

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**EL DEVENIR DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE
DOCENTES ECUATORIANOS ANALIZADO DESDE SUS
HISTORIAS DE VIDA**

Catalina Izquierdo Molina

Director:

Jesús Romero Morante

Santander, 2018



Doctorado Interuniversitario
en Equidad e Innovación en Educación



Universidad de
Oviedo



Universidade de Vigo

A Santiago, Fátima y Alicia

Jesús Romero, otra vez, gracias.
Y a través de ti, a la Universidad de Cantabria.

ÍNDICE

Resumen	1
Abstract.....	1
INTRODUCCIÓN	3
1. REFERENTES TEÓRICOS: LAS IDENTIDADES DOCENTES	7
1.1. Identidad. El gran dilema	7
1.2. ¿Identidad o Identidades?.....	9
1.3. Identidades de la profesión docente.....	10
1.4. Múltiples identidades docentes	14
1.5. Dimensiones de las identidades docentes	17
1.5.1. <i>Construcción de las identidades</i>	19
1.5.1.1. <i>Trayectoria de vida</i>	19
1.5.1.2. <i>Historia profesional</i>	20
1.5.1.3. <i>Formación recibida</i>	20
1.5.1.4. <i>Crisis de identidad</i>	21
1.5.2. <i>Componentes de las identidades</i>	22
1.5.2.1. <i>Autoimagen</i>	22
1.5.2.2. <i>Reconocimiento social</i>	22
1.5.2.3. <i>Grado de satisfacción</i>	24
1.5.2.4. <i>Relaciones sociales</i>	25
1.5.2.5. <i>Actitud ante el cambio</i>	25
1.5.2.6. <i>Competencias profesionales</i>	26
1.5.2.7. <i>Expectativas de futuro en la profesión</i>	27
2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES EN LA RECIENTE HISTORIA ESCOLAR DE ECUADOR.....	29
2.1. Reformas educativas. ¿Por qué? ¿Para qué?	29
2.2. Antecedentes de la Reforma Curricular ecuatoriana	33
2.3. Reforma Curricular Consensuada 1996	36
2.4. Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010	38
3. PROPÓSITOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	45
3.1. General	45
3.2. Específicos	45
4. METODOLOGÍA.....	47
4.1. Investigación Cualitativa.....	47
4.1.1. <i>Biográfico-Narrativa</i>	48
4.1.2. <i>Historias de vida</i>	49
4.1.3. <i>Recogida de la información</i>	53
4.1.3.1. <i>Entrevista/Entrevista biográfica</i>	53
4.1.3.2. <i>Incidentes críticos</i>	54
4.2. Desarrollo de la investigación	56
4.2.1. <i>Dónde: presentación de la ciudad</i>	56
4.2.2. <i>Con quién: presentación de los/as docentes y criterio de selección de los participantes</i>	57
4.2.3. <i>Cómo: fases de la investigación</i>	57
4.2.3.1. <i>Pensando una aventura. Proyecto de la investigación</i>	58

4.2.3.2. <i>Conociendo profesoras y profesores. Tomar contacto con los y las participantes</i>	59
4.2.3.3. <i>Consentimiento informado</i>	59
4.2.3.4. <i>Escuchando las voces. Registro de la información</i>	60
4.2.3.5. <i>La transcripción</i>	60
4.2.3.6. <i>Tejiendo historias. Análisis de la información</i>	61
4.2.3.7. <i>Revelando historias. Redacción del informe</i>	62
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	65
5.1. Construcción de las identidades docentes	65
5.1.1. Trayectoria de vida.....	65
5.1.1.1. <i>Conociendo a quienes participaron</i>	66
5.1.1.2. <i>La decisión de ser maestras: ¿vocación o decisión?</i>	69
5.1.1.3. <i>Familia</i>	72
5.1.2. <i>Historia profesional</i>	75
5.1.2.1. <i>Los inicios</i>	75
5.1.2.2. <i>Un cambio. Un aprendizaje. Una experiencia</i>	85
5.1.3. <i>Formación docente. Un desafío</i>	91
5.1.3.1. <i>Formación inicial</i>	92
5.1.3.1.1. <i>Prácticas pre-profesionales</i>	97
5.1.3.2. <i>Formación continua</i>	104
5.1.3.2.1. <i>Círculos de estudios</i>	105
5.1.3.2.2. <i>Reforma Curricular de 1996</i>	107
5.1.3.2.3. <i>Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010</i>	111
5.1.4. <i>Crisis de identidad de la profesión docente</i>	114
5.2. Componentes	121
5.2.1. <i>Actitud ante el cambio</i>	121
5.2.1.1. <i>Los docentes y la Reforma Curricular Consensuada de 1996</i>	122
5.2.1.1.1. <i>¿Debate antes de la reforma?</i>	122
5.2.1.1.2. <i>¿Era necesaria?</i>	126
5.2.1.1.3. <i>¿Consenso para la reforma?</i>	129
5.2.1.1.4. <i>Pero, ¿qué cambios se dieron?</i>	131
5.2.1.1.5. <i>Entonces, ¿qué pasó?</i>	134
5.2.1.2. <i>Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010</i>	137
5.2.1.2.1. <i>¿Cuáles son los antecedentes?</i>	137
5.2.1.2.2. <i>Para continuar: ¿Se evaluó la reforma curricular de 1996? ¿Se evalúa la Actualización y Fortalecimiento curricular del 2010?</i>	138
5.2.1.2.3. <i>Calidad educativa. Un argumento para el cambio</i>	141
5.2.1.2.4. <i>Más reformas. ¿Más calidad?</i>	145
5.2.1.2.5. <i>La última rueda del coche</i>	148
5.2.2. <i>Autoimagen</i>	151
5.2.2.1. <i>Docentes antes de la Reforma curricular de 1996</i>	151
5.2.2.2. <i>Docentes y la Reforma curricular de 1996</i>	158
5.2.2.3. <i>Docentes ante la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010</i>	163
5.2.3. <i>Reconocimiento social</i>	166
5.2.3.1. <i>En los primeros años</i>	166
5.2.3.2. <i>En el ecuador de la profesión: Reforma Curricular Consensuada</i>	167
5.2.3.3. <i>Salto de caballo</i>	170
5.2.3.4. <i>En la cúspide de la profesión: Actualización y Fortalecimiento curricular</i> ..	173
5.2.3.4.1. <i>Medios de comunicación</i>	173
5.2.3.4.2. <i>Exigencias y homologación de salarios</i>	176

5.2.4. <i>Grado de satisfacción</i>	181
5.2.4.1. <i>Satisfacción</i>	181
5.2.4.2. <i>Insatisfacción</i>	184
5.2.5. <i>Relaciones sociales</i>	187
5.2.5.1. <i>Con madres y padres</i>	188
5.2.5.1.1. <i>Al inicio: la comunidad</i>	188
5.2.5.1.2. <i>En 1996. La escuela</i>	194
5.2.5.1.3. <i>En 2010. La sociedad</i>	196
5.2.5.2. <i>Relación con estudiantes</i>	198
5.2.5.2.1. <i>Niñas y niños del campo</i>	198
5.2.5.2.2. <i>Niñas y niños de la ciudad</i>	200
5.2.5.2.1. <i>Niños y niñas “modernos”</i>	202
5.2.5.3. <i>Relación con compañeras y compañeros</i>	204
5.2.5.3.1. <i>Apoyo y compañía</i>	204
5.2.5.3.2. <i>Trabajo en equipo</i>	207
5.2.5.3.3. <i>Compañerismo y soledad</i>	209
5.2.5.4. <i>Directores y Supervisores</i>	212
5.2.5.4.1. <i>Directores</i>	213
5.2.5.4.1. <i>Supervisores</i>	218
5.2.6. <i>Competencias profesionales</i>	223
5.2.6.1. <i>¿Con la naturaleza?</i>	223
5.2.6.2. <i>¿Con la tecnología?</i>	231
5.2.6.3. <i>¿Con la investigación?</i>	235
5.2.7. <i>Expectativas de futuro en la profesión</i>	244
5.2.8. <i>De hijas, hijos y parejas</i>	250
CONCLUSIONES	255
1. <i>Del devenir de las identidades docentes</i>	255
2. <i>De la Reforma Curricular y la Actualización y Fortalecimiento Curricular</i>	257
3. <i>De la formación</i>	258
4. <i>De la metodología biográfico – narrativa</i>	259
5. <i>De los cabos sueltos</i>	260
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
ANEXOS	273
Anexo 1: <i>Correspondencia de términos ecuatorianos y españoles</i>	273
Anexo 2: <i>Niveles escolares de Ecuador y España</i>	274
Anexo 3: <i>Requisitos quiero ser maestro</i>	275
Anexo 4: <i>Acuerdo ministerial</i>	276
Anexo 5: <i>Guía de la entrevista</i>	277
Anexo 6: <i>Tabla de escalafón</i>	281
Anexo 7: <i>Formación continua</i>	283
Anexo 8: <i>Perfil del directivo educativo</i>	284
Anexo 9: <i>Transcripción de las entrevistas (CD adjunto)</i>	285

Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar el devenir de las identidades de la profesión docente de profesoras y profesores de Educación General Básica Ecuatoriana, prestando especial atención al eventual impacto que han podido tener los cambios propuestos en las reformas educativas de 1996 y del 2010. Los referentes teóricos muestran la literatura acerca de los procesos de construcción de las identidades. También se hace una breve historia de las Reformas Educativas en el Ecuador, para comprender el contexto en el que la docencia ecuatoriana construye sus identidades. El enfoque metodológico elegido es el biográfico narrativo. Se entrevistó a seis docentes. La información fue analizada como casos en los que se identificaron las dimensiones de la construcción de las identidades de la profesión docente. Este análisis presenta el significado personal de dicha construcción.

