también tenía, porque sus palabras no tenían sentido, cuando yo le tomaba las pruebas me escribía el concepto, pero las palabras no eran. Era un niño grandecito tenía 13 años, como ya vi que el chico se le estaba tornando complicado decidí acércame un poco. Conversé con él, cuáles eran sus problemas, qué sucede. (...) “Yo te puedo volver a explicar y puedes traerme tu tarea, si te hizo falta dímelo, te puedo dar otra oportunidad, la terminamos aquí contigo”. (...) Todo eso lo decidí por mi parte, no consultaba con nadie y tampoco en la escuela me decían este chico tiene problemas, tienes que hacer esto. Como dentro de mí, me decía ¿y si hago esto, funcionará? y si funcionaba. (R12)

La reflexión que provoca la narración aísla los fragmentos de la experiencia para pensarlos desde las categorías o atributos -en nuestro caso adversos para educar- con que el sujeto-docente los examina. La capacidad mostrada por los docentes de dar cuenta de sus experiencias de adversidad para educar por efecto de la reflexión sobre lo que les ha acontecido a ellos mismos, permite que emerja su esencia humana, la del sujeto que encarna la función del docente con temporalidades y contextualizaciones específicas que son imposibles de eludir. Es posible apreciarlo cuando la maestra reflexiona sobre los aspectos del contexto socio-educativo del territorio en que se cumple la experiencia de educar,

Fue en el Oriente, ver la pobreza de los niños de la comunidad, ver que ellos que a pesar de que es un lugar muy lejano, de lo que uno tiene acá en la ciudad. Ellos también tienen ese afán y ese énfasis de aprender para salir adelante. Entonces veía que iban descalzos a estudiar, unos muchas veces ver que, había una familia muy disfuncional, él me contaba la historia de que la mamá se había matado, porque el papá le dio mala vida y él se apegó tanto a mi que cuando yo me vine a Guayaquil, él quería venirse conmigo. Él decía que yo era su padre. (R4)

La reflexión les permitió a los docentes al narrar, tomar conciencia/hacerse cargo de lo que saben y de lo que hacen con lo que contradice lo está previamente normado para lo habitual y rutinario de las prácticas docentes. A la par que les facilitó realizar interpretaciones de sus actuaciones en el espacio educativo, que se distancian de aquellas delineadas con anticipación por los acuerdos tácitos y declarados de las normas para actuar y también el auto-reconocimiento de lo que pueden y deben llegar a hacer con sus capacidades en lo que les acontece, como cuando las maestras asumen las tareas ajenas a la profesión para atender a las carencias de la comunidad educativa.

Cuando ellos me dicen que se sienten solos a pesar que tienen papá y mamá que no tienen a quien contarles sus cosas. (...) Una chica que se me acercó y me dijo que ella tenía relaciones con su novio, y [me pidió] “yo quiero que se pase como mi tía para ponerme un implante”. Yo lo hice porque ella quería seguir estudiando pero tenía su pareja. (...) Por mi experiencia [la acompañé], (...) Yo sentí que no fracasara, yo sentí que todos esos años que estuve criando muchacho y marido, trabajando perdí años que los hubiese aprovechado. (R6)

Tomando las palabras de Larrosa et al (1995):

La comprensión de la propia vida como una historia que se despliega, y la comprensión de uno mismo como el personaje central de esa historia, son algo que se produce en esos constantes ejercicios de narración y autonarración en que nos implicamos cotidianamente. (p. 32)

Las referencias en el relato a las arbitrariedades de la gestión administrativa interna o externa a las escuelas, pone de manifiesto que las actuaciones para atender las situaciones insólitas suelen entrar en conflicto con la norma y lo permitido, sometiendo a los docentes a tensiones que presionan las capacidades de respuesta:

Siendo docente yo manejaba la disciplina porque sabía llegar a los estudiantes, había mucho la droga, muchos estudiantes con drogas, pero sabíamos entenderlos a los chicos. De ser profesora pasé a rectora, pero siendo rectora fue bastante un cambio drástico para mí, yo no lo asimilaba en el mes de julio y me dicen que soy rectora de esa escuela encargada, hasta que llegue el nuevo director encargado y ahí tuve que lidiar con padres con estudiante y docentes, eran 200 docentes con los que había que lidiar. (R1)

Las inseguridades que genera el control y vigilancia del sistema educativo penden sobre los maestros y maestras como amenazas permanentes de las que difícilmente pueden tomar distancia y que a diferencia de las demás tensiones que provocan las adversidades, resultan difícil de soslayar. Los y las docentes sienten el apremio de hacer algo para atender a la presión que ejerce el poder del sistema, que los afecta a ellos en sus cotidianidades, en su integridad y que los despoja de derechos haciéndolos más vulnerables y frágiles en la profesión.

En nuestro distrito a veces no están bien direccionados, cada quien trabaja por su cuenta y cuando nos llega la información, nos ponen en apuros a todos. Cuando toca llenar una matriz, llega en todos lados [otros distritos] y acá llega a última hora y nos ponen en apuros, entonces no hay una comunicación eficaz y falta de guía para la educación. A lo mejor puede ser que ahí

no trabajen personas que sean docentes sino analistas, economistas y no hay nada que ver con educación. Nos estresan y nos causa apuros y porque la información no llegó a tiempo sino cuando ellos quisieran enviarla. (...) Es importante que se tenga una entrevista con los estudiantes para ver en qué condiciones [personales, sociales y familiares] están algunos estudiantes como tal, así prevemos [que se culpe a los maestros de lo que les ocurre o de las denuncias que les ponen sin ser verdad] algunas cosas. (...) A mí me da tristeza, por ejemplo que me dejan encargado un rectorado y suceda una desgracia, yo tengo que actuar con todos los lineamientos porque me puede costar el puesto y hasta la cárcel porque ahora pueden denunciar. (R9)

La precariedad en las relaciones laborales, en particular de en las escuelas privadas constituye otra fuente de tensión para la práctica docente, que además lesiona su integridad, y dignidad.

En las otras instituciones de las cuales yo formé parte de su personal docente, había explotación laboral. Por ejemplo, si la contratan por unas horas de 7 a 12, la hacían trabajar de 7 a 2pm, sin remuneraciones económicas. Si usted llegaba 5 minutos tarde le descontaban de su sueldo, la cantidad de \$5 o \$10. Entonces andaban todo el tiempo atrás, pendiente de lo que hacía, de lo que no hacía. Era en forma general, no solo a un docente, eso es un hostigamiento laboral, uno está dando clase... está como: me está mirando, ahí viene otra vez. (R11)

La concepción que tienen los docentes de lo que son en tanto sujeto-persona maestro o maestra, marcada histórica y culturalmente, se refleja de manera muy especial en la singularidad de sus actuaciones como tales y se exterioriza en los relatos de sus experiencias sobre las que pueden pensar y reflexionar. Larrosa et al. afirma (1995):

La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo. (p. 12)

La escuela, como lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el docente establece consigo mismo, orienta la constitución o la transformación de la manera en que los maestros y maestras dicen sobre ellos al describir-se, narrar-se, juzgar-se cuando o se controlan a sí mismos frente a las condiciones de adversidad con las que se relacionan, al mismo tiempo que es el lugar-cultural educativo en que se establece lo que pueden decir o no de acerca de sus experiencias.

Para los docentes, la posibilidad de configuración de las experiencias en narrativas está lejos de ser el resultado de un trabajo personal y solitario, surge a partir de sus encuentros con los relatos e historias de los otros con los que se comparte y convive en los caminos de la práctica docente, las de los alumnos, sus familias, los colegas, las instituciones, en fin las que contiene ese amplio espacio que constituye la cultura socio-educativa en el que se encuentra inmerso. Las formas en las que maestros y maestras relatan sus vivencias adversas en la educación, son reflejos de las formas narrativas propias en que las instituciones y el sistema educativo legitiman lo que dicen y lo que se dice de ellas en función de los propósitos y de los contextos en que se ubican.

Para mí la libertad que necesita el docente es que nos dejen pensar y que no nos coarten a trabajar con una sola guía de estudio, porque cada persona es un mundo diferente. Creo yo que si nos permiten acoplar ideas o de pronto modificar ese tipo de planificación, ese tipo de guía, la educación cambiaría. Pero nos coartan mucho, porque existe esta norma y solo con esta norma, no puedes irte por la tangente. ¿qué pasa con el profesor, la profesora?. Trabajar con

ese tipo de mente cuadrada, bajo la dirección en una institución educativa no permite que avance el niño, no permite desarrollar las habilidades escolares. (R10)

El estilo narrativo que hemos identificado y discutido en este texto se constituye en el gran marco para comprender que los relatos no se refieren a experiencias adversas aisladas sino que se integran a un conjunto de experiencias-otras que le asignan unidad al concepto amplio de adversidad educativa. Las que a su vez dan cuenta del significado y valor que se les atribuye; la función que tuvieron cuando se vivenciaron, que se reflejan en las actuaciones de hoy; y que por el poder que encierran, se perfilan para sostener las prácticas futuras. Las relaciones a veces tensas y conflictivas con colegas y familias nutren tanto las experiencias y las actuaciones docentes y como las comprensiones de lo adverso de la investigación:

Con padres de familia nunca he tenidos problemas, con compañeros a lo mejor, de repente cuando se cree que uno quiere sobresalir o hacer sus cosas con material didáctico o pones plata de tu bolsillo, inviertes en materiales entonces las otras personas asumen que quieres sobresalir y no es eso más bien es para poder llegar al estudiante pero es la forma de cómo llegar. Me da un poco de pena, yo lo hago porque quiero que ellos aprendan, (...) elaboraba mucho material para los estudiantes, eso a veces lo veían mal porque por ejemplo me decían “mira que J está haciendo tal cosa, ¿por qué mejor ustedes lo hacen o se te prestan los materiales?” (R9)

Muchas veces [quienes dificultan la enseñanza] son los padres, porque ellos llegan a la escuela a pedir ayuda, uno trata de ayudarlos le damos consejos pero a veces no lo ponen en práctica. (...) Ellos piden que enseñemos a los chicos en el caso de la multiplicación les enseñemos más horas de atención pero eso no es suficiente que la maestra lo haga, también

forma parte de los padres. Ellos dicen, “le dejo al niño por favor ayúdeme, yo lo recojo al medio día”. No es así, ella también debe de estar involucrada en esa ayuda que se le da, pero ellos no lo hacen. (R14)

Otro aspecto que viene a interpelar la interpretación es la superación de las circunstancias adversas. Es decir, los maestros, no sólo superaron los problemas, siguieron trabajando, afrontaron con cada uno de los agentes de la comunidad educativa, modos de resolución, alternativas de innovación para dar soluciones posibles, con los recursos disponibles. Sino también, construyeron otras formas de sobrevivir, de existir en estas condiciones de adversidad, de pobreza, de dificultades administrativas, laborales, económicas, personales, institucionales, de las familias, de los estudiantes, que no pueden cambiar sustancialmente.

El marco legal y normativo vigente en el Ecuador para garantizar la inclusión en el sistema educativo de todos los niños, niñas y adolescentes en edad no cobija ni protege formas de exclusión, sutiles, disfrazadas o declaradas en las escuelas que se pueden configurar como espacios o pequeños territorios de exclusión para alumnos y alumnas con algún rasgo o condición que estigmatice o que provoque discriminación. Las acciones, actitudes o posturas de los docentes para ofrecer en las aulas escenarios inclusivos para estudiantes con discapacidad, de etnias, culturas, creencias, identidades sexuales u orígenes diversos, son mecanismos para enfrentar a la institucionalidad y favorecer las prácticas de reconocimiento de derechos que declara la legislación, aún en medio de las precariedades micro-contextuales. En las declaraciones reiteradas de reconocimiento de la importancia de entender que todos y cada uno de los alumnos son parte de una historia que compromete la escucha y la comprensión de a quién se educa y qué pueden hacer educar, va sumando a los saberes engendrados en la docencia.

· El sostenimiento de las prácticas docentes es una función que cumplen las experiencias de maestras y maestros, en una suerte de resistencia a las complejidades que acompañan el ejercicio de la docencia contemporánea en las escuelas, no en el sentido de “tolerar con valentía” las adversidades sino de incorporar las experiencias como recursos para el desempeño docente. El valor de los saberes experienciales de la docencia en adversidad para la transformación de sus prácticas, producto del conocimiento reflexivo que poseen sobre lo vivido, es lo que los hace más fuertes. Desde esta óptica, los docentes ejecutan actos de resistencia así entendidos cada vez que lo adverso es asumido con otros y no en solitario. Cuando se recurre a colegas, familiares, vecinos, directivos para fortalecer las acciones individuales para atender lo adverso; cuando se buscan espacios de conversación y diálogo para entender las visiones y perspectivas de las situaciones o cuando a las estrategias se suman los criterios de los alumnos. Son mecanismos diversos que abren la participación y la escucha para la generación de miradas críticas que sienten y piensan sobre las adversidades.

No obstante que en los relatos no se identificaron reflexiones explícitas o tácitas posibles de ser leídas de re-conocimiento de los maestros como sujetos políticos, si se encuentran las que reflexionan acerca del papel del docente como agente de la sociedad con responsabilidad en los cambios y transformaciones, en particular de las vidas de sus alumnos y las comunidades a las que pertenecen. Igual sucede cuando se expresan demandas porque en la educación la responsabilidad se comparta entre el “individuo- comunidad- sociedad- Estado”. Es decir, la capacidad de mirar críticamente las adversidades de las situaciones conflictivas trasciende al pensamiento político en tanto se da el autoreconocimiento del potencial de docente para que cambien los alumnos y en esa lógica para que se transforme la sociedad.

Porque yo siento que para ser profesor o profesora uno tiene que ser libre, para dar educación de calidad y calidez, uno tiene que ser libre y no me refiero a libre, a ser lo que uno le plazca, sino libre de poderse expresar y sentir afecto al dar clase (R11)

8. Aportes a la conceptualización de los saberes de adversidad para educar

“Los lugares que quedan vacíos para la ciencia y la falta de saber dentro de las situaciones educativas son llenados mediante el “tacto pedagógico” que se forma del encuentro con la praxis” (Runge 2019, p. 104)

De la investigación de las experiencias de los maestros y maestras emergen aportes a la conceptualización de los saberes de adversidad para educar, que se pueden recoger así:

1. La comprensión de las *experiencias adversas para educar* en tanto se interponen en lo que se asume como habitual y cotidiano de la docencia, son susceptibles de ser definidas como:
 - Las situaciones que más problematizan o desalientan a los docentes
 - Las que más retan sus capacidades
 - Las que le dan sentido a las prácticas y acciones
 - Las que se manifiestan en las relaciones que establecen con los alumnos, los colegas, los directivos y el sistema educativo
 - Las que nutren las concepciones construidas sobre las vidas de las familias de los alumnos a los que educan

- Las que configuran las apreciaciones de los problemas sociales que se filtran en las escuelas
 - Las que explican las transformaciones que sufre la docencia para responder a las cada vez más diversas demandas que se imponen a maestros y maestras
 - Las impulsan y moldean los desempeños que no contempló la formación inicial
 - Las que interrogan el ejercicio de la docencia y construyen el perfil del docente contemporáneo que se enfrenta a múltiples manifestaciones de adversidad
 - Las que le generan saberes docentes productos de las experiencias vividas en el contexto de cambio socio-educativo en que se llevan a cabo.
2. Los saberes cotidianos contienen aspectos históricos, sociales y particulares de las experiencias docentes. El tiempo y el contexto de la experiencia son punta de lanza de los relatos que conducen hacia lo adverso
 3. Los saberes de adversidad para educar que articulan los maestros y maestras provienen de los contextos en los que trabajan con los alumnos y de los acontecimientos vividos en el pasado y en el presente de las prácticas docentes.
 4. La escuela y las aulas son un micro-cosmos de lo social que requiere ser descrito para situar, contextualizar y dotar de sentido y significado las experiencias de adversidad de las narrativas en las que emergen los saberes.
 5. Las vivencias surgen en la memoria no por lo reciente del acontecimiento sino, por la marca que ha dejado la experiencia en los saberes del docente.
 6. En las descripciones se van desgranando los datos del micro-contexto que las acoge: quiénes viven, cómo se comportan, de qué y con qué viven, los problemas que los agobian

y las necesidades que experimentan esas comunidades.

7. En las dimensiones de la experiencia que el docente elige para contar, radica la potencia de la significación de adversidad que encierra y es la que detona la decisión de dar cuenta o testimonio, de lo que le acontece.
8. La lectura del conjunto de “significativos” que cada docente le atribuye a sus vivencias, opera a modo de clave para desentrañar, en los antagonismos y contingencias de la docencia, la comprensión de los mundos socio-educativos que acogen a sus prácticas.
9. Los detalles que encierra la cotidianidad, iluminan el descubrimiento medular del significado de la dimensión de adverso en la experiencia educativa personal y humana de cada maestro y maestra, en el conjunto de las demás experiencias vividas en la docencia.
10. Las adversidades contextuales y adversidades institucionales tensionan la práctica docente
11. Establecen un vínculo que en la cotidianidad, tensiona de manera adversa la actuación del maestro y las posibilidades que vislumbra de lidiar en las aulas con las formas en que se manifiestan o de intervenir para atenuarlas.
12. Hay un saber institucional sobre estas tensiones que no circula como conocimiento de valor ni promueve la reflexión sobre la realidad de la docencia escolar en las periferias guayaquileñas.
13. Las adversidades con los alumnos y familias son las experiencias que desafían los saberes docentes racionales y emergen los saberes docentes emocionales: Conocimientos

relativos al “deber ser” de la educación, sobre los alumnos, alumnas y las familias con las que se van a vincular, provienen en parte de sus propios referentes personales, educativos, familiares y sociales pero muy especialmente de la formación inicial.

14. La tensión que se instala al intentar armonizar la “función docente con la relación docente” en el marco de la práctica cotidiana y del valor que le asignan a la confianza como sustrato de la construcción de saberes y aprendizajes.
15. Los saberes de adversidad para educar dan cuenta de lo que acontece a maestros y maestras “comunes y corrientes” en las relaciones educativas con los alumnos, las familias y las instituciones, que los han llevado a las actuaciones educativas que identifican y asocian con lo que se interpone en la práctica docente y a las reflexiones que les provocan.
16. Proviene tanto de contexto como del interior de las escuelas directivos, colegas y del sistema educativo
17. El perfil del docente guayaquileños de educación básica y los rasgos de las escuelas urbano-populares permiten inferir en sus vivencias y actuaciones, afinidades con las halladas en esta tesis.
18. La vivencia personal “**extra-ordinaria**” para cada docente, se van transformado en “**ordinarias**” para la docencia actual y produce un saber específico individual que suma al saber colectivo.

9. Reflexiones finales

Parecería difícil y arriesgado agregar algo que ya no se sepa sobre las condiciones adversas para educar que enfrentan las maestras y maestros de las escuelas urbano-populares en Guayaquil y que, en las actuales circunstancias que rodean sus contextos socio-educativos, ni se conozcan o al menos se las intuya. No obstante, estimamos que las reflexiones de los docentes del estudio sobre sus vivencias y experiencias, aportan nuevos saberes para hacer explícitos los conocimientos hasta ahora no declarados sobre lo que acontece en las aulas de clase y en las instituciones con el ejercicio contemporáneo de la docencia escolar; sobre las particularidades de los alumnos y las familias, los roles que asumen, las relaciones entre colegas, con el sistema educativo y los cambios que se deben realizar.

La investigación ha sacado a la luz una de las problemáticas medulares de la realidad de la docencia como es la presencia de contingencias que perturban el proceso educativo, complejizando la práctica docente, sin que para atenderlas, la formación inicial los haya preparado. La docencia se instala en múltiples micro-contextos internos, externos, estructurales, culturales, sociales que generan textos cuya lectura es esencial para la comprensión de las complejidades de los orígenes, motivos, mutaciones o manifestaciones de las adversidades. Porque al igual que las situaciones educativas no pueden ser completamente estandarizadas, tampoco es posible hacerlo con las adversidades. La investigación actualiza el pensamiento de Freire (1997) cuando afirmaba que “las condiciones adversas hacen que se pierdan muchas posibilidades por el camino” (p.117).

Las interpretaciones que los docentes realizan de las situaciones imprevistas y desconcertantes que se les presentan, cada vez con más frecuencia, les ayudan a construir respuestas y soluciones sobre la marcha, atadas a la naturaleza de las problemáticas que les impiden cumplir con los propósitos educativos, las que además son manifestaciones localizadas de los contextos socio-educativos. Las ideaciones de alternativas de intervención o de solución le brindan a los maestros esquemas de actuación frente a las adversidades.

Las actuaciones de los docentes de escuelas fiscales y privadas de sectores urbano-populares expresan su compromiso con la educación y su capacidad para resolver lo extraordinario, lo que provoca rupturas e interrumpe en el orden rutinario y así sostener a las alumnas y alumnos con los que trabajan, cada vez más desamparados y expuestos a los avatares e intereses contradictorios de la sociedad en la que viven. Al mismo tiempo, nos permiten pensar que los saberes que les generan, producto de sus vivencias y experiencias, están presentes en muchos de los maestros y maestras, comunes y corrientes, que enseñan a las tres cuartas partes de la población de estudiantes de educación básica de la ciudad, que educan bajo condiciones macro y micro contextuales similares. Sin que se deje de reconocer, como lo reflexionaron los maestros de la investigación, que también hay quienes transitan por la educación sin dejarse interrogar por lo adverso, por las problemáticas y sin involucrarse en la práctica con los desafíos de lo que acontece en las instituciones y con los alumnos.

El trabajo de maestras y maestros no está exento de desaliento y frustraciones pero son capaces de sostenerse ideando otras formas posibles de educar que son los saberes que sustraen de las adversidades y para comprender las intrincadas rutas que toman los contextos y las cambiantes configuraciones sociales para ingresar a las aulas. Nombrar la experiencia a través de

la narración les permite a los maestros, nombrar la adversidad. Retornando a Benjamin, dice Vignale (2011)

¿A qué se refiere Benjamin con narratividad? A la facultad de intercambiar experiencias. Así, la experiencia es aquello que nos da que pensar, que pone en movimiento el pensamiento, que nos provoca y coloca frente a nosotros. Se debe propiamente a la baja cotización de la experiencia antes mencionada. ¿A qué experiencias se refiere? A aquellas que se transmiten de boca en boca, de generación en generación, que guardan algún secreto de vida, singular. Benjamin rescata la figura del narrador a través de un dicho popular: “Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo”. (p. 12)

Las reflexiones provocadas por los relatos suscitaron la emergencia de la condición del sujeto³¹-maestro que descubre los sentidos y significados alojados en las experiencias, que le ha permitido actuar y reinventar soluciones a condiciones críticas y sostenerse en la docencia sin renunciar a los propósitos de educar. En la búsqueda de un mejor orden escolar, se esconde la búsqueda de un mejor orden social.

Las maestras y maestros de la post-pandemia son figuras extrañas armadas de piezas de la formación clásica y conservadora a las que ahora se adhieren partes tecnológicas - plataformas, dispositivos, repositorios-, que se mueven con torpeza entre lo habitual y lo insólito para educar en la virtualidad. En un mundo que se apropia de su privacidad, de sus horas y que le reclama desafiante a través de lo adverso para educar.

Las experiencias de los maestros y maestras dan cuenta de los tejidos de relaciones que han establecido en torno a las situaciones adversas que han elegido para narrar por las implicaciones emocionales y personales a las que están asociadas. Las múltiples formas en que

³¹ En la narratividad todavía hay una relación entre lo que somos y lo que sabemos. La narratividad configura la subjetividad, a partir de ella ésta también se transforma.

las han sorteado constituyen saberes que pueden ser compartidos con otros docentes, con los que se están formando, con los que los forman y con el sistema educativo, que requiere abrir sus oídos a los que podemos denominar los saberes experienciales³² de las docencias en condiciones de adversidad porque el conocimiento, resultaría del vínculo del saber con la experiencia.