Palabras clave: Identidades docentes. Reforma Educativa. Reforma Educativa ecuatoriana. Docentes de Educación General Básica. Biográfico-narrativa. Historias de vida.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the evolution of the identities of the teaching profession of teachers of Basic General Education in Ecuador, paying special attention to the possible impact that the proposed changes in the educational reforms of 1996 and 2010 may have had. The theoretical references show the literature about the construction processes of identities. There is also a brief history of Educational Reforms in Ecuador, to understand the context in which Ecuadorian teaching constructs their identities. The chosen methodological approach is the narrative biographical. Six teachers were interviewed. The information was analyzed as cases in which the dimensions of the construction of the identities of the teaching profession were identified. This analysis presents the personal meaning of this construction.

Keywords: Teacher identities. Educational Reform. Ecuadorian Education Reform. General Basic Education Teachers. Biographical-narrative. Life story.

INTRODUCCIÓN

*“Saber quién es uno, en qué circunstancias enseña
y qué influye en nuestra docencia es esencial
para la práctica de una profesionalidad apasionada”
(Christopher Day, 2012)*

El interés manifestado desde hace varios años por la 'identidad profesional docente', como parte fundamental para comprender de manera integral la 'cultura escolar', ha impulsado una serie de reflexiones e investigaciones en el sentido de saber quién es uno, como docente, y en qué circunstancias enseña (Day, 2012, p. 67). Hemos podido observar que las respuestas a estas cuestiones van orientadas a entender que la identidad de la profesión docente no es estática ni invariable, sino que es fluida y mutable, por lo que se puede expresar sin ningún problema que los profesores y profesoras tienen identidades (en plural) que se construyen dentro de comunidades de discurso, y que tanto las identidades como las comunidades de discurso están ancladas en diferentes contextos y como ellos mudan (Romero y Luis, 2007). De manera que las identidades se crean, recrean y modifican en relación con la variabilidad de las circunstancias, de los ambientes de trabajo, de los cambios en las condiciones laborales y del ejercicio de la docencia, etc. Sin perder de vista este hecho, para evitar incurrir en retratos solipsistas de las autoimágenes profesionales, no cabe duda de la importancia de conocer cómo se construyen las identidades docentes porque, como plantea Nias (1995), este es un elemento clave para entender el modo en que los propios profesores y profesoras configuran la naturaleza de su trabajo y, a la par, son configurados por ella. Al decir de Romero y Luis (2007, p. 5), “la práctica de un enseñante no es sólo el producto de su experiencia idiosincrásica, sino además una *construcción social, histórica y política*: construimos nuestra práctica tanto como la práctica es construida por el marco en el que opera”.

Aunque no resulta en absoluto sencillo desenredar la compleja malla de factores que coparticipan en la producción, reproducción y mutación de las identidades, podrá aceptarse – siquiera como hipótesis– que las reformas educativas son un elemento a tener en cuenta, toda vez que al alterar las reglas institucionales y simbólicas que rigen en el campo profesional previsiblemente poseen una capacidad de incidencia potencial muy significativa. Ahora bien, esa hipótesis, por plausible que sea, debe ser contrastada. En otras palabras, son necesarios

estudios empíricos que permitan calibrar, a través de casos concretos, el posible efecto de las medidas reformistas en la textura de las identidades docentes. Por esta razón, el propósito de esta tesis es analizar el devenir de las identidades de la profesión docente de profesores y profesoras de Educación General Básica ecuatoriana, prestando especial atención al eventual impacto que en dichas identidades profesionales han podido tener los cambios propuestos en la Reforma Curricular de 1996 y en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010. El propósito se ha alcanzado en la medida en que he podido adentrarme en el análisis complejo que entraña la narración de las historias de vida de docentes que han experimentado los cambios en su identidad desde su incorporación en la profesión hasta la actualidad, a fin de entender cómo son vividos y sentidos por el profesorado los procesos de cambio educativo y social (Fullan, 2002).

La inquietud por investigar este tema surgió a partir de la cercanía con un grupo de docentes de una escuela fiscal¹ de la ciudad de Cuenca en Ecuador, a la cual acudí durante un año escolar². Es en esta experiencia donde pude observar cómo los profesores y profesoras tenían que cambiar la planificación de sus labores como docentes, con lo cual se sentían muchas veces abrumados, y expresaban que en los últimos años habían tenido que afrontar cambios en el proceso educativo, de tal forma que en algunos momentos no sabían si tenían que dedicarse a la docencia o a llenar evaluaciones e informes que requería el Ministerio de Educación³. Se intuía en el ambiente que empezaban a estar más comprometidos con la función administrativa que con el sentido formativo de la educación. Parecía que los cambios estaban siendo implementados desde fuera, desde la política educativa del gobierno de turno, y los cambios así implantados o exigidos no suelen provocar el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo personal e institucional, sino que simplemente modifican de manera superficial las formas, rutinas y lenguajes, que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa 'de que todo cambie para que todo siga igual' (Pérez Gómez, 2000).

El proceso de la investigación tuvo dos partes. La primera, consistió en el diseño de dicho proyecto de investigación, que fue presentado en octubre de 2014 como trabajo de finalización del Máster en “Investigación e innovación en contextos educativos”, que oferta la

1 De esta forma se refieren en Ecuador a las escuelas públicas. Ver Anexo 1: Correspondencia de términos ecuatorianos y españoles.

2 Durante el año 2012-2013, tuve la oportunidad de acompañar en sus prácticas preprofesionales a un grupo de estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

3 Las expresiones que pude escuchar en las escuelas, no las puedo tomar como datos, pero puedo decir que a partir de ellas fue surgiendo la inquietud de analizar cómo estaba influyendo la Reforma en las profesoras y profesores.

Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. La segunda parte, se desarrolló en la ciudad de Cuenca-Ecuador⁴ realizando allí el trabajo de campo y el posterior análisis de la información.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, este trabajo se estructura internamente como sigue. En el capítulo I, dedicado los referentes teóricos, nos ocuparemos de los procesos de construcción de las identidades en la profesión docente, así como de las dimensiones de tales identidades detectadas en la literatura internacional sobre este asunto. En dicha literatura parece existir un consenso básico acerca del carácter fluido y variable de los rasgos identitarios, en función de las diferentes circunstancias y peculiaridades concurrentes, así como de las sucesivas transformaciones de los marcos institucionales.

El capítulo II estará consagrado a la historia reciente de las reformas educativas y curriculares en Ecuador, a fin de comprender mejor el contexto concreto en el que los maestros y maestras ecuatorianas se han ido constituyendo como tales. En particular, se analizarán especialmente los antecedentes y fundamentos de la Reforma Curricular Consensuada del año 1996, así como las razones por las cuales se procedió a la Actualización y Fortalecimiento Curricular en el año 2010. Una vez realizada esta composición de lugar, y una vez aclarados en el capítulo III los propósitos que aquí perseguimos; en el capítulo IV se someterá a consideración de los y las lectoras la decisión de adoptar el enfoque biográfico-narrativo como base metodológica para tejer las historias de vida de tres profesores y tres profesoras de Educación General Básica. La información se recogerá a través de entrevistas biográficas individuales, considerando que si se quiere saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida, sin duda hay que hablar con ellas (Kvale, 2011). En este mismo capítulo se presentará, aunque sea de forma sucinta, la ciudad de Cuenca en la que se llevó a cabo el trabajo de campo. Se aclarará igualmente cómo fue el proceso de negociación con los participantes, de transcripción de la información y de redacción del informe.

El capítulo V, estará dedicado a discusión de los resultados. Aquí, escucharemos las voces de docentes narrando su historia, reflexionando sobre su quehacer educativo, repensando su práctica cotidiana, asumiéndose como profesores o como profesoras activistas, creativas, amorosas y otras veces desilusionadas o hasta desmotivadas; pero con la seguridad de que, si tuvieran que elegir nuevamente la profesión docente, lo harían. A través de estos relatos pasaremos revista a distintos ingredientes de la identidad profesional, tratando de

4 Ecuador es mi país de residencia.

comprobar el impacto que las sucesivas reformas educativas ecuatorianas han podido tener eventualmente en ellos.

Finalmente, cerraremos este trabajo con unas conclusiones provisionales en las que se reflexionará sobre la posibilidad de hablar, efectivamente, de identidades docentes como un elemento en continuo devenir. También se reflexionará sobre la necesidad de que las autoridades educativas tengan en cuenta la voz del profesorado para desarrollar las reformas educativas, puesto que serán ellos quienes tengan que llevarlas a la práctica. Sobre la formación, se seguirá insistiendo en que “sería hartamente deseable una mayor coordinación entre formación inicial y la permanente” (Romero y Luis, 2007, p. 13). Sin pretender que este trabajo se cierre, más bien, se dejarán ‘cabos sueltos’ para futuros trabajos.

1. REFERENTES TEÓRICOS: LAS IDENTIDADES DOCENTES

1.1. Identidad. El gran dilema

*“¿Quién soy yo? es, probablemente, la pregunta más desconcertante, profunda, difícil, emocionante e interesante que nos podemos hacer”
(Tomas Agosin, 1985)⁵*

Está claro que, para empezar una investigación, es importante hacerse preguntas, pero, en mi caso, la pregunta que me hago es bastante escurridiza, aunque por esa misma razón se vuelve también muy interesante, porque me pregunto acerca de las personas. En realidad, me pregunto sobre la identidad de las y los docentes y, como dice Tomas Agosin, esta pregunta es desconcertante, profunda, difícil, emocionante e interesante. Pienso que la pregunta es desconcertante porque con seguridad no hay una sola respuesta, esta dependerá de las circunstancias, las personas, la historia de la persona a la que se le pregunte.

La pregunta es profunda porque va más allá de lo que podamos evidenciar al hacer una observación de una clase, porque quien haga esta pregunta, tendrá que acreditar aquello que escucha, porque quien responde tiene la capacidad para decidir la hondura, e incluso la veracidad, con que responde. Podría decir que esta pregunta es difícil de responder porque, en muchas ocasiones, suele confundirse con lo que hacemos, es decir, tendemos a responder por cualidades que son visibles y no por los procesos de subjetivación latentes. Como señalaba Giddens (1997, pp. 260-261), “la intersubjetividad no deriva de la subjetividad sino al contrario”, con lo cual la autocomprensión del individuo sólo puede acontecer a través de conceptos 'accesibles públicamente', de manera que la creación de significado surge a partir de convenciones colectivas, algunas racionalizadas y otras, sin embargo, interiorizadas de un modo tácito o inconsciente.

5 Tomás Agosin, psiquiatra en el Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina Albert Einstein en Nueva York, y miembro fundador de Cafh en Nueva York. <http://www.seedsofunfolding.org>. Cafh, es una organización sin fines de lucro cuyo propósito es ayudar en el desarrollo espiritual de todas las personas. <http://www.cafh.org/espanol/index.htm> El Dr. Agosin falleció en 1991. Este artículo fue originalmente publicado en Seeds of Unfolding, No. 3, 1985. Se lo puede encontrar citado en García, Yoruba (2012).

No es de extrañar que Hannah Arendt comentase que, “en el momento en que queremos decir quién es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir qué es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él” (Arendt, 2011, p. 210), en este caso, las otras y otros docentes. Espero pues, poder salvar esta dificultad e intentar acercarme, siquiera un poco, a los intrincados procesos de subjetivación ocultos tras la afirmación del 'yo'. Además, esta pregunta se torna difícil porque en la respuesta pueden verse reflejadas todas las condicionantes sociales, políticas, ideológicas, culturales que inciden y construyen a las personas, sumado a estas condicionantes, también las institucionales, normativas, leyes y reformas educativas que influyen en la construcción de la identidad/es.

Creo que la pregunta es emocionante porque no se queda solamente en la necesidad de saber quién es el otro como docente, sino que, lo más interesante es que la pregunta se revierte y me hace pensar a mí, quién soy yo como docente. Finalmente, la pregunta es interesante porque es tan antigua y presente como antiguas y presentes somos las personas que tratamos de responderla a lo mejor, ¿para seguir viviendo?

Preguntarse por la 'identidad' supone indagar sobre una realidad escurridiza. Una primera aproximación a su significado la podemos encontrar en el diccionario de la RAE, que la define como la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. En este sentido, es necesario rescatar la importancia de que sea la misma persona la que tome conciencia de que es ella quien, desde su reflexión personal, logre verbalizar los rasgos con los que se identifica, satisfaciendo así, a sus propias inquietudes acerca de sí misma.

Esta reflexión personal es inevitable, puesto que, es un proceso en el cual los propios actores, en este caso las y los profesores, construyen y dan sentido a su identidad (Castells, 2001). Este ejercicio, de reflexión, desde mi punto de vista, es bastante enriquecedor puesto que la persona descubrirá también que su identidad está también co-construida por otros actores, por diferentes circunstancias, por instituciones y que, por lo tanto, la identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo, sino que “es el yo entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía” (Giddens, 1998, p. 32). Si el autor dice con claridad que la identidad se entiende desde la biografía de la persona, entonces, debemos estar atentos para encontrar muchas respuestas a la pregunta sobre la identidad, porque la biografía de una persona puede ser narrada desde diferentes ámbitos: social, cultural, psicológico, ideológico, religioso, filosófico y en este trabajo, se intentará responder desde el ámbito educativo.

Llegados a este punto, podemos constatar que para una pregunta puede haber multiplicidad de respuestas, casi infinitas, porque infinitas pueden ser las narraciones que hagamos de nuestra historia, así como infinitas pueden ser también las narraciones que las otras personas hacen de sí mismas, pero, lo que puede llegar a cautivar a quien lea este documento es que, vamos reconociéndonos a nosotros mismos en las historias contadas y así, nos damos nuestra propia identidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), una identidad que cambia, que se construye y se reconstruye y que en ese devenir en el mundo, se hace historia y en la medida en que se hace historia, interviene en el mundo y “deja su huella de sujeto y no simples vestigios de objeto” (Freire, 2001, p. 131).

1.2. ¿Identidad o Identidades?

*“Las identidades se construyen dentro de comunidades de discurso, pero unas y otras están ancladas en contextos, y como ellos mudan”
(Romero y Luis, 2007)*

Como ya he dicho desde el inicio, el tema de la identidad es complejo, pero como es inherente al ser humano merece la pena intentar llegar a una comprensión de su significado. Para ello, vamos a avanzar analizando la cita tomada de Romero y Luis (2007) en la que nos hacen 'caer en cuenta' que no nos enfrentamos a la identidad en singular, sino que, como dicen ellos, se construyen identidades en plural, por la sencilla razón de que el ser humano no es estático, además, tiene la capacidad de formar parte de comunidades en las que surge el discurso, la narración. En éstas narraciones, las personas van revelando la manera cómo se ven y se sienten con respecto al contexto en el que viven, pero no olvidemos la cita de Romero y Luis, en la que los autores llaman nuestra atención hacia los contextos que 'mudan', con lo que se desprende con facilidad la idea de que la identidad también muda y que entonces, cabe hablar de identidades que a nivel general podemos nombrar algunas: identidad cultural, identidad ciudadana, identidad social, identidad personal, identidad profesional.

Efectivamente, si el análisis se dirige a entender que las identidades se construyen en contextos múltiples y cambiantes, podríamos decir que nos viene como anillo al dedo la cita de Castells: “La construcción de identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas” (Castells, 2001, p. 29). Como

podemos ver, parece que al autor no se le escapa ninguna de las circunstancias que puedan influir directa o indirectamente en esa construcción y/o reconstrucción a la que las personas tienen que hacer frente para responder a la pregunta inicial, de quiénes son; por otro lado, podemos reforzar la idea siendo conscientes de que las personas no estamos determinadas, no estamos acabadas, sino que siempre se abre ante nosotras la posibilidad de cambiar, aunque podamos estar en muchos momentos condicionadas, lo que nos lleva a sentirnos inacabadas.

La inconclusión, dice Paulo Freire, forma parte de la experiencia vital del ser humano, y las personas tienen la capacidad de reconocerse inconclusas, inacabadas. Para el autor, es de suma importancia que las personas lleguen a tener conciencia de su inacabamiento, porque considera que es esa conciencia la que les permitirá introducirse en un movimiento permanente de búsqueda que le habilitará para intervenir en el mundo y transformarlo. Así, las personas se hacen y se rehacen socialmente en un contexto y es allí donde podrán contar la historia de sí mismas y también la de otras (Freire, 2001, p. 132). Desde éste punto de vista, podemos destacar que una de las tareas que incumbe a profesores y profesoras es tener conciencia de que como personas, también están en continua transformación y que su identidad profesional está en constante construcción social, por estar inmersos en la sociedad que también cambia de manera vertiginosa y que su identidad, se la puede pensar como la realización de una serie de posibles identidades, dando un sentido de apertura y reflexión a las elecciones que tiene que hacer en sus diferentes mundos sociales (Martínez Sahuquillo, 2006) o como señalan otros autores, dar paso a sus propios relatos como medios privilegiados en el arte de pensar la trama de su identidad actual (Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998, p. 187).

1.3. Identidades de la profesión docente

*“Cada una de las actividades humanas señala su propio lugar en el mundo”
(Hannah Arendt, 2011)*

En mi afán de llegar a entender la identidad de la profesión docente como identidades de la profesión docente, me esforzaré ahora en entender qué significado tiene en la actualidad la idea de Hannah Arendt (2011) de que cada actividad humana señala su propio lugar en el mundo, porque como hemos venido descubriendo, todo está en una continua construcción: la

sociedad, la cultura, la historia, la educación, las personas; siendo así, la profesión docente, como actividad humana que es, también tiene sus propias señales que le otorgan su lugar en el mundo, pero, estas, las señales, se van descubriendo como un conjunto de atributos que son utilizados para diferenciar a un grupo profesional de otro. Tales atributos son reconocidos socialmente, siendo por tanto la identidad/identidades profesionales “un conjunto de formas de ser y actuar, configuradas durante la vida profesional” (Bolívar, 2006, p. 47).

Si queremos avanzar en el desvelamiento de cómo y cuándo se va perfilando la construcción o configuración de las identidades de los y las docentes, o en otras palabras, cuál es el devenir de las identidades de la profesión docente, cabe entonces dejarnos interpelar por una reflexión que hace Graciela Morgade⁶:

¿Cuándo nos sentimos maestras o maestros quienes aquí nos encontramos?: ¿al jugar en la infancia?, ¿al recibir el título?, ¿al comenzar a trabajar?, ¿al terminar el primer año completo de trabajo?, ¿al filo de la jubilación? ¿Hay alguien aquí que no se sienta maestra o maestro aún? El devenir docente es un proceso de subjetivación, un proceso que, según la investigación educativa, dura toda la vida: desde las primeras experiencias escolares hasta la permanente construcción de conocimiento que se realiza en el trabajo en la escuela (Morgade, citada en Leite, 2011, p. 139).

En este sentido, trataré de ilustrar con un ejemplo sencillo la diferencia que existe entre la construcción de las identidades de la profesión docente y la construcción de las identidades de otras profesiones, para lo cual me apoyaré en las reflexiones que hicimos un colega y yo en una conversación informal. Si la identidad profesional se construye, dijo mi colega, podríamos decir que se aprende en un contexto determinado. Entonces, una persona que inicia su carrera docente lleva aprendiendo a ser maestra desde que entró al preescolar, ya desde aquel momento tiene referentes de cómo son las maestras y maestros, es decir, cuando llega a la carrera, cuando comienza a ser profesional, no ha estado cuatro o cinco años aprendiendo a ser docente, sino que carga en su mochila por lo menos con 15 años de formación profesional tácita. Posiblemente esta sea la diferencia con otras profesiones, porque la experiencia de pasar por las aulas la hemos tenido la gran mayoría de las personas y quizás sea esta experiencia la que facilita que cualquier persona pueda aventurarse a decir cómo tiene que ser la educación y cómo tienen que ser y qué deben hacer las maestras, pero no todos podemos decir cómo tiene que ser o qué tiene que hacer un piloto de avión.