La recolección de datos centrada en hacer una reconstrucción de la realidad tal como la observan las maestras y maestros del estudio, al amparo del enfoque cualitativo, fue promotora de interpretaciones habladas o escritas, respecto a su cotidianidad. De esta manera, se dió la construcción social del conocimiento relativo a las diversas dimensiones que configuran las nociones de adversidad inscritas en sus particulares, únicas y subjetivas prácticas docentes. Las nociones que emergen de las vivencias forman parte fundamental de la estructuración del pensamiento crítico de las docentes. Autores como Hannah Arendt afirman que no es posible pensar sin experiencia personal, es decir, “la palabra y el acto nos insertan en el mundo humano como un segundo nacimiento” (Comesaña y Cure, 2006, p. 3).

10. A modo de cierre

- La exclusión en la educación está presente de la mayor parte de la población escolar y de los docentes de las periferias, en el marco de currículos y programas que diseñan qué y cómo debe enseñar al margen de las realidades en las que se lleva a cabo el acto educativo.
- Los saberes y la experiencia educativa se vinculan con el campo de lo social a través de las adversidades para educar que llevan al proceso educativo.

³² Una política de la experiencia implica, como dijimos, restaurar la dignidad de la experiencia, como forma de aprendizaje para la vida, a través del lenguaje como condición del hombre de dar nombre a las cosas. (Vignale, 2011)

- Los maestros y maestras “saben” cómo es la vida de sus alumnos y alumnas en los entornos contextuales en los que se ubican las escuelas por sus propias experiencias como habitantes de las periferias suburbanas y por la inmersión cotidiana para el ejercicio de la docencia.
- Conocen de la desesperanza que invade las acciones educativas que exponen las fracturas de la formación docente para educar en esas condiciones y para atender las necesidades que cada condición deposita en sus alumnos y alumnas y que se instala en el proceso educativo.
- Para las maestras y maestros, narrar sus experiencia docentes de adversidad al educar, es un modo de resistirse a la cada vez mayor presencia en la institucionalidad educativa de las tecnologías de normalización y los dispositivos con que los sistemas de gerenciamiento tienden a sujetar al individuo y a su vida.
- Es decir, la narrativa se constituyó en una suerte de forma de actuar para confrontar los modos de disciplinamiento que se aplican al interior de la educación.
- El trabajo de maestras y maestros no está exento de desaliento y frustraciones pero son capaces de sostenerse ideando otras formas posibles de educar que son los saberes que sustraen de las adversidades y para comprender las intrincadas rutas que toman los contextos y las cambiantes configuraciones sociales para ingresar a las aulas.
- La ausencia en los relatos de lectura política de las adversidades unido al debilitamiento organizativo entre los docentes locales desde que la neoliberalidad del modelo socio-económico se encarnó en la clase política, neutralizó las organizaciones gremiales y comunitarias que se gestaron en las periferias de la ciudad, lo que da como resultado grupos y poblaciones con escasos vínculos, con pocas conexiones entre sí.
- Es impostergable trabajar en la construcción de modelos formativos de docentes que lleven a preparar y a acercar a los maestros y maestras a la educación que requieren los escenarios

a los que pertenecen los alumnos hoy, donde por la exacerbación de las condiciones de los últimos años, que en lugar de reducir las inequidades, se han incrementado y la esperanza es cada vez más esquivada.

- Replantearse qué se requiere que el maestro aprenda para atender a las condiciones que tensionan la práctica docente porque son fruto de las adversidades de sus vidas y de los alumnos y que le instalan en otra situación de adversidad que consiste en no saber cómo educar.
- Nos planteamos unas interrogantes, cuyo trabajo en resolverlos deberían constituir propuesta alternativas para atender a las necesidades de los docentes para educar bajo condiciones de adversidad ¿Un perfil de maestro/a con mayor formación psicológica para identificar la presencia de rasgos y señales de riesgo y amenazas psico-sociales? ¿Con habilidades de negociación y gestión de conflictos? ¿Con capacidad de entender los marcos legales de protección a la infancia, no exclusivamente ligada a lo educativo?
- Uno de los debates medulares que propone la tesis se orienta por la pregunta: ¿qué maestras se necesitan en las escuelas de los sectores urbanos populares? ¿Son factibles las formaciones diferentes? ¿Dónde estarían las distinciones que las hagan pertinentes para educar en las periferias?
- La formación de maestros y maestras debe vincular y conectar al estudiante con las problemáticas de los contextos y los entornos de tal modo que provoque las visiones críticas de las realidades sociales y conduzca a la configuración política del docente para que descubra que la construcción social valida el sentido de la educación.
- A los conocimientos producto de la investigación narrativa se les asigna el atributo de transformadores en tanto funcionan como acción política del sujeto que se piensa y se

reflexiona desde una perspectiva narrativa.

- Los hallazgos deben servir social y políticamente para el cambio, no solo educativo, sino de la indispensable transformación que requiere la sociedad local para atender la vida de niños/as y jóvenes que están en riesgo creciente.
- La cultura local descalifica y limita las posibilidades de los grupos socioeconómicos que no integran los círculos de poder, como los docentes que trabajan en las periferias, para compartir sus experiencias y que en consecuencia se legitimen sus saberes.
- Acceder al conocimiento le dió espacio a las voces de los docentes y voz a las experiencias y a los saberes que han construido al educar en la adversidad del entorno y de sus capacidades para agenciarla.
- La docencia escolar la entiendo y asumo como la praxis social de la educación, que provoca experiencias al individuo-docente que se distancian de los patrones de ejecución previamente establecidos para la función de educar y el perfil socialmente esperado del docente escolar.

“Lo biográfico es el punto de encuentro del conocimiento de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y el propósito que cumple en el ámbito educativo es en la comprensión de las tensiones entre lo “particular, lo social, lo cultural, lo institucional y lo político”.

De Souza, Serrano-Castañeda y Ramos-Morales (2014)

11. Referencias Bibliográficas

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa.
- Agamben, G. (2004). Programa para una revista. *Infancia e historia*, 197-212.
- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (2010). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 6(1), 1-13.
- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar de la enseñanza*. Edición Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación.
- Alliaud, A. (2002). La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia, Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.

- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. *Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 319-349.
- Álvarez, A. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Colegio Celestin Freinet de Guayaquil.
- Álvarez, G. (2018). Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo. *Voces De La Educación*, 3(6), 3-15.
- Areiza, E. E. (2021). Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios. *Revista de Educación*, XII(22), 437-457.
- Arfuch, L. (2002). La vida como narración. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, 87-115.
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 19(2), 359-381.
- Ball, S. J., y Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. *Teachers' lives and careers*, 1-26.
- Banco Mundial. (2019). *Tasa de fertilidad en adolescentes (nacimientos por cada 1.000 mujeres entre 15 y 19 años de edad) - Latin America & Caribbean*.

https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.ADO.TFRT?locations=ZJ&most_recent_value_desc=true

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Barrera, H. M., Barragán, T. M., y Ortega, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 9-20.
- Barriga, J. C. G. (2020). La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(2), 437-464.
- Barrios-Leonel, J. E. (2021). Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, (26), 107-143.
- Bazdresch, M. (2004). Tendencias en la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 1-2.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Ediciones/Metales Pesados.
- Bentivoglio, M. (2013). Proyecto Educativo Terapéutico: "Una experiencia de encuentro y lectura de Biografías de mujeres". En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self. Narrativas biográficas como trabajo moral del yo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (41).
- Betancur, M. C. (2017). *Narración, juegos de lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur*. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Rev Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).
- Bolívar, A., y Fernández, J. (2001). *Investigación Biográfico-narrativa en Educación*. La muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Investigación Superior*, 2(2), 341-365.
- Bolívar, A. (2017). Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Emergencia, Desarrollo y Estado del Campo. *International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213).
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Bordoli, E. (2006). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En P. Martinis, *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros-Waslala.
- Bórquez, R. (2012). *La pedagogía crítica*. Editorial Trillas-México, Primera reimpresión.
- Bracciale, M., y Pionetti, M. (2013). La experiencia puesta en relatos: encuentros entre vida, enseñanza y literatura. *Revista De Educación*, 4(5), 189-210.

- Bralavsky, C., Acosta, F., y Jabif, L. (2004). Orientaciones conceptuales y didácticas. En *Directores en acción: Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. IPE-UNESCO.
- Comesaña, G., & Cure, M. (2006). El pensamiento como actividad según Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(35), 11-30.
- Caamaño, C. (2012). La narrativa en la enseñanza. En *8va Jornada de Educación "Estrategias para una educación de calidad"* (pp. 1-9).
- Cafiero, M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares: fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres* (Maestría). FLACSO Argentina.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Cano, W. (2013). Las creencias del maestro en la práctica educativa colombiana: una apuesta por su estudio desde el enfoque biográfico narrativo. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Carr, D. (1986). Narrative and the real world: An argument for continuity. *History and theory*, 25(2), 117-131.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214.
- Chiriboga, C. (2019). Reforma de la carrera docente en Ecuador: Estudio de Caso. *Informe Final*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Clandinin, D. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.

- Clandinin, D. J. y Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGraw, E. Baker y P. Perterso (Eds), *International encyclopedia of education*. Elsevier.
- Clandinin, J., y Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. En *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1992). Communities for teacher research: Fringe or forefront?. *American Journal of Education*, 100(3), 298-324.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Contreras, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, s/p, vol. 2019.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, 14-30.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. *La experiencia y la investigación educativa*, 21-86.
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1-25.
- Cossio, J. y Lora, M. (2013). Un saber, un legado, una historia: una maestra que hizo camino al andar. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Cuartas, J. M. (2015). *La experiencia hermenéutica*. Universidad EAFIT.

- De Sena, A. (2020). Introducción. En A. De Sena (Com). *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales. Abanico de sentidos en América Latina, Europa y China*, pp. 9-21 CLACSO-CICCUS..
- De La Fontaine, J. (1668/2013). *Selected Fables: A Dual-Language Book*.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. pp. 695-710 vol. 19.
- Denzin, K. N. (1978). *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- De Souza, E., Serrano-Castañeda, J., y Ramos-Morales, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 683-694.
- Devoto, E. (2020). Problemática Educativa en la no presencialidad. Construir lo común para esperar el reencuentro. *Revista de Educación*, (21.2), 91-97.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Duch, L., y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones: Antropología de la comunicación vol. 1*. Herder Editorial.
- Duero, D. G., y Carreras, X. (2015). Un análisis fenomenológico y narrativo de los “Diarios” de la escritora Alejandra Pizarnik. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 31-63.
- Eizaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, (93), 249-277.
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP cultura.
- España, J. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Unidad Educativa Fiscal Miguel Donoso Pareja.

- Estrada, L., Ospina, N., Ruiz, C., León, A., Álvarez, L., Ibargüen, H., y Hernández, B. (2013). Una experiencia pedagógica acerca de modelos pedagógicos alternativos y críticos. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Evans, B., y Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia: El arte de vivir en peligro*. Fondo de cultura económica.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 17-32.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 11-36.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica*. *Sígueme*.
- Giraldo, L. y Ospina, C. (2013). La señorita Gertrudis, maestra por emulación y otras competencias. Una narrativa. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Gómez, M., y Ternet, A. (2017). La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas. *Revista De Educación*, VIII(10), 61-76.
- González, B. (2017). Experiencias de inclusión socio-educativas: narrativas de maestros que describen el perfil de un docente inclusivo. ¿Adversidad o posibilidad?.
- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.

- González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.
- González-Monteagudo, J., y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 809-829.
- González-Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- González Rey, F. (1999a). Personality, subject and human development: The subjective character of human activity. *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*, 253-275.
- González Rey, F. (1999b). La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad. *Revista de Psicología: Teoría e pesquisa*, (15)2, 127-134.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. McGraw-Hill Education.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Grangeiro, D., y Suárez, D. (2017). Relatos de experiencia, formación continua y docentes jubilados. Reflexiones pedagógicas en torno del taller de documentación narrativa de Quilmes. *Revista Brasileira De Educação De Jovens E Adultos*, 5(10), 28-44.

- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 16(30), 9-24.
- Hamui Sutton, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British journal of educational studies*, 47(2), 122-144.
- Herrera, J. D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.
- Huayamave, M. P. (2017). Experiencias de educación superior en el Centro de Rehabilitación Social de Varones de la ciudad de Guayaquil – Ecuador. Una mirada desde sus docentes, sus experiencias, significados y capacidades en la adversidad educativa.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1-27.
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta-Beltrany, M., y Jacobo-García, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 223-239.