6 Morgade, Graciela (2005). El encuentro entre docentes y practicantes como espacio privilegiado de construcción de conocimiento. *1er. Seminario Taller Internacional de Educación. Escuela: Producción y democratización del conocimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, pp.75-78.

Estas reflexiones coinciden con las de Antonio Bolívar cuando señala que efectivamente, la construcción de las identidades docentes es un proceso continuo que empieza en lo que él llama “socialización preprofesional”: aquí entrarían a formar parte el ámbito familiar, social y, sobre todo, la larga historia escolar como estudiantes, que podría llegar a marcar luego su propia práctica profesional (Bolívar, 2006, p. 59). A propósito de este tema, me gustaría retomar la idea de Hannah Arendt, al exhortarnos que cuando alguien nos pregunte quién es una persona; en otras palabras, cuando alguien nos pregunte sobre las identidades de las personas, no caigamos en la tentación de responder sobre lo que hace esa persona o sobre el rol que desempeña. En este sentido, a nivel educativo sabemos que a los profesores y/o profesoras, se les asigna varios roles y que de hecho están en capacidad de asumir roles tan diversos como el de madre, psicóloga, cuidadora, administradora, instructora o ejecutora de ... lo que sea; por lo que esta situación hace que se complique un poco más la construcción de las identidades docentes.

Siendo así, me gustaría aclarar que, en este trabajo, espero que no se confunda la identidad docente con el rol o roles que tiene que desempeñar el docente en su trabajo. ¿Por qué quiero hacer esta distinción? Porque, como dice Manuel Castells, el rol está definido por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad; en este caso la escuela como institución puede llegar a ‘negociaciones’, como dice el autor, para que los individuos acaten las normas establecidas. Por el contrario, lo que pretendo en este trabajo es comprender el devenir de la identidad de la profesión docentes, como fuente de sentido para los propios actores, quienes la construyen desde su propia individualización. Entonces, “la identidad organiza el sentido, mientras que los roles organizan las funciones” (Castells, 2001, p. 29). Es justamente el sentido que da cada persona a su actuación profesional en un contexto determinado lo que me interesa conocer y no solamente los cambios en las funciones que debe desempeñar en el proceso educativo.

En este punto, también debo admitir que no basta con acercarme al sentido que cada persona atribuye a su actuación en la profesión docente para comprender, por un lado, la construcción de su identidad y, por otro, para comprender plenamente su práctica docente. Como señalan Romero y Luis (2007) apoyándose en Giddens (1995), no basta con retratar el pensamiento, la autoimagen, las motivaciones, los deseos, el saber hacer o la identidad profesional de un maestro o maestra para desentrañar por completo el desempeño de su oficio, por varias razones. De entrada, aunque las personas somos en verdad seres activos, reflexivos

e intencionales, sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestro obrar con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así.

Las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente en la reproducción de ciertas dinámicas sociales, muchas veces sin ser conscientes de ello. Además, una parte de nuestros 'saberes prácticos' no alcanza por entero el umbral de nuestra conciencia discursiva sino que se nutren de una aprehensión tácita, no deliberada, de procedimientos rutinarios, lugares comunes, sobreentendidos, convenciones y hábitos, cuyo protagonismo en nuestras vidas cotidianas es un indicio de que nos constituimos como sujetos en los mismos escenarios en que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios, incluido el escolar, están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. Por añadidura, aunque los esquemas de significado, de emoción y valoración insertos en nuestra subjetividad y en nuestras identidades son, por descontado, parte constitutiva fundamental de nuestras acciones, dichas acciones y las circunstancias de las mismas configuran a su vez nuestras ideas, representaciones e identidades.

Así pues, la práctica y la identidad de un enseñante no son sólo el producto de su 'mundo interior' y su experiencia idiosincrásica, sino además una construcción social, histórica y política. O, como lo expresa de otra manera Romero (2014) evocando en este caso a Bourdieu, podría decirse que las ideas, las representaciones y las identidades están estructuradas por el mundo que estructuran. Motivo por el cual, Romero y Luis (2007) subrayaban que la comprensión de las prácticas e identidades docentes exige ponerlas en conexión con las reglas, a menudo no escritas, que gobiernan la 'cultura escolar' en general y, por tanto, con los distintos mecanismos formales e informales de socialización profesional, así como con los factores políticos (a nivel macro, meso y micro) que, en palabras de Goodson (1997, p. 150), hacen de la escuela “uno de los espacios sociales más circunscritos históricamente”.

Para defender más esta idea de que el sentido que dan los y las docentes a sus identidades debe estar conjugada con la realidad, podemos revisar el texto de Bolívar (2005, p. 62), donde cita a Goodson para manifestar que el respeto por el carácter personal de las autobiografías de las profesoras y profesores no tiene por qué impedir análisis contextuales; además aclara que su estudio debe poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe. De esta manera, las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y

profesoras se han de dotar de un sentido más extenso y será más relevante lo que dicen y lo que sienten.

Me es grato concluir este apartado, sabiendo que tengo abierta una puerta hacia múltiples probabilidades de analizar los factores racionales como son los cognitivos y los no racionales en los que entran los emotivos y afectivos, de modo que a partir de estas evidencias a un docente no se le puede reducir a la tarea de ser instructor (García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009, p. 121) y que cualquier cambio en la realidad o contexto, como sería una reforma organizativa o curricular profunda, puede dar pie a una construcción diferente o reconstrucción de las identidades de la profesión docente.

1.4. Múltiples identidades docentes

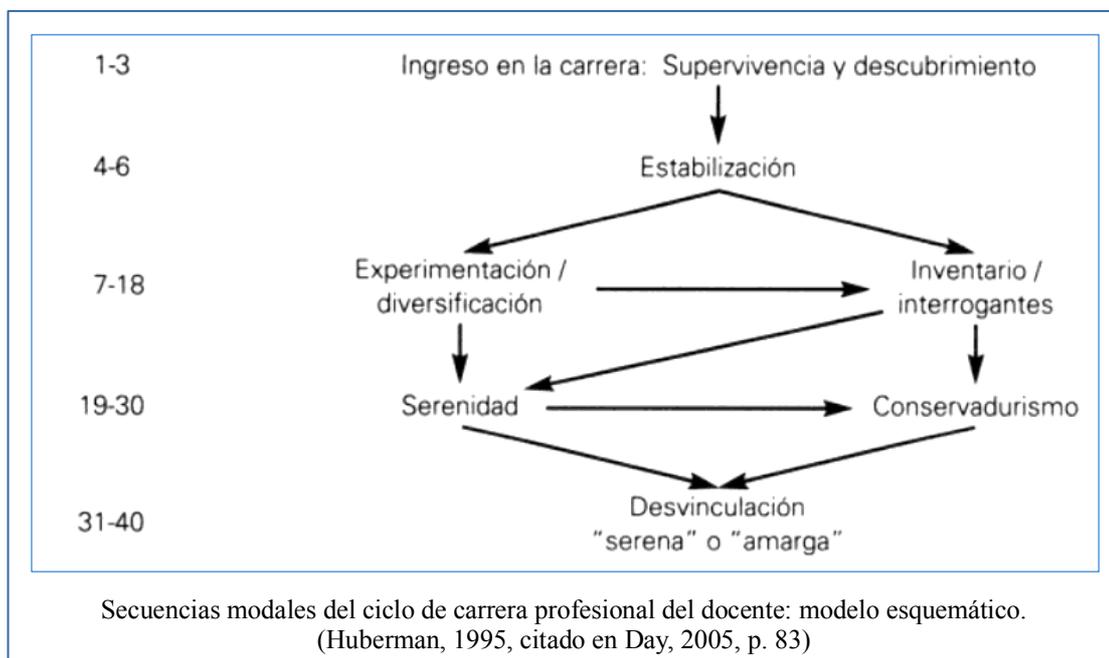
*“Un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo”
(Monereo y Badia, citados en Contreras, 2010)*

Después de hacer referencias concernientes a la construcción de las identidades docentes, ahora podemos dar unas puntadas para descubrir cómo se van tejiendo dichas identidades, a partir de lo que Monereo y Badia (2010) han llamado las múltiples versiones de sí mismo. Además, sumaremos algunos estudios en los que autores como Ball, Huberman, Sachs, Ávalos, por nombrar algunos, nos desvelan cómo distinguen todas las singularidades presentes en el quehacer docente.

Empezaremos mencionando los trabajos de Sikes y colaboradores (1985), de Fissler y Chrestensen (1992) y de Michael Huberman (1995), quienes indican que los docentes atraviesan cinco grandes fases (Day, 2005, p. 83):

- Iniciación de la carrera profesional: compromiso inicial (comienzos fáciles o dolorosos).
- Estabilización: compromiso (consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros).
- Nuevos retos, nuevas preocupaciones (experimentación, responsabilidad, abatimiento).
- Período de relativa estabilidad profesional (sensación de finitud, abandono de la lucha por ascender, disfrute o estancamiento).
- Fase final (aumento de la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y orientación creciente hacia intereses ajenos a la escuela; desilusión: contracción de la actividad e interés profesionales).