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Instituto Nacional de Censos y Estadísticas, INEC. (2019). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-2019/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL. (2018). La educación en Ecuador; logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Quito.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Kaplan, C. V., y Arevalos, D. H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para sensibilizar hacia los demás. En C. V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa*, 9-30.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., y Erickson, P. G. (2015). Timeline mapping in qualitative interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32.
- Krauze, E. (2008). Narrar la vida. *Letras libres*, 119, 20-25.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, 259-329.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74(1), 9-46.
- Levi, P. (1989). *The Drowned and the Saved*. Raymond Rosenthal.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 2(6), 295-310.

- Lizandra, J., Monfort, J., y Valencia-Peris, A. (2017). El uso del relato autobiográfico como elemento de evaluación: una experiencia en educación superior. *Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 151-156.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luzuriaga, L., y Obregón, J. S. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca nueva.
- Macuch, R., y Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 145-164.
- Madrid-Vivar, D., y Mayorga-Fernández, M. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense De Educación*, 22(8), 375-389.
- Marchetti, B., y Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, XII(22), 87-108.
- Marimón, C. (2020). La infinita vulnerabilidad del cuerpo y del alma. En A. De Sena (Com). *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales. Abanico de sentidos en América Latina, Europa y China*, pp. 23-39. CLACSO-CICCUS..
- Marinas, J. M. (1999). La raó biogràfica. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 30, 57-73.
- Martínez, M. (2013). La experiencia y el saber de la experiencia docente: desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. Sage Publications.

McEwan, H., y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*.

Amorrortu.

Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda MIDUVI, y Banco Internacional de Desarrollo BID.

(2011). Intervención urbana integral en la zona de expansión del noroeste de la ciudad de

Guayaquil, Ecuador. [https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-](https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/6.-Intervenci%C3%B3n-Urbana-Intergral-NO-Guayaquil.pdf)

[content/uploads/downloads/2014/01/6.-Intervenci%C3%B3n-Urbana-Intergral-NO-](https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/6.-Intervenci%C3%B3n-Urbana-Intergral-NO-Guayaquil.pdf)

[Guayaquil.pdf](https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/6.-Intervenci%C3%B3n-Urbana-Intergral-NO-Guayaquil.pdf)

Ministerio de Educación (Mineduc). 2019. *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*.

Educación General Básica, Subnivel Medio. Quito: Ministerio de Educación.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf>

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020a . *Currículo compactado para la emergencia*. Quito.

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020b. *Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa*. Quito.

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020c. *Currículo Priorizado*. Quito.

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020d. *Currículo Priorizado para la Emergencia*. Quito.

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020e. *Lineamientos de Educación Distrito Guayaquil Zona*

8. Guayaquil.

Ministerio de Educación (Mineduc). 2020f. *Plan de Continuidad Educativa, Permanencia*

Escolar y Uso Progresivo de las Instalaciones Educativas. Quito.

Ministerio de Educación (Mineduc) (2022). *Estadísticas educativas-Datos Abiertos*. Obtenido de

<https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Murillo-Arango, G. (2008). *Maestros contadores de historia -Relatos de vida-*. Gobernación de

Antioquia.

- Murillo-Arango, G. (2013). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Murillo-Arango, G. (2019). Vivir para educar (se): una experiencia en busca de narrador. *Revista @ambienteeducação*, 12(2), 33-49.
- Nivela, C. J. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Escuela de grumetes “Contramaestre Juan Suárez”.
- Ocampo, J. (2013). Trayectorias Lectoras: Tres Perfiles de Docentes Universitarios 1956-1978. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Okely, J. (1994). Thinking through fieldwork. In A. Bryman & R. Burgess, *Analyzing qualitative data* (pp. 18-34). Routledge.
- Oyarzún, P. (1995). Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad. A manera de introducción. En W. Benjamin (Ed), *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre historia*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS- LOM Ediciones, 6-44.
- Oyarzún, P., y Galende, F. (2008). Walter Benjamin y el Problema de la Destrucción. Un estudio sobre la destrucción como matriz de legibilidad de la historia y la obra de arte en el pensamiento de Benjamin.
- Pantoja, M. F. (2020). Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles. el caso de la gestión de aula y relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo (Maestría). Universidad Internacional de la Rioja.

- Passeggi, M. (2013). Narrativa, Experiencia y Reflexividad Autobiográfica: Por una Epistemología del Sur en Educación. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Porta, L., Álvarez, Z., y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1175-1193.
- Porta, L., y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista De Educación*, VIII(12), 167-185.
- Porta, L., y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: Colección De Filosofía De La Educación*, 17(2), 177-192.
- Puyana, Y., y Barreto, J. M. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*.
- Ramos, J., y Serrano, J. (2017). La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. *Revista Brasileira De Educação De Jovens E Adultos*, 5(10), 77-89.
- Ricoeur, P. (1985). Narrated time. *Philosophy Today*, 29(4), 259-272.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1), 73-81.
- Ricoeur, P. (2002). Narrative time. *Narrative dynamics: Essays on time, plot, closure, and frames*, 35-46.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Nota epistémico-metodológicas. En *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectivas feministas/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.

- Rivas, J. I., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rivas Flores, I. (2012). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-145).
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Clacso.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Runge, A. K., y Murillo, G. J. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(8), 397-415.
- Runge, A. K. (2019). Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente. En *IV Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina*. Sabaneta.
- Sarasa, M. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Educación*, VIII(10), 61-76.
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, (2).

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida. http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189.
- Spiker, P., Álvarez, S., Gordon, D. (2009) *Pobreza: Un glosario internacional*. CLACSO
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. (2020). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la Covid-19. https://www.siteal.iep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. H., y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 350-373.
- Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista educación y pedagogía*, (61), 11-22.
- Suárez, D. H. (2013). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de La Matanza, San Martín y Pilar. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 763-786.

- Suárez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa* 2(1), 42-54.
- Sáenz-Obregón, Javier (2010). Introducción a Experiencia y Educación de John Dewey. Biblioteca Nueva, 63 pp.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Teliz, E. G., Pacheco, L. D. C. M., Velázquez, L. M., y Medina-Gual, L. (2020). Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 18(24), 1-18.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & sociedade*, 26(92), 889-910.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres, V. D. (2017). Experiencias de inclusión socioeducativa: ¿Adversidad o posibilidad? Narrativas de docentes que educan estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares.
- Traverso, A. (2017). Experiencias de inclusión socio-educativa: ¿El clima laboral de las instituciones es una adversidad o posibilidad para la alcanzar la inclusión educativa? - Narrativas de maestros.
- Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*.
- UNICEF. (2018). Situación del trabajo infantil en Ecuador.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/situaci%C3%B3n-del-trabajo-infantil-en-ecuador>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

- Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vélez de La Calle, C. (2020). La producción de conocimiento en educación en América Latina. En C. P. Uribe Lotero (Coord.), *Conferencias CIICS 2018: Nuevos caminos epistemológicos y metodológicos en Ciencias Sociales* (pp. 47-62).
- Vélez Upegui, M. (2011). Sobre la comprensión. *Revista Co-herencia*, (8)15, 145-184.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino, *Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales: Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 43-82). Cengage Learning Argentina.
- Vignale, S. P. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & philosophy*, 5(9), 77-101.
- Vignale, S. P. (2011). Experiencia y narratividad en Walter Benjamin. *Páginas de filosofía*, XII(15), 5-16.
- Walsh, C. y García, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*, XIX(38), 79-98.

- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Yedaide, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. Entrevista a Manuel Fernández Cruz. *Revista De Educación*, 4(5), 213-220.
- Yedaide, M. (2018). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista De Educación*, IX(13), 227-233.
- Zambrano, E. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Docentes en formación práctica, Centros Infantiles del Buen Vivir.
- Zamora, A. (2012). La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización. *Revista de educación*, 47-62.
- Ziccardi, A. (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los Límites de las políticas sociales en América Latina*. CLACSO.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: 27 de octubre 2021	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: Claudia Patricia Uribe-Lotero	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ()
Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado () Estudiante de maestría ()	Artículo () Otros () Cual: _____	
Otro: Cual:		

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)		
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades	Desarrollo Psicosocial	
Construcción de las Paces				
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía				
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud				
Educación y Pedagogía			X	
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	Infancias y Familias en la Cultura	
			Ambientes Educativos	
			Desarrollo Humano	
			Gestión Educativa	
			Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes

	Otro grupo Cual:	
	Otra línea cual Cual:	
Título	SABERES DE ADVERSIDAD AL EDUCAR EN EXPERIENCIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS DE ESCUELA EN GUAYAQUIL-ECUADOR (2015-2021) -UN ESTUDIO NARRATIVO-	
Autor/es/as	Claudia Patricia Uribe Lotero	
Tutor-a co-tutora	Claudia Vélez de La Calle	
Año de finalización de la investigación	2021	
Año de publicación		
3. Información general de la investigación		
Temas abordados	adversidad educativa, narrativas docentes, nociones experienciales de adversidad, saberes docentes experienciales	
Palabras clave	adversidad, narrativas, experiencias educativas, saberes docentes	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	En el afán de comprender lo que les acontece a maestras y maestros, nos preguntamos entonces, en el marco de la educación general básica en escuelas urbanos-populares de Guayaquil por ¿qué cuentan los docentes en sus narraciones sobre sus experiencias de adversidad para educar? ¿Qué relatan sobre las formas de adversidad que se manifiestan en situaciones conflictivas? ¿Cómo se configuran en textos los micro contextos de adversidad en los que se inscriben las experiencias? ¿Qué sentido le atribuyen en las narrativas a las experiencias adversas para educar y a la docencia en esas condiciones? ¿Cómo reaccionan los docentes frente a las adversidades? ¿De qué rasgos de las experiencias se componen los saberes que emergen de las adversidades para educar? (p. 22-23)	
Fines de la investigación	General → Comprender en las experiencias que narran los docentes, los saberes que configuran las nociones de adversidad para educar de maestros y maestras de escuelas de educación básica en Guayaquil, Ecuador entre el 2015 y el 2021.	

	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconstruir las condiciones temporales y contextuales de las experiencias que relatan y narran los docentes. ● Indagar en las experiencias que realzan los docentes en las narrativas, las particularidades de las adversidades de los acontecimientos vividos. ● Interpretar los significados y sentidos que los docentes le atribuyen a las experiencias narradas. ● Develar los saberes de adversidad para educar que emergen de las experiencias que relatan y narran los docentes. <p>El propósito esencial de la investigación es entonces, aprehender los saberes experienciales de la noción de adversidad para educar, en las vivencias de los docentes bajo circunstancias socio-históricas, contextuales y culturales particulares en que las educan y sobre las que solo cada uno de ellos, desde la individualidad de sus trayectos, puede relatar, aclarar y explicar lo acontecimientos de manera reflexiva.</p>
<p>4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</p>	
<p>6.1. Resistencia, desafío, dificultad: Las fotografías 107 → En este apartado, tenemos por intención mostrar el transcurrir de las maestras y maestros desde sus historias de vida personales, hasta sus primeros acercamientos a la docencia.</p> <p>6.1.1 Claves de Historias Personales 107 Los relatos de los docentes dan cuenta de sus antecedentes familiares y contextuales, es decir, el lugar donde nacieron y se criaron, la composición de sus familias cuando eran niños o niñas, así como el tipo de instituciones educativas a las que asistieron a lo largo de su vida escolar y finalmente, su actual composición familiar.</p> <p>6.1.2 Huellas Escolares 109 En los relatos de los docentes acerca de sus experiencias escolares personales estaban presentes los valores y principios que vivenciaron en sus maestras y maestros cuando ellos eran estudiantes. También, les asignaron sentidos y significados a las marcas que les dejaron las vivencias de las distintas etapas educativas. Las agrupamos en huellas ‘gratas’ e ‘ingratas’ según lo que refirieron las maestras y los maestros.</p> <p>6.1.3 Marcas de Formación 111 Además de las huellas que ha dejado la escuela, los docentes mencionaron las marcas que les dejó la formación inicial. Con estas marcas se refieren al impacto de sus maestros y maestras durante su etapa formativa. De cara a sus propias prácticas, identifican y resignifican los rasgos de esas experiencias que ahora se hacen presentes en las aulas y con los alumnos.</p> <p>6.1.4 La ruta profesional 113 Los relatos señalan los primeros acercamientos a la docencia, es decir, aquellos trabajos o situaciones que posibilitaron a los maestros y maestras experimentar por primera vez la tarea de educar y que, desembocaron en el descubrimiento de la docencia como una vocación o como un oficio. Junto a la narración de estas</p>	

primeras experiencias, las y los participantes reflexionaron sobre el significado del ‘ser y hacer docencia’.

6.2. Adversidad que rodea, configura y estructura: la casa donde habitan las prácticas 115

- Entre las lecturas individuales y subjetivas de los maestros relativas a sus muy diversas vivencias educativas y las condiciones de las escuelas en las que tuvieron lugar, existe una estrecha dependencia. En primer lugar, las descripciones de las instituciones y los entornos que las acogen contribuyen a la comprensión de los microcontextos en los que transcurren las experiencias y favorecen la lectura de los sentidos y significados relacionados a la particularidad del microcontexto en que se suscitó. Por otra parte, los rasgos particulares de las instituciones se convierten en recursos para el relato que le sirven a los maestros para construir explicaciones, justificaciones o argumentos para sostener la elección de la experiencia narrada. Al mismo tiempo, se hacen indispensables para dar cuenta del carácter disruptivo, insólito y desafiante o no, de lo acontecido durante esas vivencias. Además, dan acceso a entender dónde se originan las reacciones y actuaciones que les provocaron a los docentes, es decir, si se nutren de los aprendizajes de la formación inicial o continua, de las experiencias acumuladas, de las relaciones entre colegas o de sus particulares intuiciones frente a los eventos educativos.
- Es notoria y recurrente la forma en que los maestros conectan lo sucedido en el aula con las singularidades de los microcontextos de la escuela, las que son descritas con mayor o menor detalle por el docente, en paralelo con los relatos de los acontecimientos experienciales en tanto esos rasgos micro contextuales estimulan la reflexión que promueve la narrativa y de manera simultánea contribuyen a la su propia comprensión y a la del investigador, de la complejidad de la experiencia. Es como si de alguna manera hubiera siempre un diálogo entre las escuelas y el contexto, siendo el maestro-narrador el artífice de esa condición dialogante. De la naturaleza de ese diálogo entre la cultura de la institución, los alumnos, los docentes y las condiciones del microcontexto, emerge la reflexión docente respecto a que educar llegue a ser más o menos posible.

6.2.1 Las casas son...	116
6.2.2 ¿Los alumnos, dónde están?	121
6.2.3 Los colegas	123
6.2.4 Alguien dirige y organiza las casas...	127
6.2.5 Entre lo fiscal y lo privado..	133

6.3. La conflictividad de lo cotidiano: las experiencias adversas que realzan las maestras 137

- Se dirige a recoger en las dimensiones de las experiencias que los docentes eligieron para realzar en las narrativas, las lecturas que realizan de las condiciones y de los cambios por los que se desplaza la docencia, que son ahora las fuentes de los saberes que van acumulando y de los que se apropian mientras transitan por las experiencias para ingresar habilitados a nuevas situaciones educativas.

6.3.1 Las madres, los padres, las familias	138
--	-----

¿Quién es mi interlocutor en la educación de mis alumnos? ¿Quiénes son ahora el papá, la mamá y los hermanos? ¿Qué lugar ocupa mi alumna o alumno en las prioridades de la mamá? ¿Con quiénes se reparte el afecto, la preocupación o la atención, la mirada, el tiempo y las palabras esquivas? Son solo algunos de los interrogantes que ilustran lo que aparece en las mentes de maestras y maestros frente a la necesidad de recurrir a la familia para entender y orientar el comportamiento de los alumnos.

Los cambios en las familias abarcan otros desafíos para las prácticas educativas y hacen que los docentes desarrollen habilidades de lecturas sensibles al impacto que tienen en la auto-percepción de valor y estima de los alumnos. En los relatos, los maestros pueden regresar a la experiencia acumulada, para dar forma y

testimonio del conocimiento obtenido sobre los acercamientos a las cambiantes y diversas familias de los alumnos.

6.3.2 Las adicciones invaden las prácticas 145

La relación entre droga y educación es un asunto que ha perdido espectacularidad cuando se abordan los cambios, complejidades y dificultades con las que lidian los maestros de la escuela contemporánea. Las razones, sin ser exhaustivas, se mueven entre la propagación y presencia casi indiscriminada del fenómeno en el amplio espectro de los tipos de instituciones, sectores y poblaciones, a la politización y apropiación del análisis, estudio y atención al tema por parte expertos e inexpertos, líderes de opinión que han inundado a las audiencias de información inconsistente y que mantienen el riesgo como asunto ajeno. Los maestros se ubican en la mira de especialistas y de las estrategias preventivas, de atención e intervención por la cercanía incuestionable con las manifestaciones del problema. De este registro experiencial emerge la droga y todo lo que se le asocia como categoría que cruza la trivialización que ha hecho insípido el asunto.

6.4. Sentidos y significados de las prácticas: Los saberes que entrega lo adverso para educar 149

→ Este apartado se enfoca en la interpretación de las nociones de adversidad para educar que se configuran sobre la base de las experiencias individuales en la docencia y que se transforman en los saberes personales y colectivos de los docentes.

6.4.1 Las prácticas 149

Es recurrente en los relatos la capacidad del maestro de volver sobre sus experiencias para, al poner en diálogo personal los acontecimientos, identificar las fuentes y los orígenes de los que considera sus saberes docentes, que son la esencia que lo constituye como profesional de la educación.

6.4.2 Docente de una y mil maneras: No todas las prácticas consisten en enseñar 150

En la formación inicial de la profesión docente, se prepara, en esencia para educar. El ingreso en la práctica profesional conduce a maestros y maestras a actividades que los alejan de las acciones educativas. Algunas son solo atajos de la práctica y otras son zanjas en el terreno pedagógico que desplazan al docente a campos del saber que le son ajenos, o hacia gestiones administrativas fuera del núcleo pedagógico.

6.4.3 Otros alumnos, otras necesidades.... 151

Hasta antes de que el concepto y la práctica de la inclusión educativa se instale en las aulas y en el lenguaje de la docencia, los programas de formación docente no ofrecían orientaciones para que los maestros atendieran las demandas particulares de alumnos, que por algún tipo de discapacidad emocional, sensorial, cognitiva, física o de condición socio-afectiva, se insertaban en las escuelas regulares sin lograr integrarse a los ritmos y actividades que las maestras preparaban para los grupos de los distintos grados o niveles. Las maestras entonces, respondían de modo más bien intuitivo a los requerimientos de niños y niñas que por sus condiciones particulares, requieren adecuaciones educativas.

6.4.4 Otras razones especiales para las necesidades educativas 158

Cada vez con más frecuencia los docentes se encuentran con alumnos que son parte de la diversidad de individuos que componen la sociedad contemporánea. La presencia de ellos en las aulas reta sus propias creencias y tolerancias frente a esos otros que difieren de la norma y de lo establecido y en especial, a sus capacidades para incluirlos en las propuestas que plantean para educarlos.

6.4.5 Confianza, camino hacia los alumnos 160

Los hallazgos que obtienen los maestros de los acercamientos producto del clima de confianza, derivan en que al perfil y función profesional del docente, se agregue el reemplazo de las figuras parentales en la acogida, protección y orientación de los alumnos.

6.4.6 De lo personal al aula 164

Los sucesos de la vida personal de los docentes llegan a las aulas y a las clases para favorecer o estorbar las acciones de la docencia. A lo largo de un año escolar surgen conexiones, que se establecen a través de las sensibilidades entre alumnos y docentes que se relacionan en el marco educativo. Desde el momento del primer encuentro se da inicio a un descubrimiento conjunto entre maestros y alumnos que orienta la lectura de lo que unos y otros no dicen con palabras.

6.5. Addendum: 2020, “El año del aprendizaje de desaprender” (R16) 178

→ La cuarentena profiláctica para paliar la crisis sanitaria por la expansión del virus -Covid19- se interpuso en el cronograma de trabajo de la ejecución de este proyecto. Entretanto se daban los debates para definir la modalidad educativa en pandemia y se emitían los marcos de referencia para adaptarla a las condiciones de aislamiento de los niños, niñas y adolescentes del país, estaba atenta a la situación de maestros y maestras de los sectores populares. Los docentes que sobrevivían a los despidos, se enfrentaban a los desafíos de la educación virtual, al manejo de la tecnología y a trasladar la educación presencial al formato a distancia.

Este marco amplio de cambio, de incuestionable adversidad para educar, conduce a la reflexiva convicción de que el proyecto no debería ignorar la circunstancia por la que estaban atravesando los docentes, que encierra un conjunto variadas demandas y tensiones para maestros y maestras. En consecuencia, surge la necesidad de escuchar las vivencias que estaban experimentando los y las docentes en medio del evento insólito y extraordinario de educar en el distanciamiento y a través de medios digitales.

El presente addendum recoge el ejercicio adicional de incorporar las experiencias de dos maestras participantes de la investigación, quienes compartieron su tránsito personal y docente hacia la educación virtual.

6.5.1 Tiempos de pandemia, ¿qué hacemos con la educación? 179

6.5.2 Las acciones de aula adquieren nuevas formas 183

6.5.3 Las familias: los aliados virtuales se transforman 186

6.5.4 Empatía... protagonista de la virtualidad 187

6.5.5 Los micro-contextos ingresan a la virtualidad 190

6.5.6 Los legados de la virtualidad a las aulas presenciales 191

5. Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

La participación de los docentes tuvo como requisito el que se desempeñaran o que hayan tenido experiencia como maestros de educación general básica en escuelas de sectores urbano-populares y de niveles medio en la ciudad de Guayaquil, que absorben la mayoría de los estudiantes entre el primer y el décimo sub-nivel de la educación básica. Con el propósito de contar con experiencias docentes que den cuenta de los diferentes contextos sociales y educativos, se seleccionó a las y los docentes considerando su tipo de formación académica, los años de ejercicio de docencia y el tipo de institución en el que trabajan (pública o privada). El estudio contempla la participación de dieciséis docentes en la investigación. Los participantes tienen un

rango de edad entre 25 y 55 años de edad, así mismo, la mayoría son mujeres. Finalmente, se le asignó un código a cada uno de los relatos de los maestros y las maestras con el fin de organizar la información de manera anónima, pero conservando el perfil al que corresponden.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

La investigación se enmarca en Guayaquil, la ciudad más poblada de Ecuador y el principal puerto marítimo. El principal foco, son los docentes que trabajan o han trabajado en instituciones educativas de sectores urbano-populares de la ciudad. Algunas de las características de estos sectores son:

- Sectores resultado de una práctica sistemática de asentamiento informal, por parte de migrantes de otros lugares del país que llegaron en busca de una mejora de calidad de vida.
- Viviendas en condición de precariedad socio-económica.
- Zonas que hasta la actualidad carecen de provisión de servicios básicos, y demás problemáticas sociales de la mano del desempleo como la delincuencia, consumo problemático de drogas, adicciones y microtráfico, mafia de tráfico de tierras, embarazos adolescentes, y desnutrición.