Aunque estas fases tengan una lógica cronológica, en mi parecer carecen de una lógica social, es decir, olvidan que los hechos humanos no se suceden de manera rígida e inflexible y predeterminados, sino que son más bien muy flexibles, moldeables y condicionados a todos los cambios personales, sociales, educativos, económicos y demás. Sin embargo, el mismo Huberman hacía la siguiente declaración y deja en evidencia la movilidad a la que están sujetos las personas, en este caso, las maestras y maestros; dice: “Gran parte del desarrollo profesional no está programado desde fuera, ni ideado personalmente, sino que es más bien discontinuo, es decir, carente de continuidad y orden, a veces, realmente aleatorio” (Day, 2005, p. 82). La aclaración que hace Huberman con respecto al rasgo aleatorio que se evidencia en el desarrollo profesional, coincide con la formulación que hace Beltrán al resaltar que las diferencias de escenario y las transformaciones de los marcos socio-institucionales a lo largo del tiempo “moldean a diferentes velocidades la definición de los puestos de trabajo docente, los rasgos identitarios de las profesoras y profesores y, en último extremo, su propia imagen, su subjetividad, el modo en que se ven a sí mismos impulsados a actuar en ciertas formas a la vez que impedidos o limitados para hacerlo en otras” (Beltrán, 2005, p. 83). A continuación podemos ver el esquema que elaboró Huberman:



Si damos un vistazo al esquema, es facilísimo darse cuenta de que lo que planteaba en principio Huberman no podía ser considerado desde el punto de vista estático, porque el descubrimiento, la estabilización, la experimentación, la serenidad, el interrogarse, la desvinculación, son actitudes que pueden aparecer en cualquier momento de la vida de quien

tiene una profesión, no se diga de los y las profesoras. Por esta razón creo que coincidiremos con quienes reconocen la gran diversidad de formas de ser y sentirse docentes que hay en la práctica educativa:

Los hay que mantienen una identificación positiva con aspectos esenciales del sistema educativo presente. Los hay que carecen de ese vínculo, o lo han perdido, pero se adaptan para sobrevivir. Los hay que rechazan los arreglos organizativos y curriculares impuestos, y luchan activamente por establecer otros. Hay quienes no quieren que suceda nada fuera de lo ordinario, a fin de que se les deje en paz, etc. (Romero y Luis, 2007, p. 13).

Pero también es importante poner atención en la docencia como profesión, puesto que sigue siendo una de las actividades humanas más comprometida con la sociedad, por lo que amerita también que pongamos atención en la forma como cada uno de sus miembros se identifica a sí mismo y logra responder a la tremenda responsabilidad social que se le ha encargado. Además, esa profesión está constituida por personas formadas (bien o menos bien para ello), que han elaborado y continúan reconstruyendo una identidad profesional específica, que tienen modos acertados de enfrentar su trabajo (más o menos reflexionados y probados), que se sienten más o menos capaces de responder a cada cambio y reforma que se les propone, o que se sienten más o menos resistentes a ellas en la medida en que éstas contravienen su juicio profesional (Ávalos, 2010, p. 251).

Otra forma de entender las identidades de la profesión docente la expresa Judyth Sachs, quien identifica dos formas contrapuestas: empresarial y activista (Day, 2012, p. 69). Veamos el siguiente cuadro elaborado para una mejor visualización:

Tipo	Profesoras/Profesores	Características
Empresarial	Eficientes, responsables, aceptan normativas exteriores, elevada calidad de enseñanza.	Individualista, competitiva, controladora, reguladora, definida externamente, orientada de acuerdo con los niveles.
Activista	Mejora aprendizaje de los estudiantes, mejora condiciones para el aprendizaje.	Democráticos, colaboradoras, valores sociales, apasionados y con esperanza.

Por su parte, Stephen Ball manifiesta que existen dos maneras de entender las identidades y que además se contraponen; a saber, identidad situada e identidad sustantiva. El autor considera que la identidad situada es una presentación maleable del yo, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situación como por ejemplo dentro de las escuelas, mientras que la identidad sustantiva es una presentación más estable, básica que se fundamenta en la forma de pensar que tiene una persona sobre sí misma (Day, 2012, p. 68). Estas modalidades pueden relacionarse con lo que Claude Dubar denomina: identidad para el otro, que tendría una dimensión institucional, por lo que también se le puede designar como identidad colectiva; e identidad para sí, con una dimensión biográfica en la que se reflejaría cómo cree que es la persona para sí misma, es decir se la podría designar como identidad personal (Bolívar, 2006, p. 41).

Lo importante a destacar en este apartado es que, se entiendan como se entiendan las identidades de la profesión docente, se podría lograr un sentido de relación armónica entre lo que los y las docentes piensan y sienten sobre sí mismas, y lo que piensan y sienten las otras personas con respecto a ellas, de esta manera conseguirán flexibilizar y ajustar en diferentes contextos educativos, las concepciones, estrategias y sentimientos que constituyen sus discursos y actuaciones como enseñantes (Monereo y Badia, 2004 citado en Contreras, 2010).

1.5. Dimensiones de las identidades docentes

*“Conforme fui trabajando sobre los datos había ido dándome cuenta de que las nociones relacionadas 'yo' e 'identidad' eran vitales para llegar a cualquier otra comprensión”
(Jennifer Nias, 1995)*

Si ha sido algo difícil llegar a hacerme una idea y organizar los conceptos sobre las identidades de la profesión docente, el tema que desarrollaré a continuación no deja de ser igual de complicado, pero autores como Jennifer Nias y Antonio Bolívar serán quienes, en este caso, me ayuden a establecer aquellas categorías en las que me fijaré y que darán forma a la recogida de la información, sin perder de vista -como descubrió Nias (1995) en su investigación- que las nociones relacionadas de 'yo' e 'identidad' son vitales para llegar a cualquier otra comprensión.

Recordemos que Jennifer Nias tuvo la experiencia de poder llevar a cabo una investigación longitudinal, durante 15 años, en los cuales, como dice ella, tuvo tiempo para conocer en profundidad la información que recabó, a través de entrevistas que aplicó por dos veces a las mismas profesoras y profesores de primaria, pero con la diferencia de diez años. La posibilidad de tener siempre a 'mano', le ayudaba a volver a ellos siempre que lo necesitaba, además, que le dio tiempo para reflexionar sobre la información, repensar y reestructurar los objetivos de su investigación.

En esa ocasión, la autora pudo extraer categorías como compromiso, motivación, satisfacción e insatisfacción personal, el yo y la autoimagen y logró entender la manera cómo los profesores y profesoras le daban significado a cada una de esas categorías. (Nias, 1995, p. 188). Muchos años después, Antonio Bolívar (2006) se interesa por el tema de las identidades docentes y lleva a cabo una investigación, pero esta vez lo hace con docentes de secundaria. Las categorías que obtiene las explicaré a continuación, porque serán justamente éstas las que tome como base para este trabajo. Aunque lo explicaré en detalle en el capítulo metodológico, me adelanto ahora a decir que, en el trabajo que llevaré a cabo, aunque no sea una investigación longitudinal propiamente dicha, intentaré acercarme a voces de docentes de diferentes épocas, que han vivido los cambios de las reformas educativas en Ecuador.

Según Antonio Bolívar, las identidades de los y las docentes tienen dos dimensiones, por un lado están los componentes y por otro la forma cómo se construyen. Veamos:

Dimensiones de las identidades docentes según Antonio Bolívar (2006)	
Construyen	Componentes
	Autoimagen
Trayectoria de vida	Reconocimiento social
Historia profesional	Grado de satisfacción
Formación recibida	Relaciones profesionales
Crisis de identidad	Actitud ante el cambio
	Competencias profesionales
	Expectativas de futuro profesional

1.5.1. *Construcción de las identidades*

Es notorio que la identidad no es estática, sino que se construye bajo el paraguas de muchos factores: personales, sociales, culturales, ideológicos, económicos. Por esta razón he optado por referirme en plural a las identidades de la profesión docente.

Si asumo que las identidades de los y las docentes están en continuo cambio, asumo entonces el hecho de comprender que no están acabadas, que están haciéndose, así es que me parece el momento adecuado para recordar a Paulo Freire cuando dice: “nos convertimos en seres condicionados pero no determinados” (Freire, 2001, p. 133). Nos condiciona todo lo que está a nuestro alrededor, pero lo importante es tomar conciencia de que estamos condicionados y que dentro de ese condicionamiento tenemos la posibilidad de elegir en cada caso lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo (Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998, p. 187).

Como había explicitado anteriormente, me dejaré guiar por Antonio Bolívar en este intento de entender las identidades de la profesión docente, por lo que seguiré tomando como base los criterios de construcción de identidad docente del mismo autor.

1.5.1.1. *Trayectoria de vida*

La trayectoria de vida es la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades (Bolívar, 2006, p. 176).

La trayectoria de vida de los y las docentes supera toda conciencia cronológica, puesto que está construida por múltiples experiencias vividas y que sólo cada docente estará en la capacidad de recordar. De esta manera, como dice Dubar (2002, p. 234), se tomará en cuenta el tiempo de la memoria activa, productora de sentido que es a la vez una dirección (línea de vida) y una significación (comprensión dialógica). De hecho, en la narración que hagan los profesores y profesoras sobre cada una de sus trayectorias de vida, se verá reflejada la subjetividad y el significado que le impriman.

Es interesante entender que las trayectorias de vida, al ser personales, reflejan los ritmos de vida profesional y dan lugar a un estado o modo de sentirse, algunos más satisfechos que otros y al parecer siempre en una constante redimensión de las identidades, porque en la trayectoria de vida están incluidas todas aquellas experiencias de las que luego pueden dar testimonio, como son: su propio paso por la escuela y colegio, por la universidad, su historia familiar.

1.5.1.2. *Historia profesional*

La historia profesional está orientada a reflexionar el proceso de socialización específico de cada docente, tanto en la formación inicial como estudiante de la carrera, luego al formar parte del grupo de profesionales de un centro o como profesional en formación continua (Bolívar, 2006, p. 181).

A pesar de que la historia profesional se la pueda presentar por fases y que la anterior es la base para la siguiente, no tiene por qué desarrollarse de esa manera tan esquemática ya que las situaciones vitales son personales e indeterminadas.

1.5.1.3. *Formación recibida*

Esta categoría estará orientada a comprender la formación inicial como un momento clave porque puede provocar rupturas y continuidades con las experiencias vividas en su propia formación como estudiante. Luego, la formación continua o permanente entendida como actualización de conocimientos para responder mejor en la práctica educativa (Bolívar, 2006).

La formación continua del profesorado no solo le exige que se detenga a reflexionar el qué, el cómo y el para qué de su práctica docente, para lo cual podría tomar cursos organizados por el centro o por la administración educativa, sino que también exige que la reflexión se haga sobre las identidades que va construyendo, las satisfacciones que tenga, el compromiso que adquiera. Esto, como dicen algunos profesores y profesoras, no les deja tiempo para respirar, si la formación se plantea de manera institucionalizada. Por eso se defiende la idea de que en la docencia se desarrolle un espíritu investigador, así, los

profesores y profesoras estarán abiertos a aprender y renovarse aprovechando toda situación que surja en su contexto (Day, 2012).

1.5.1.4. *Crisis de identidad*

La crisis de identidad profesional se da cuando el ejercicio de la profesión pasa a ser una actividad incierta, mal reconocida o problemática (Bolívar, 2006, p. 190). Es decir, cuando deviene una crisis de identidades estarían afectados uno o varios componentes de dichas identidades. Como indica Zoé Martínez, en la actualidad la imagen social que muchos manifiestan sobre nuestra profesión es bastante negativa, todos pueden y saben hablar de educación y, además, muchos de los profesionales de la educación también lo creen (Martínez, 2014). Al respecto, señala Bolívar (2006) que el equilibrio se rompe cuando las identidades forjadas por los profesores y profesoras, en su pasado anterior, no concuerdan con las identidades atribuidas o exigidas por la institución, por los padres y madres y hasta por la sociedad en general.

Lo que llama la atención es que la administración educativa no enfrenta adecuadamente estas situaciones y parece que sigue su propia marcha, haciendo reformas educativas con el fin de mejorar la calidad de la educación. Pero Christopher Day llama la atención sobre esta realidad y dice:

Mientras que los planes controladores de algunos reconocen la existencia del estrés generalizado de los profesores y sus efectos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no hay indicios de que traten de mirar más allá de esta crisis para ocuparse del repertorio emocional subyacente que necesitan los maestros para mantener a diario y durante toda su carrera docente una enseñanza entusiasta y de alta calidad (Day, 2012, p. 61).

Como vemos, es imperiosa la necesidad de hacer una interpretación del devenir de las identidades docentes para que, al pensar en llevar a cabo reformas educativas, éstas también sean concebidas de manera abierta y flexible dejando un espacio para que en la práctica educativa se pueda ver también la huella personal de las maestras y maestros cuando la aplican en el aula.

1.5.2. *Componentes de las identidades*

1.5.2.1. *Autoimagen*

La autoimagen la definiremos como “el modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyas, en relación a otros individuos dentro de la profesión” (Bolívar, 2006, p. 129), que para el sentido que se quiere dar en este trabajo, vendría a ser la manera cómo se ve cada profesor o profesora en su práctica personal de la docencia y, unido a esto, la manera cómo percibe que le ven las otras personas: directivos, compañeros, compañeras, niños, niñas, unidas a sus padres, madres y representantes, es decir, la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autoimagen docente es singular porque cada profesor o profesora tendrá su propia forma de verse a sí mismo en la profesión; y es contextualizada porque la percepción que tenga de sí mismo podrá variar de acuerdo a las relaciones que establezca con las personas con quienes se encuentra en un espacio y tiempo determinados.

1.5.2.2. *Reconocimiento social*

Con respecto al reconocimiento social de la profesión docente, Antonio Bolívar recuerda a Sartre citando que “es a partir de la mirada de los otros cuando nos asumimos como nosotros” (Bolívar, 2006, p. 133). En esta cita, los dos autores asumen que los y las docentes van tejiendo sus identidades en la medida en que se reconocen o no en la mirada o en el discurso que las otras personas van haciendo sobre su profesión. Aquí tenemos que hacer un pequeño paréntesis y pensar que, además de las miradas y discursos, están las relaciones con diferentes actores, como se mencionó antes, administrativos, otras docentes, estudiantes, representantes... y que estas relaciones están ligadas a las culturas, por lo tanto, y para complicar un poco más la situación, se puede decir que las identidades docentes, están ligadas tanto a los aprendizajes culturales dentro de la comunidad educativa determinada, como al reconocimiento que la sociedad haga de la profesión.

En este sentido, autores como García, Ruiz y García tienen en cuenta lo que ellos han calificado como 'derechos sociales' de los docentes, que estarían ligados directamente a la imagen social que tengan las diferentes actividades profesionales. Los autores mencionan que “a mayor imagen social, se reconocen también más derechos” (García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009, p. 113), pero esta aseveración parece no cumplirse porque, en la realidad, los y las profesoras sienten que no están siendo suficientemente reconocidos, como se puede ver en las palabras expresadas a Antonio Bolívar en su investigación: “el reconocimiento social es una cosa que se ha perdido, pero no solo porque los profesores trabajan poco o hagan muchas huelgas o eso; sino porque se ha perdido el carácter de especialista” (Bolívar, 2006, p. 138).

A pesar de que en esta reflexión se puede ver como conclusión la pérdida del carácter de especialización de la profesión docente, cosa que ya analizamos anteriormente, es importante detenernos y hacer una lectura detrás de las otras declaraciones, como aquella de que quienes están en la docencia trabajan menos que otras personas, cosa que en la realidad parece no ser tan cierta porque, si hacemos cuenta, un maestro o maestra está una media de cinco horas al día con por lo menos 25 a 30 niños y niñas, por 290 días al año, intentando que se produzca un aprendizaje significativo en cada estudiante⁷. A ellas habría que sumar las horas de trabajo profesional que no se desarrollan en el aula ante estudiantes.

Me parece que es importante entender que la profesión docente, ahora mismo, tiene múltiples facetas. Antonio Bolívar citando a Hargreaves (2003) aclara: “la educación es una profesión paradójica; responsabilizados y presionados para conseguir muy diversas metas (...) La mayor dificultad en el trabajo, por nuevas responsabilidades, potencia la sensación de menor valoración social” (Bolívar, 2006, p. 136). Me parece que el sentirse menos valorados socialmente podría tener su fundamento en que, en muchas ocasiones, no tienen tiempo ni medios para alcanzar tan diversas responsabilidades.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es necesario reflexionar sobre la necesidad de entender la profesión docente no desde una representación social “prisionera de un tiempo pasado” sino más bien entenderla como una profesión en continua construcción, como las mismas identidades de quienes la conforman, que actúa dependiendo del contexto y momento histórico en el que se desarrolla (Bolívar, 2006). Además, para finalizar este apartado tener en

7 Los datos que aparecen en este párrafo son las medias, tanto de horas como de niños y niñas por aula del sistema educativo ecuatoriano. Anexo 2.

consideración lo que opinan autores como Ballesteros-Moscós y Reis cuando proponen tener:

Una visión internacional de la educación que nos permita tener una visión comparada de la realidad educativa, nutrirnos de las aportaciones de otros profesionales, conocer lo que se hace, y se está haciendo bien, en otros sistemas educativos, pero que también, y al mismo tiempo, permita poner en valor el esfuerzo de tantos y tantos profesionales de nuestro país que cada día dejan algo de su vida, de su conocimiento y de su saber en el desarrollo de nuestros hijos e hijas (Ballesteros-Moscós y Reis, 2014).

1.5.2.3. *Grado de satisfacción*

La satisfacción en el trabajo se define como la actitud general que tienen las personas de implicación y compromiso con su actividad profesional, lo que produciría a su vez bienestar en las propias personas. También se puede definir, según manifiesta Evans, citado en Bolívar (2006, p. 142), como un estado mental que acompaña a todas las sensaciones que se tienen, en cuanto a que se vean cumplidas las necesidades sentidas en relación con el trabajo. A pesar de que en las definiciones del grado de satisfacción se utilicen palabras como actitud y sensaciones que en un primer momento pueden ser ambiguas, es importante resaltar que se las puede evidenciar con el grado de implicación y compromiso que muestren las personas en las actividades de su trabajo.

Por otro lado, tendríamos que aclarar que, aunque la remuneración es importante, porque los profesores y profesoras tienen que costear sus necesidades básicas, la satisfacción profesional, en muchos casos, no está orientada hacia la remuneración. Esto lo expresa con claridad un profesor entrevistado por Bolívar (2006, p. 146) al decir: “si los alumnos están motivados, los padres te reconocen tu trabajo, y la Administración de alguna manera te apoya, te respalda (...) estamos motivados”. Como se advertirá, estas palabras sitúan claramente tres ámbitos en los que se puede fundamentar la satisfacción profesional (estudiantes, padres-madres y administración), muy ligados a lo que podríamos llamar condicionales externos. Es decir, en la medida en la que los profesores y profesoras constatan que con el trabajo que hacen, las otras personas se encuentran bien, ellos y ellas, también se sienten satisfechos. Beatrice Ávalos también reconoció en su estudio que quienes están en la profesión docente tienden a sentir mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada, lo cual

coincide con los estudios de Bolívar, pero también añade algunas condiciones concretas del trabajo como puede ser la cantidad de estudiantes por curso, la imposición de trabajos administrativo y burocrático producto de las reformas educativas (Ávalos, 2010, p. 244).

1.5.2.4. *Relaciones sociales*

Las relaciones sociales están constituidas por el clima socio-profesional que se llega a crear entre los miembros del centro escolar, entendiendo este como la capacidad de los miembros de trabajar de manera conjunta, sin perder sus espacios personales, pero en los que se puedan encontrar como un colectivo que intenta navegar hacia puerto seguro.

En el trabajo de Bolívar, los maestros y maestras han opinado que mientras menos departamentos (unidades) tiene un centro, mejores son las relaciones, puesto que los profesores necesitan de sus colegas para sobrevivir en sus primeros encuentros con el trabajo y, más tarde, para un adecuado sentido personal (Nias, 1998; citada por Bolívar 2006); por consiguiente, el apoyo mutuo y la cooperación entre los miembros de un centro escolar, serán fundamentales para tener también satisfacción en la profesión. El mantener reuniones consecutivas para tratar los temas relacionados con los procesos educativos, enriquece al grupo de profesores y profesoras y les imprime seguridad en su actuar en el aula.

Las relaciones sociales no son solo relaciones profesionales, lo que hace que se tenga en cuenta también la sensación de llevarse bien como amigos, hace que los profesores hayan encontrado un 'refugio', como forma de mantener una identidad profesional cuestionada muchas veces por las familias y la sociedad.