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El proyecto se aproxima desde la propuesta Max Van Manen que se conoce como la fenomenología de la práctica, del mundo de la vida, la aplicada o de la experiencia (Ayala, 2016), en el marco de la fenomenología hermenéutica y la metodología que se asocia, en tanto que es justamente el foco al que se acerca la investigación a través de los relatos de los maestros. Es la búsqueda de los significados, sentidos y saberes que les asignan a las situaciones que dan origen a las experiencias en las condiciones particulares en las que educan. (p. 11-12)

De otra parte, la narrativa tuvo dos funcionalidades: una epistemo-metodológica, que sirvió como herramienta para visibilizar la coexistencia de múltiples temporalidades y espacialidades en los relatos de los y las docentes y el rol que estas ocupan en la resignificación de las prácticas. La segunda función corresponde a una perspectiva ética: la metodología narrativa permitió entender y repensar la posicionalidad de la investigadora a lo largo del proceso de investigación, no como quien sustrae información de manera objetiva, sino como parte del proceso reflexivo colectivo, influyente e influenciada por la construcción narrativa. (p. 85)

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

→ Experiencia, fuente de las narrativas (p. 54)

A criterio de Larrosa (2006) “la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/ sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera” (p. 2). Es a partir de un ejercicio reivindicador del uso y el sonido de ambas palabras en el lenguaje habitual que permite el reconocimiento de su capacidad lingüística para hablar de verdades educativas, es que se abren posibilidades para pensarlas, para decirlas y para hacerlas. En estas líneas de pensamiento, la experiencia antes que un concepto es algo que nos pasa, que nos acontece como sujetos al pasar por algo en un contexto particular. Además, tiene inicio y fin. Dura

un tiempo determinado y es mutante. “Es sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” afirma Larrosa (2006, p. 1). (p. 54-55)

→ **La adversidad para educar, del contexto al texto (p. 65)**

Las adversidades para educar son susceptibles de ocurrir en escenarios tan vastos y diversos como ubicaciones tiene el acto educativo. Se hallan en estrecha condición de dependencia al contexto social en que este se inscribe y a la apreciación de cada educador de lo que entiende y experimenta como adverso (Suárez, 2014). Se pueden repetir los acontecimientos problemáticos que originan las situaciones adversas, pero las experiencias vividas, narradas e interpretadas serán muy diferentes. En el mundo educativo, las adversidades se manifiestan porque los niños que van a la escuela “vienen también de algún sitio” (Van Manen, 1998, p. 23). Los docentes durante su relación con los estudiantes van hallando, entendiendo y abordando de forma integral el contexto que los rodea, configura y estructura para educar. El conocimiento producto de las experiencias, permite al docente desarrollar progresivamente su propia y particular noción de adversidad, que se hace manifiesta, evidente y trabajable en las acciones educativas. (p. 65-66)

→ **La narrativa como perspectiva teórica (p. 69)**

Desde la perspectiva de la narratividad, lo singular de la experiencia encuentra un espacio para habitar la palabra, adonde traer lo que se guarda de la vida, donde dejarlo hablar para que su sonido se escuche, para que pueda ser mostrado, para que se rescate, “se salve” lo recuperable de la experiencia. En lo que se narra de manera escrita u oral sobre la experiencia docente, esta se comporta como el evento central y crítico que cruza todos los relatos arrastrando la historia por los distintos caminos de la experiencia vivida, en tiempos y espacios personales y singulares. Como señala Ripamonti (2017): “Una narración, es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación” (p. 85). (p. 69-70)

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El constituyente esencial de la propuesta metodológica es la narrativa, donde la ruta para la recolección, construcción y ensamblaje de los relatos que finalmente la componen, exigen a la investigadora recurrir a las reflexiones sobre los aprendizajes que se derivan de las prácticas investigativas previas, que, desde esa perspectiva, ameritan ser compartidas con los lectores para promover la comprensión de las decisiones que sostienen el diseño metodológico. (p. 74)

En el marco de esta investigación, el enfoque biográfico-narrativo se aplicó principalmente como guía para la re-construcción de las narrativas de los y las docentes. (p. 87)

En coherencia con los planteamientos que sostienen la perspectiva narrativa del presente proyecto, la elección de las técnicas de investigación se guió por el propósito de conducir a los sujetos a la comprensión narrativa de la realidad. En este sentido, los eventos, situaciones y experiencias de vida en los relatos de los y las docentes, dieron cuenta de la multiplicidad de narrativas en la construcción simbólica del contexto socio-educativo de maestros y maestras en Guayaquil. La intención del estudio de descubrir los sentidos y significados que los docentes encuentran en las experiencias asociadas a la práctica educativa, condujo a privilegiar los relatos experienciales con base en la entrevista biográfica o en profundidad. La entrevista en este contexto fue concebida como un “diálogo conversacional”. (p. 89)

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

- En el análisis interpretativo de los relatos se aprecian dos tipos de tensiones entre las que se mueven los docentes en la escuela. El primer tipo lo conforman las que provienen de los micro-contextos exteriores de la institución y el otro, lo provocan las condiciones internas de las escuelas asociadas por lo regular a las directrices institucionales que provienen de las directivas. A estas últimas se suman las que, proviniendo del sistema educativo, son gestionadas por la dirección y recaen en los docentes. Entre ambos tipos de tensiones se establece un vínculo estrecho que a pesar de convivir en la cotidianidad ofrece sobresaltos a la rutina docente, cuando desde cualquiera de los ámbitos, se tensiona de manera adversa la actuación del maestro. El análisis puso al descubierto lo que significan para el docente las causas asociadas a estos dos tipos de fuentes de adversidad que tensionan su experiencia y, a las par, las posibilidades que vislumbran de lidiar en las aulas con las formas en que se manifiestan o de intervenir para modificarlas. (p. 198)
- Las reflexiones que acompañan los relatos dejan ver las tensiones que surgen de la contraposición entre las ideas entregadas en la formación, las que han amalgamado en su historia y recorridos personales con las realidades con las que se encuentran en las escuelas, los alumnos y las familias. La exposición a estas tensiones moviliza las emociones de los docentes que son las que provocan la adquisición de un conjunto de saberes que antes que provenir de la racionalidad contenida en la formación se configuran como saberes emocionales. (p. 204)
- En las narraciones recuperadas de las propias voces de los docentes, en sus recorridos y primeros encuentros con la escuela, la docencia, las instituciones formadoras y las educativas, con la comunidad que las integra: alumnos, familias, los directivos y colegas; hasta en los acercamientos con los programas que ponen en operación las políticas públicas y con el sistema que rige la educación, se aprecian las huellas de lo histórico que se enmarcan en las particulares condiciones socio-económicas y culturales que habitan el contexto. Al escuchar los relatos que componen las narrativas de los docentes participantes, se percibe que tienen en común una especial capacidad para sobrevivir a la diversidad de eventos de sus vidas personales, no exclusivamente del contexto educativo, bajo condiciones desafiantes, retadoras, problemáticas, que podría sintetizarse como capacidad de sobreponerse a las dificultades. (p. 212)
- Las narrativas de los docentes recurren al lenguaje muy local del Guayaquil de los tiempos y lugares en que se han dado sus experiencias. En las narraciones de las experiencias particulares y singulares de los docentes sobre sus vivencias escolares, apreciamos esos aspectos comunes de la cultura local. Entendemos que “las vivencias son las emociones conscientemente significadas y reconocidas por el sujeto” (González-Rey, 1999, p. 129). Es decir, en las formas de actuar y en las reflexiones que detonan lo vivido, emergen revelaciones que son culturalmente mediadas en tanto se inscriben en ese “ver como” propio de la cultura guayaca y que enfatizan el simbolismo que encierran las prácticas sociales. (p. 214)
- A través de la narración entonces, se expone al exterior lo que ya está presente en el interior del docente-relator, es decir narrar, le permite representar y significar la experiencia. No obstante, la exteriorización antes que un procedimiento mecánico de abrir la caja de los recuerdos, le demanda al docente imaginar lo que se va a compartir de lo que re-conoce que es como sujeto-docente y que amerita colocar en la narrativa. Es decir, los docentes, recuperan lo que “ven” que la experiencia ha dejado en su memoria y sobre lo que vale la pena rendir cuentas de lo que le ha pasado o acontecido: “Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo.”, dice Larrosa et al (1995, p. 31). (p. 216)

- La investigación ha sacado a la luz una de las problemáticas medulares de la realidad de la docencia como es la presencia de contingencias que perturban el proceso educativo, complejizando la práctica docente, sin que para atenderlas, la formación inicial los haya preparado. La docencia se instala en múltiples micro-contextos internos, externos, estructurales, culturales, sociales que generan textos cuya lectura es esencial para la comprensión de las complejidades de los orígenes, motivos, mutaciones o manifestaciones de las adversidades. Porque al igual que las situaciones educativas no pueden ser completamente estandarizadas, tampoco es posible hacerlo con las adversidades. (p. 225)

11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

12. Bibliografía citada en la investigación

Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*.

Gedisa.

Agamben, G. (2004). Programa para una revista. *Infancia e historia*, 197-212.

Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (2010). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional.

Alliaud, A., y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 6(1), 1-13.

Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar de la enseñanza*. Edición Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación.

Alliaud, A. (2002). La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.

- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia, Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. *Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 319-349.
- Álvarez, A. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Colegio Celestin Freinet de Guayaquil.
- Álvarez, G. (2018). Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo. *Voces De La Educación*, 3(6), 3-15.
- Areiza, E. E. (2021). Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios. *Revista de Educación*, XII(22), 437-457.
- Arfuch, L. (2002). La vida como narración. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, 87-115.
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 19(2), 359-381.
- Ball, S. J., y Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. *Teachers' lives and careers*, 1-26.

- Banco Mundial. (2019). *Tasa de fertilidad en adolescentes (nacimientos por cada 1.000 mujeres entre 15 y 19 años de edad) - Latin America & Caribbean*.
https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.ADO.TFRT?locations=ZJ&most_recent_value_desc=true
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Barrera, H. M., Barragán, T. M., y Ortega, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 9-20.
- Barriga, J. C. G. (2020). La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(2), 437-464.
- Barrios-Leonel, J. E. (2021). Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, (26), 107-143.
- Bazdresch, M. (2004). Tendencias en la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 1-2.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Ediciones/Metales Pesados.
- Bentivoglio, M. (2013). Proyecto Educativo Terapéutico: "Una experiencia de encuentro y lectura de Biografías de mujeres". En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self. Narrativas biográficas como trabajo moral del yo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (41).
- Betancur, M. C. (2017). *Narración, juegos de lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur*. Universidad Veracruzana, Dirección Editorial.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Revista Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).

- Bolívar, A., y Fernández, J. (2001). *Investigación Biográfico-narrativa en Educación*. La muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Investigación Superior*, 2(2), 341-365.
- Bolívar, A. (2017). Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Emergencia, Desarrollo y Estado del Campo. *International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213).
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Bordoli, E. (2006). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En P. Martinis, *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros-Waslala.
- Bracciale, M., y Pionetti, M. (2013). La experiencia puesta en relatos: encuentros entre vida, enseñanza y literatura. *Revista De Educación*, 4(5), 189-210.
- Bralavsky, C., Acosta, F., y Jabif, L. (2004). Orientaciones conceptuales y didácticas. En *Directores en acción: Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. IPEE-UNESCO.
- Caamaño, C. (2012). La narrativa en la enseñanza. En *8va Jornada de Educación "Estrategias para una educación de calidad"* (pp. 1-9).
- Cafiero, M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares: fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres* (Maestría). FLACSO Argentina.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Cano, W. (2013). Las creencias del maestro en la práctica educativa colombiana: una apuesta por su estudio desde el enfoque biográfico narrativo. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.

- Carr, D. (1986). Narrative and the real world: An argument for continuity. *History and theory*, 25(2), 117-131.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214.
- Chiriboga, C. (2019). Reforma de la carrera docente en Ecuador: Estudio de Caso. *Informe Final*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Clandinin, D. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J. y Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGraw, E. Baker y P. Perterso (Eds), *International encyclopedia of education*. Elsevier.
- Clandinin, J., y Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. En *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1992). Communities for teacher research: Fringe or forefront?. *American Journal of Education*, 100(3), 298-324.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, 14-30.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. *La experiencia y la investigación educativa*, 21-86.
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1-25.
- Cossio, J. y Lora, M. (2013). Un saber, un legado, una historia: una maestra que hizo camino al andar. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.