1.5.2.5. *Actitud ante el cambio*

Las relaciones sociales están constituidas por el clima socio-profesional que se llega a crear entre los miembros del centro escolar, entendiendo este como la capacidad de los miembros de trabajar de manera conjunta, sin perder sus espacios personales, pero en los que se puedan encontrar como un colectivo que intenta navegar hacia puerto seguro.

En el trabajo de Bolívar, los maestros y maestras han opinado que mientras menos departamentos (unidades) tiene un centro, mejores son las relaciones, puesto que los profesores necesitan de sus colegas para sobrevivir en sus primeros encuentros con el trabajo y, más tarde, para un adecuado sentido personal (Nias, 1998; citada por Bolívar 2006); por consiguiente, el apoyo mutuo y la cooperación entre los miembros de un centro escolar, serán fundamentales para tener también satisfacción en la profesión. El mantener reuniones consecutivas para tratar los temas relacionados con los procesos educativos, enriquece al grupo de profesores y profesoras y les imprime seguridad en su actuar en el aula.

Las relaciones sociales no son solo relaciones profesionales, lo que hace que se tenga en cuenta también la sensación de llevarse bien como amigos, hace que los profesores hayan encontrado un 'refugio', como forma de mantener una identidad profesional cuestionada muchas veces por las familias y la sociedad.

1.5.2.6. *Competencias profesionales*

Las competencias profesionales en este trabajo serán asumidas como la capacidad que tienen los profesores y profesoras para movilizar sus saberes, tomar las decisiones adecuadas y actuar de manera pertinente ante situaciones problemáticas dentro de un contexto específico de trabajo (Bolívar, 2006). Esta idea nos lleva a pensar otra vez en la posibilidad de cambio. Es decir, si las competencias de la profesión docente se ponen de manifiesto para la solución de problemas situados en un tiempo y un espacio específicos, tienen ya en su estructura fundamental la idea de 'reconstruirse'. En consecuencia, quienes piensan y organizan las reformas educativas, también tienen que tener en cuenta este elemento, también cambiante y que en realidad puede convertirse en una ventaja de la puesta en marcha de las reformas.

En este sentido, es interesante la idea de que las competencias, al formar parte de las identidades docentes, tampoco deberían ser predeterminadas, sino que se las debería pensar en su estado de 'renovación' constante:

En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como cuestionamiento de las identidades profesionales o como una adecuación a las circunstancias actuales. Las competencias, sin duda, se manifiestan en la acción, suponiendo la movilización en contexto de múltiples

recursos cognitivos, que permiten tomar decisiones razonadas, resolver problemas o actuar adecuadamente (Bolívar, 2006, p. 165).

Es importante que desde la administración educativa, se devuelva la confianza en la capacidad que tienen los y las profesoras para tomar decisiones, porque si a un educador se le coarta esta capacidad y se le está dando ya hecha toda su actividad, se anula de alguna manera una dimensión de su profesión, con lo que se estaría convirtiendo en un “simple asalariado al que no le podemos exigir tampoco responsabilidades” (García, Ruiz y García, 2009, p. 113). Esta cita nos hace recordar que los profesores y profesoras trabajan con personas que traen a la escuela sus propias historias y que, en este sentido, tienen que tener la libertad de 'salirse' de las actividades ya diseñadas, para resolver desde la ética casos particulares. Así se entiende aquello de que, “en el momento en que alguien es responsable de sus actos, tiene la capacidad de tomar decisiones y, por ello, es en ese instante en el que aparecen los ámbitos de la libertad” (Alguacil y Canales, 2010, p. 75).

1.5.2.7. *Expectativas de futuro en la profesión*

Las expectativas profesionales, que están directamente asociadas a las expectativas personales, representan los futuros estados o situaciones deseadas que, con efectos motivacionales, contribuyen a dar energía y compromiso a las situaciones presentes para lograr conseguirlos (Bolívar, 2006). Pero aquí nos enfrentamos a que, en la actualidad, son muchas las energías que tienen que gastar los profesores y profesoras, para que los resultados educativos de sus estudiantes correspondan a estándares de excelencia internacionales y por otro lado tienen que emplear energía también para mantener la consideración que como profesionales de la educación han tenido antaño y que ahora está en entredicho (Ballesteros-Moscós y Reis, 2014).

Por lo tanto, parece ser que las expectativas de futuro son escasas, como lo expresa un docente citado por Bolívar: “El docente también necesita incentivos, valoración, porque en la docencia se entra de soldado raso y se muere igual, de soldado raso”. Esta frase es bastante dura, pero está muy arraigada en el sentir del profesorado porque otro docente dice: “llegas a un colegio, eres profesor y ya está, a lo mejor algún día eres jefe de departamento, y tienes un

complemento y algún tipo de reducción, o jefe de estudios, pero no, no hay expectativas profesionales” (Bolívar, 2006, p. 170).

Entonces, como diría Christopher Day, se tendría que poder mantener la pasión por la enseñanza, para lo cual reconoce que si se puede prever que casi todos los maestros llegarán a una situación en la que el pozo de la pasión se seque, parecería razonable –dice él– que las escuelas hicieran planes para afrontar esta circunstancia, y que la administración educativa tenga el compromiso de procurar el desarrollo profesional continuo de todos y todas las docentes (Day, 2012, p. 172).

2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES EN LA RECIENTE HISTORIA ESCOLAR DE ECUADOR

2.1. Reformas educativas. ¿Por qué? ¿Para qué?

“En la sociedad de mercado, los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora”

(Pérez Gómez, 2000)

Responder a las preguntas de por qué y para qué se promueven las reformas desbordaría con mucho las posibilidades de este trabajo. Luis y Romero (2009) recuerdan que estas políticas reformistas han sido interpretadas como un reflejo o adaptación estatal a las cambiantes necesidades tecnológicas y organizativas del sistema productivo (caso del funcionalismo técnico-económico y de las teorías de la correspondencia), o a la variación en los equilibrios sociales que redistribuye el poder de organizar los modos de escolarización y la definición del conocimiento legítimo (caso de las teorías de la reproducción). Los autores citados recuerdan también que, aunque ambas perspectivas apuntan en direcciones muy pertinentes, tienden a tratar el Estado como un agente homogéneo que se limita a traducir servilmente unos u otros intereses 'externos', cuando la lógica que rige la formación de políticas no es tan simple.

De hecho, en las sociedades modernas un factor fundamental a tener en cuenta en la intervención pública en educación son las necesidades de legitimación del propio Estado. En suma, no cabe una respuesta simple. Ahora bien, para nuestras modestas pretensiones baste señalar que las reformas emprendidas en las últimas décadas están convirtiendo los resultados académicos en mercancías, tal como enfatiza Pérez Gómez (2000, p. 177) de manera que los niños y niñas se convierten a su vez en consumidores de la educación, de la misma manera que pueden consumir tecnología creada por ejemplo para la comunicación; pero, lo paradójico es que a mediano o a largo plazo, aquello que la sociedad del mercado va a exigir a las personas es que demuestren que tienen aprendizajes relevantes para poder adaptarse a los grandes cambios sociales.

Es importante considerar esta situación, porque, detrás de la educación de estos niños y niñas, están los profesores y profesoras de quienes se demanda que lleven a cabo un proceso

educativo enmarcado en la excelencia académica, pero aquí está el núcleo de este asunto, que generalmente las profesoras y profesores no suelen formar parte de las reformas educativas, sino sólo en el momento en el que se diseña algún pequeño curso para que se familiaricen con los nuevos cambios. Este análisis parecerá ser muy trillado, pero sucede ya no solo con las Reformas, sino con los programas que se implementan a fin de mejorar la educación.

Por ejemplo, no deja de resultar llamativo que, en Ecuador, cinco días antes de empezar las clases este año, aparezca la noticia de que el “Año lectivo tendrá novedades: habrá más horas de Educación Física, Inglés solo desde octavo⁸, clubes académicos y se elimina Computación”⁹ (Diario El Mercurio, 28-08-2014). La noticia continúa:

El cambio que más llama la atención es la implementación de cinco horas de actividad física semanales¹⁰ (...) para ello, se disminuirían las horas clase de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (...) una maestra de la Unidad Educativa ve dos problemas: la falta de espacio y de implementos deportivos. Las modificaciones ya fueron notificadas a los docentes a fin de que trabajen en las planificaciones¹¹

No vamos a detenernos a hacer un análisis profundo de esta noticia, a pesar de que nos atrae sobremanera, pero con lo que sí nos podemos quedar es con lo que concierne a éste diseño, que es la idea que trasmite de incertidumbre en la que se desarrolla el proceso educativo y la evidencia de la paradójica situación a la que se somete a quienes ejercen la docencia, como explica Ávalos (2010), citando a autores como Hargreaves (2003) y Bolívar, Gallego et al. (2005). Según esta autora, se le asigna dos tipos de responsabilidades: por una parte, producir las condiciones para el avance de la educación y el conocimiento como elementos esenciales del desarrollo social y económico y, por otra, corregir los problemas generados por esta misma sociedad, para lo cual deben encargarse de tareas y funciones educativas que son menos valoradas en el clima de presión por resultados (Ávalos, Cavada y Pardo, 2010). Visto así el panorama, las futuras evaluaciones tanto de docentes como de estudiantes, posiblemente no alcancen los estándares de calidad, con lo cual, el bucle vuelve a enrollarse sobre la idea de que el trabajo de los y las docentes deja mucho que desear.

8 El Octavo grado de Educación General Básica del sistema educativo ecuatoriano, corresponde al Primer año de la ESO del sistema educativo español.

9 En la noticia se aclara que los cambios ya se conocieron a mediados del año pasado y que fueron resueltos por medio de acuerdos ministeriales.

10 El cambio está enmarcado en un programa denominado “Aprendiendo en movimiento”, cuyo objetivo es precautelar la salud de los estudiantes y generar nuevas formas de enseñanza.