- Cuartas, J. M. (2015). *La experiencia hermenéutica*. Universidad EAFIT.
- De La Fontaine, J. (1668/2013). *Selected Fables: A Dual-Language Book*.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. pp. 695-710 vol. 19.
- Denzin, K. N. (1978). *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- De Souza, E., Serrano-Castañeda, J., y Ramos-Morales, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 683-694.
- Devoto, E. (2020). Problemática Educativa en la no presencialidad. Construir lo común para esperar el reencuentro. *Revista de Educación*, (21.2), 91-97.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Duch, L., y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones: Antropología de la comunicación vol. 1*. Herder Editorial.
- Duero, D. G., y Carreras, X. (2015). Un análisis fenomenológico y narrativo de los “Diarios” de la escritora Alejandra Pizarnik. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 31-63.
- Eizaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, (93), 249-277.
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP cultura.
- España, J. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Unidad Educativa Fiscal Miguel Donoso Pareja.
- Estrada, L., Ospina, N., Ruiz, C., León, A., Álvarez, L., Ibargüen, H., y Hernández, B. (2013). Una experiencia pedagógica acerca de modelos pedagógicos alternativos y críticos. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Evans, B., y Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia: El arte de vivir en peligro*. Fondo de cultura económica.

- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 17-32.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 11-36.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2007). Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica. *Sígueme*.
- Giraldo, L. y Ospina, C. (2013). La señorita Gertrudis, maestra por emulación y otras competencias. Una narrativa. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Gómez, M., y Ternet, A. (2017). La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas. *Revista De Educación*, VIII(10), 61-76.
- González, B. (2017). Experiencias de inclusión socio-educativas: narrativas de maestros que describen el perfil de un docente inclusivo. ¿Adversidad o posibilidad?.
- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36.
- González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90.
- González-Montegudo, J., y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 809-829.
- González-Montegudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.

- González Rey, F. (1999a). Personality, subject and human development: The subjective character of human activity. *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*, 253-275.
- González Rey, F. (1999b). La afectividad desde la perspectiva de la subjetividad. *Revista de Psicología: Teoría e pesquisa*, (15)2, 127-134.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. McGraw-Hill Education.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Grangeiro, D., y Suárez, D. (2017). Relatos de experiencia, formación continua y docentes jubilados. Reflexiones pedagógicas en torno del taller de documentación narrativa de Quilmes. *Revista Brasileira De Educação De Jovens E Adultos*, 5(10), 28-44.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 16(30), 9-24.
- Hamui Sutton, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British journal of educational studies*, 47(2), 122-144.
- Herrera, J. D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.

- Huayamave, M. P. (2017). Experiencias de educación superior en el Centro de Rehabilitación Social de Varones de la ciudad de Guayaquil – Ecuador. Una mirada desde sus docentes, sus experiencias, significados y capacidades en la adversidad educativa.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1-27.
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta-Beltrany, M., y Jacobo-García, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 223-239.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Instituto Nacional de Censos y Estadísticas, INEC. (2019). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-2019/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito.
- Kaplan, C.V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.
- Kaplan, C. V., y Arevalos, D. H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para sensibilizar hacia los demás. En C. V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa*, 9-30.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., y Erickson, P. G. (2015). Timeline mapping in qualitative interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32.
- Krauze, E. (2008). Narrar la vida. *Letras libres*, 119, 20-25.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, 259-329.

- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74(1), 9-46.
- Levi, P. (1989). *The Drowned and the Saved*. Raymond Rosenthal.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 2(6), 295-310.
- Lizandra, J., Monfort, J., y Valencia-Peris, A. (2017). El uso del relato autobiográfico como elemento de evaluación: una experiencia en educación superior. *Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 151-156.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luzuriaga, L., y Obregón, J. S. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca nueva.
- Macuch, R., y Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 145-164.
- Madrid-Vivar, D., y Mayorga-Fernández, M. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense De Educación*, 22(8), 375-389.
- Marchetti, B., y Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, XII(22), 87-108.
- Marinas, J. M. (1999). La raó biogràfica. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 30, 57-73.
- Martínez, M. (2013). La experiencia y el saber de la experiencia docente: desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.

- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design An Interactive Approach*. Sage Publications.
- McEwan, H., y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda MIDUVI, y Banco Internacional de Desarrollo BID. (2011).
Intervención urbana integral en la zona de expansión del noroeste de la ciudad de Guayaquil, Ecuador.
<https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/6.-Intervenci%C3%B3n-Urbana-Intergral-NO-Guayaquil.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2019. *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Educación General Básica, Subnivel Medio*. Quito: Ministerio de Educación.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020a . *Currículo compactado para la emergencia*. Quito.
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020b. *Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa*. Quito.
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020c. *Currículo Priorizado*. Quito.
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020d. *Currículo Priorizado para la Emergencia*. Quito.
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020e. *Lineamientos de Educación Distrito Guayaquil Zona 8*.
Guayaquil.
- Ministerio de Educación (Mineduc). 2020f. *Plan de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y Uso Progresivo de las Instalaciones Educativas*. Quito.
- Murillo-Arango, G. (2008). *Maestros contadores de historia -Relatos de vida-*. Gobernación de Antioquia.
- Murillo-Arango, G. (2013). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Murillo-Arango, G. (2019). Vivir para educar (se): una experiencia en busca de narrador. *Revista @ambienteeducação, 12(2)*, 33-49.
- Nivela, C. J. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Escuela de grumetes “Contramaestre Juan Suárez”.

- Ocampo, J. (2013). Trayectorias Lectoras: Tres Perfiles de Docentes Universitarios 1956-1978. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Okely, J. (1994). Thinking through fieldwork. In A. Bryman & R. Burgess, *Analyzing qualitative data* (pp. 18-34). Routledge.
- Oyarzún, P. (1995). Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad. A manera de introducción. En W. Benjamin (Ed), *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre historia*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS- LOM Ediciones, 6-44.
- Oyarzún, P., y Galende, F. (2008). Walter Benjamin y el Problema de la Destrucción. Un estudio sobre la destrucción como matriz de legibilidad de la historia y la obra de arte en el pensamiento de Benjamin.
- Pantoja, M. F. (2020). Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles. el caso de la gestión de aula y relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo (Maestría). Universidad Internacional de la Rioja.
- Passeggi, M. (2013). Narrativa, Experiencia y Reflexividad Autobiográfica: Por una Epistemología del Sur en Educación. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Porta, L., Álvarez, Z., y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1175-1193.
- Porta, L., y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista De Educación*, VIII(12), 167-185.
- Porta, L., y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: Colección De Filosofía De La Educación*, 17(2), 177-192.

- Puyana, Y., y Barreto, J. M. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*.
- Ramos, J., y Serrano, J. (2017). La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. *Revista Brasileira De Educação De Jovens E Adultos*, 5(10), 77-89.
- Ricoeur, P. (1985). Narrated time. *Philosophy Today*, 29(4), 259-272.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1), 73-81.
- Ricoeur, P. (2002). Narrative time. *Narrative dynamics: Essays on time, plot, closure, and frames*, 35-46.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Nota epistémico-metodológicas. En *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectivas feministas/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.
- Rivas, J. I., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Rivas Flores, I. (2012). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-145).
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Clacso.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Runge, A. K., y Murillo, G. J. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(8), 397-415.
- Runge, A. K. (2019). Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente. En *IV Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina*. Sabaneta.
- Sarasa, M. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Educación*, VIII(10), 61-76.

- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, (2).
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida. http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169-189.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. (2020). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la Covid-19. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. H., y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 350-373.
- Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista educación y pedagogía*, (61), 11-22.
- Suárez, D. H. (2013). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de La Matanza, San

- Martín y Pilar. En *II Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria*. Medellín.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 763-786.
- Suárez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa* 2(1), 42-54.
- Sáenz-Obregón, Javier (2010). Introducción a Experiencia y Educación de John Dewey. Biblioteca Nueva, 63 pp.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Teliz, E. G., Pacheco, L. D. C. M., Velázquez, L. M., y Medina-Gual, L. (2020). Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 18(24), 1-18.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & sociedade*, 26(92), 889-910.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres, V. D. (2017). Experiencias de inclusión socioeducativa: ¿Adversidad o posibilidad? Narrativas de docentes que educan estudiantes con discapacidad dentro de aulas regulares.
- Traverso, A. (2017). Experiencias de inclusión socio-educativa: ¿El clima laboral de las instituciones es una adversidad o posibilidad para la alcanzar la inclusión educativa? - Narrativas de maestros.
- Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*.
- UNICEF. (2018). Situación del trabajo infantil en Ecuador.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/situacion-del-trabajo-infantil-en-ecuador>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vélez de La Calle, C. (2020). La producción de conocimiento en educación en América Latina. En C. P. Uribe Lotero (Coord.), *Conferencias CIICS 2018: Nuevos caminos epistemológicos y metodológicos en Ciencias Sociales* (pp. 47-62).
- Vélez Upegui, M. (2011). Sobre la comprensión. *Revista Co-herencia*, (8)15, 145-184.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino, *Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales: Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 43-82). Cengage Learning Argentina.
- Vignale, S. P. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & philosophy*, 5(9), 77-101.
- Vignale, S. P. (2011). Experiencia y narratividad en Walter Benjamin. *Páginas de filosofía*, XII(15), 5-16.
- Walsh, C. y García, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*, XIX(38), 79-98.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.

- Yedaide, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. Entrevista a Manuel Fernández Cruz. *Revista De Educación*, 4(5), 213-220.
- Yedaide, M. (2018). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista De Educación*, IX(13), 227-233.
- Zambrano, E. (2017). Biografías narrativas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. Caso: Docentes en formación práctica, Centros Infantiles del Buen Vivir.
- Zamora, A. (2012). La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización. *Revista de educación*, 47-62.
- Ziccardi, A. (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los Límites de las políticas sociales en América Latina*. CLACSO.

**ACTA No. 195
11 de marzo de 2022**

ACTA DE SUSTENTACIÓN PÚBLICA Y ANTE JURADOS DE TESIS DOCTORAL

El día 11 de marzo de 2022, a las 2:00 p.m., en la sede del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde (Calle 59 No. 22 - 24, Barrio Rosales), en la ciudad de Manizales, se reunieron los Doctores, José Miguel Olave, evaluador internacional (Chile), Mario Ramírez Orozco, evaluador nacional (Colombia), Héctor Fabio Ospina director de la línea de investigación en educación y pedagogía del Doctorado en reemplazo, por motivos de salud, de Marco Fidel Chica Lasso, evaluador por el programa (Colombia), miembros del Jurado; la Dra. Sara Victoria Álvarado Salgado, Presidenta de la sesión, y otros profesores y estudiantes del doctorado y algunos visitantes, con el propósito de cumplir con la sustentación pública y ante jurado de la tesis doctoral titulada “**Saberes de adversidad al educar en experiencias de maestros y maestras de escuela en Guayaquil-Ecuador (2015-2021) -Un estudio narrativo**”, presentada por la candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CLAUDIA PATRICIA URIBE LOTERO, quien se hizo presente oportunamente. Oscar Armando Jaramillo García, Coordinador Académico del Doctorado, actuó como secretario de la sesión.

La presidenta abrió la sesión y leyó el orden del día, el cual se propuso de la siguiente manera:
Orden del Día

1. Prolegómenos a cargo de la Presidenta de la Sesión
2. Presentación oral de la Candidata
3. Intervenciones de los Jurados
4. Respuestas de la Candidata
5. Deliberación de los Jurados
6. Lectura de las conclusiones del Acta
7. Cierre de la Sesión

Dicho orden del día se aprobó por los jurados y se desarrolló tal como se expresa a continuación.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
NIÑEZ Y JUVENTUD**

Registro Calificado 05466 de abril de 2015

Acreditación de Alta Calidad Resolución 16199 de septiembre 30 de 2015

1. PROLEGÓMENOS DE RIGOR A CARGO DE LA PRESIDENTA DE LA SESIÓN

La Presidenta, Sara Victoria Álvaro Salgado, se dirigió brevemente a los asistentes para saludarlos y fijar los términos y reglamentos de la sesión de sustentación pública y ante jurado de las tesis doctorales del programa. Acto seguido, leyó el título de la tesis doctoral que se presenta en esta sesión: **“Saberes de adversidad al educar en experiencias de maestros y maestras de escuela en Guayaquil-Ecuador (2015-2021) -Un estudio narrativo”**, anunció el nombre de la candidata, Claudia Patricia Uribe Lotero, y el de su Tutora, Dra. Claudia Vélez de la calle. Se dejó constancia por parte de la Tutora, del lector internacional Dr. José Miguel Olave, del lector nacional Dr. Mario Ramírez Orozco, y del lector por parte del Programa Dr. Héctor Fabio Ospina en reemplazo de Marco Fidel Chica Lasso.

2. PRESENTACIÓN ORAL DE LA CANDIDATA

La Presidenta dio la palabra a la candidata, Claudia Patricia Uribe Lotero, para que por espacio de cuarenta minutos hiciera una breve presentación de su tesis doctoral **“Saberes de adversidad al educar en experiencias de maestros y maestras de escuela en Guayaquil-Ecuador (2015-2021) -Un estudio narrativo”**. La candidata hizo presentación de su tesis usando los 40 minutos.

3. INTERVENCIONES DE LOS JURADOS

Dr. José Miguel Olave

Felicita a la candidata por su clara exposición, al igual, agradece por recoger las observaciones realizadas en el concepto. Así, poner en discusión los hallazgos con el campo educativo, mostrando como inciden en el campo pedagógico. Se plantea la pregunta por la incidencia de la tesis doctoral en el campo social. Y, en segundo lugar, se propone una discusión sobre el concepto de adversidad, el cual podría haber sido un concepto emergente y no instalado de entrada en la investigación. Así, se interpela con qué otros conceptos se puede poner a dialogar este concepto.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
NIÑEZ Y JUVENTUD**

Registro Calificado 05466 de abril de 2015

Acreditación de Alta Calidad Resolución 16199 de septiembre 30 de 2015

Dr. Mario Ramírez Orozco

Agradece por la posibilidad de participar en la sesión y felicita a la candidata y su tutora. Le pregunta a la candidata por una sugerencia que se hacía en su concepto sobre el título, pues aparece como muy abierto, implicando ello un problema metodológico, pues la investigación no cuenta con una muestra representativa. Al igual, realiza la pregunta por el intento de un diálogo conversacional, interpelando si estaba centrado sobre el educando o el docente en relación a su saber. Entonces valdría la pena mostrar la diferencia entre el saber pedagógico y los saberes adversos. También solicita ampliar conceptos de lo que ella indica que los participantes llaman su casa en medio de estos escenarios adversos. Agrega, además, que siente importante un mayor diálogo entre las tres fuentes de la investigación, los docentes, los estudiantes y la bibliografía en la que se apoya, dejando cierto aire de ausencia de la voz de la investigadora. Esta integración daría la posibilidad de ganar más audiencia en la discusión y problematización que se acomete desde la tesis.

Dr. Héctor Fabio Ospina.

En primera instancia agradece a Claudia Patricia por su trabajo y su vinculación a la línea al momento que agradece a su tutora. Se une a las problematizaciones propuestas por los dos evaluadores anteriores, agrega a ello que, valdría la pena avanzar en el argumento sobre la pulverización del saber docente en relación a la adversidad docente. Luego, se pregunta por lo que podría decir la candidata sobre lo particular de la situación, de los docentes y de la escuela, de esa escuela situada, es decir, ahondar en lo que la investigadora llama lo guayaquileño. Además, ampliar el tema que alude a la escuela como un micro-cosmos social. Adicionalmente, se pregunta por los límites del trabajo presentado, al mismo tiempo que, se indaga por las líneas futuras de investigación sobre el tema de la adversidad en la docencia. Finalmente, se pregunta si la educación latinoamericana crítica, popular, decolonial tiene algo que dialogar con esas escuelas y esas adversidades.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

4. RESPUESTAS DE LA CANDIDATA

Agradece a la atención y la lectura de su trabajo, luego, inicia respondiendo desde un marco amplio sobre el concepto y condición de adversidad. Así, la adversidad esta naturalizada por el sistema, por la sociedad lo que hace que no se la cuestione, que no haya una mirada crítica sobre esas condiciones. No obstante, el gran desafío era situar la condición de adversidad en términos de quien las vive y al mismo tiempo para interrogar todo lo que está implicado, que al igual están inscritas en condiciones asociadas a la pobreza y que por ello hacen que permeen las aulas. Entonces, es artificial ponerle unas divisiones a la labor del maestro en lo curricular y el resto de elementos que están involucrados en la relación pedagógica.

Ahora bien, este reconocimiento requiere asumirlo. Al igual, hay un campo muy amplio de trabajo de las pedagogías críticas, de las pedagogías populares, es más, las pedagogías populares fueron fuertes en estos espacios hasta finales del siglo pasado. En consecuencia, una de las posibles vías a seguir investigativamente hablando es hacer un estudio sobre las particularidades de las apuestas formativas, los currículos de formación docente, pues la sospecha es que están ausentes los lentes críticos y problematizadores de los dominios sociales. De esta manera, este concepto de adversidad es amplio y diverso pues cruza diferentes campos y procesos. Así, la pulverización del saber docente es una reflexión permanente sobre la cual los maestros tienen evidencias y tienen grandes dificultades para superarlo de manera inmediata al tiempo que se ingenian otras cosas. Los programas de formación no les aportan a los docentes los elementos suficientes en relación a lo que tienen que enfrentar. Además, esa pulverización del saber del maestro se refleja en el desconocimiento de lo que dice, pues en la actualidad no hay un reconocimiento del oficio y la voz del maestro, encontrándose socialmente entre las últimas elecciones que se toman de profesión.

De otra parte, alude a la noción de casa en relación a los maestros, pues hacen referencia en relación no solo a lo que experimentan sino también a lo que ofrecen, no riñe con la asignación que ellos le dan, porque es como el espacio donde pueden estar los alumnos en tanto se encuentren vinculados a la institución. De otra parte, se refiere a las formas en las que los maestros asumen las distintas adversidades y como transitan a través de ellas. No habla de resiliencia porque el mismo en condiciones como las que trabajó la tesis hay una aplicación de soporte o aguante de las gentes, además asume que hay un deterioro del termino en su esencia porque justifica mucha de la tolerancia a las dificultades que se les impone a las gentes en

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
NIÑEZ Y JUVENTUD**

Registro Calificado 05466 de abril de 2015

Acreditación de Alta Calidad Resolución 16199 de septiembre 30 de 2015

condiciones de adversidad. En consecuencia, el trabajo inaugura la aproximación a estas experiencias desde las voces de los maestros, hay posibilidades de investigación en torno al análisis de las formaciones que conduzcan a otro tipo de propuestas educativas, la exploración de otros entornos como pueden ser los rurales, un trabajo donde se incorporen las voces de alumnos y de familias.

5. DELIBERACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS JURADOS

La Presidenta de la sesión, Dra. Sara Victoria Álvarado Salgado, pide a los Jurados, Doctores José Miguel Olave, Mario Ramírez Orozco, Héctor Fabio Ospina y al Secretario, quedarse en el recinto, y a la Candidata y al Público presente abandonarlo, mientras se lleva a cabo la deliberación, y una vez finalice ésta, volver en momento que así se indique.

La Presidenta se dirige a los Jurados y se presentan las opciones de reconocimiento o valoración de la tesis, si los jurados así lo consideran.

Los Doctores José Miguel Olave, lector internacional, Mario Ramírez Orozco, lectora nacional y Héctor Fabio Ospina, lector por parte del programa, miembros del Jurado, después de la deliberación, consideran que:

Así pues, esta tesis parte de la experiencia de la autora, quien afirma haber presenciado el desvanecimiento del perfil del maestro que educa, hacia el del maestro que gestiona la educación; la desaparición de la figura socio-educativa del maestro; el acercamiento paulatino a la figura del funcionario, que lo aleja de la figura histórica de educador; la pérdida del valor de sus experiencias y de lo que puede contar acerca de ellas; además de casi no tener audiencia.

Ahora bien, es de resaltar que conceptualmente el término adversidad abarca no solo los obstáculos que enfrenta la educación por la transformación de la sociedad, sino que incorpora y actualiza la multiplicidad de condiciones y situaciones de la docencia sobre las que maestras y maestros pueden hacer relatos y construir narrativas. El concepto de experiencia tiene tres rasgos: su condición de saber de lo singular, no anticipable y testimonial. La narrativa se asume como praxis social que da cuenta de la manera cómo algo se vive o experimenta, con la contribución de la disponibilidad personal del individuo para narrarlo.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
NIÑEZ Y JUVENTUD**

Registro Calificado 05466 de abril de 2015

Acreditación de Alta Calidad Resolución 16199 de septiembre 30 de 2015

También es importante, poner de relieve que la investigadora al afirmar que “No todas las prácticas consisten en enseñar”, invita a entender que el estudio debe tratar desde esas “otras prácticas”, algo que ayudaría al debate sobre la necesidad de capacitar a los docentes para la resolución de problemas de sobrevivencia de sus estudiantes en contextos vulnerados por la pobreza y la marginación. En este sentido, lo interesante de esta investigación es que abre la posibilidad de un debate teórico entre lo que serían las adversidades “para educar” frente a lo que son las adversidades “para trabajar” en condiciones muy limitadas o difíciles.

Se concluye en el estudio que la investigación ha sacado a la luz una de las problemáticas medulares de la realidad de la docencia como es la presencia de contingencias que perturban el proceso educativo, complejizando la práctica docente; que las situaciones educativas no pueden ser completamente estandarizadas, y tampoco es posible hacerlo con las adversidades; las ideaciones de alternativas de intervención o de solución le brindan a los maestros esquemas de actuación frente a las adversidades; el trabajo de maestras y maestros no está exento de desaliento y frustraciones pero son capaces de sostenerse ideando otras formas posibles de educar que son los saberes que sustraen de las adversidades; las múltiples formas en que las han sorteado constituyen saberes que pueden ser compartidos con otros docentes, con los que se están formando, con los que los forman y con el sistema educativo, que requiere abrir sus oídos a los que puede denominarse los saberes experienciales de las docencias en condiciones de adversidad porque el conocimiento, resultaría del vínculo del saber con la experiencia; los espacios de Resistencia son los territorios sociales donde reina la exclusión.

Ahora bien, se recomienda que se pueda dialogar de manera más explícita con las consideraciones de los evaluadores en los conceptos escritos de la tesis y de las recomendaciones realizadas en la sustentación que podría agregar elementos pertinentes para publicaciones venideras y para el proceso de cierre de entrega de requisitos para la graduación.

Recomendaciones centrales

- Reformulación del título teniendo en cuenta elementos del universo y muestra
- Ampliar la argumentación del enfoque para darle un mayor énfasis socio-crítico
- Trabajar resemantizando o densificando el concepto de adversidad
- Que se reestructure y amplíe el capítulo de conclusiones de manera sustancial, en las cuales incluye de manera explícita las recomendaciones de los evaluadores, así mismo, es necesario que estas recomendaciones se incluyan en el texto final que se va entregar al programa como requisito para grado.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
NIÑEZ Y JUVENTUD**

Registro Calificado 05466 de abril de 2015

Acreditación de Alta Calidad Resolución 16199 de septiembre 30 de 2015

-
- Que se envié antes de la entrega final documento en Word con las modificaciones señaladas en amarillo junto con una carta de la tutora a la coordinación académica del programa avalando los cambios realizados.

Se espera todo lo anterior para enviar al consejo de doctores el acta y que la sustentación pueda ser aprobada por esta instancia.

6. LECTURA DE LAS CONCLUSIONES DEL ACTA Y DECISIÓN FINAL

Al regresar al recinto la Candidata y los demás participantes, el secretario, Oscar Armando Jaramillo García, da lectura a las consideraciones finales de la presente Acta, allí se solicita a la candidata realizar las modificaciones sugeridas por los jurados y remitir nuevamente el documento al programa con aprobación de la tutora para ser validadas y enviadas a Consejo de Doctores.

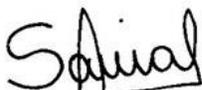
7. CIERRE DE LA SESIÓN

La Presidenta agradeció a los Jurados y demás asistentes por su presencia y sus preguntas y levantó la sesión siendo las 4:00 p.m.

8. ENTREGA DE COMPROMISOS

La candidata cumplió con las recomendaciones realizadas por los jurados en la sustentación de la tesis Doctoral, así, entrega de texto con correcciones y aval de su tutora. Los mismos fueron compartidos al Consejo de Doctores quien da la aprobación de la tesis doctoral.

La Presidenta



SARA VICTORIA ÁLVARADO SALGADO

Directora

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales - CINDE

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
Universidad de Manizales – CINDE**

Entidades Cooperantes: Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.