11 Cada profesor cuenta con el distributivo donde se establecen las asignaturas y la carga horaria que deben cumplir y aquellos que no alcanzan las 30 horas destinadas deberán elaborar proyectos para los clubes.

El ejemplo que he tomado ha dado pie, creo yo, a pensar que son temas de discusión claves para comprender cómo los docentes tienen que definir y redefinir sus identidades. Es importante, como señala Paulo Freire, que las personas seamos conscientes de nuestro inacabamiento, porque esto nos da la seguridad de que podemos cambiar. Pero la presión para la redefinición continua de las identidades a la que están sometidas las personas que trabajan en la docencia, me parece que agota todo esfuerzo, ya que no sólo es reconocerse a sí mismos como docentes sino que, además, tienen que descubrir cómo encarar tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas. En estas condiciones, se preguntan Ávalos, Cavada y Pardo (2010) evocando nuevamente a Hargreaves, ¿es posible o no esperar que los docentes sean los catalizadores de la nueva sociedad?

Estas formas de reescritura de competencias ad infinitum que se deben desarrollar en la docencia, parece evidenciar que la formación docente a nivel nacional tiene un carácter político más que pedagógico o científico (Velez, 2014) y que pone de manifiesto la forma de entender la educación no como una política de Estado, sino una respuesta al gobierno de turno electo, descontando que si es así, el control de la calidad sobre el ejercicio docente que se puede evidenciar por parte de la Administración, significa para las profesoras y profesores, según Ball y Goodson, una creciente disminución de la autoestima. Los autores además afirman que las políticas educativas parecen fundarse más en el temor a la incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad, que en apoyar su trabajo (Ball y Goodson, 1989; citados en Ávalos, Cavada y Pardo, 2010).

Emilio Tenti Fanfani, hablando de las Reformas Educativas que se han llevado a cabo en América Latina desde la década de los 90, hace alusión a la necesidad de incorporar la dimensión ética y valorativa. En el caso de la docencia, tendría que escucharse e incorporarse la experiencia de ese colectivo. De lo contrario, dice el autor, el tema de las Reformas se convierte en una mera cuestión instrumental que apela a soluciones simplemente técnicas, es decir, orientada por la búsqueda de la eficiencia en el uso de los recursos que se invierten en el sistema educativo (Tenti, 2004, p. 46). En la misma línea, Ivor Goodson también coincide en la importancia vital que tiene el desarrollo de la capacidad para el entendimiento sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente. Las reformas que ignoran estos temas están destinadas a costosos fracasos (Goodson, 2003; citado por Bolívar, 2005, p. 67).

Es evidente que nos estamos enfrentando a constantes fracasos de las reformas educativas, porque la mayoría de los cambios se hacen al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, que, en palabras de Palmer (1998) citadas por Day (2012), requiere siempre de una re-integración no solo a nivel personal sino también a nivel grupal. Otra vez tenemos aquí una doble función de quienes hacen la docencia, primera reconocerse una y otra vez a sí mismos, después de un cambio y, segunda, esperar que el grupo al que pertenece, es decir, la docencia, le reconozca y pueda sentirse parte de ese colectivo.

Para finalizar esta pequeña introducción de las Reformas educativas vamos a quedarnos con las siguientes consideraciones:

La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven (Pérez Gómez, 2000, p. 143).

En suma, tanto el ejercicio de esta profesión como los procesos de subjetivación que la acompañan, se producen en un campo institucionalmente definido y redefinido, sometido a múltiples y cambiantes influencias. Por dicha razón debería evitarse el error del solipsismo, que conduce a un retrato meramente autorreferencial de la identidad. Quizá un buen antídoto para ello sea el apuntado por Goodson y Sikes (2001): conjugar en íntima conexión las historias de vida de los propios maestros con las historias del contexto. Convencida de la justeza de dicha advertencia, en el capítulo siguiente trataré de hacer un balance de lo ocurrido en Ecuador con las Reformas de 1996 y la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010, a fin de apuntar pistas sobre el contexto en el que se produce el devenir de las identidades de los y las profesoras ecuatorianas de Educación General Básica; porque “si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla” (Ivor Goodson, 2004), entonces, incluyamos el contexto haciendo un poco de historia.

2.2. Antecedentes de la Reforma Curricular ecuatoriana

“El reconocimiento de la necesidad del 'cambio educativo' es tan viejo como el reconocimiento del 'papel clave' de los docentes en dicho cambio.

(Rosa María Torres, 2000)

Partiendo de las palabras de Rosa María Torres, vamos a intentar hacer una reconstrucción histórica, aunque breve, de cómo se ha ido traduciendo en Ecuador la necesidad del cambio educativo, e intentaremos al mismo tiempo desentrañar el papel que han desempeñado los y las docentes en dichos cambios. El recorrido histórico se hará casi a modo esquemático desde la década de los años '50 hasta inicios de los años '90, en los cuales sí nos detendremos en un análisis más profundo puesto que en el año de 1996 se lleva a cabo la Reforma Curricular que se encuentra en vigencia hasta la fecha.

Hacer este pequeño recorrido histórico, nos permitirá, valga recordar a Goodson, incluir al contexto en las voces de los y las docentes, admitir que la necesidad de cambio educativo es tan vieja como la historia, pero que parece estar siempre de actualidad como indica Merchán (2005, p. 9), “no sólo entre los profesionales de la educación, sino en el conjunto de la sociedad, como si el funcionamiento de la escuela nunca acabara de dejarnos completamente satisfechos y fuera siempre susceptible de mejora”.

A partir de los años 50, el Ecuador, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos en esa época, adoptó medidas de planificación del desarrollo, que incluían una ampliación de la educación pública, concebida como creadora de riqueza y de estabilidad social. En el campo de la educación, el sustrato teórico del nuevo paradigma de desarrollo lo constituye la teoría del *capital humano* (Ossenbach, 1998). Estas políticas en la región fueron impulsadas por organismos como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura), la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la OEA (Organización de Estados Americanos), y tenían como base invertir en la educación para cubrir los requerimientos del sistema ocupacional.

El Estado debía planificar y crear las condiciones normativas, económicas y de infraestructura, así como la subvención del profesorado, pero a cambio, “la sociedad debía aportar mano de obra calificada y más consumidores” (Luna Tamayo y Astorga, 2011). Para

completar la panorámica que nos compete, en general, la política educativa en estos años prestaba escasa atención a la formación de profesores y a la educación rural, siendo muy considerable el número de enseñantes que ejercían sin tener la titulación requerida (Ossenbach, 1998).

En los años 60, a pesar de la fuerte crisis que vivió el país, se aplican reformas encaminadas a satisfacer las necesidades del país, enfatizando en la formación técnica y se amplía la educación primaria¹² a seis años en las escuelas rurales, que hasta entonces contaban únicamente con cuatro grados, mientras que los niños y niñas de la ciudad tenían la posibilidad de cursar los seis años de escuela obligatoria para poder continuar los estudios secundarios y finalmente universitarios. También, se establecen dos ciclos en la secundaria: básico y diversificado. Por estas razones, Arcos Cabrera (2008), las llama “reformas de acceso”. En América Latina la organización de los Estados en esos años estaba siendo muy influenciada por la instauración de la revolución cubana, razón por la cual el gobierno de Estados Unidos lanza la propuesta denominada Alianza para el Progreso¹³, cuyas medidas estaban encaminadas a promover el desarrollo y a frenar la expansión del comunismo en los países del Centro y Suramérica. Los fondos que pusieron a disposición de los gobiernos estaban dirigidos, sobretodo, para la expansión educativa.

Ossenbach (1998) hace un llamado para analizar cómo los docentes perdieron sus mayores posibilidades de orientar las políticas educativas cuando trasladó a los expertos internacionales las decisiones en temas como la innovación educativa, el diseño curricular y la elaboración de guías y materiales de enseñanza. En este sentido continúa la autora, se produjo una gran pérdida de protagonismo por parte de los docentes y los pedagogos ecuatorianos en el proceso reformador.

El Ecuador inicia la década de los '70, siendo uno de los países más pobres y de mayor desigualdad en América Latina (Vos, 2003, pp. 21-22) y continúa el autor diciendo que posteriormente gracias al descubrimiento del petróleo y el acceso a créditos externos, la economía creció, lo que estimuló la expansión del sector público, la realización de obras de

12 En esos años el sistema educativo ecuatoriano denominaba educación primaria a lo que hoy es la educación básica.

13 A fin de evitar que el resto de América Latina siguiera el ejemplo de la revolución cubana, John F. Kennedy propuso en 1961 un programa de ayuda económica y social para la región. Denominado Alianza para el Progreso, éste se propuso mejorar las condiciones sanitarias, ampliar el acceso a la educación y la vivienda, controlar la inflación e incrementar la productividad agrícola mediante la reforma agraria. De llevar a cabo su implementación, los países recibirían un aporte económico desde los Estados Unidos, aporte que finalmente no se hizo efectivo. Consultado el: 16 septiembre 2014. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-94594.html>

infraestructura; la creación de subsidios y la expansión de servicios sociales de salud y educación.

Las políticas de educación se centraban en la universalización de la educación primaria y en la formación de técnicos aptos para trabajar en la industria del país, de esta manera, se pensaba que la transformación educativa “generaría una formación no solo para el desarrollo, sino para la transformación de la realidad y la justicia social, para fortalecer el espíritu nacionalista de los ecuatorianos, y para impulsar la democracia a través de la mayor participación ciudadana de la población en las decisiones” (Luna Tamayo y Astorga, 2011, p. 294).

Un dato importante en esta historia es la vuelta del Ecuador a la democracia. La dictadura militar estableció un calendario para el retorno a la democracia, este calendario incluía la celebración de un referéndum para escoger entre la nueva Constitución del 1978 y la reforma de 1945 (ganó la del '78), la organización de un sistema de partidos y la comisión de civiles para que redacte la Ley de Elecciones. El proceso electoral que se realizó entre 1978 y 1979 marcó el inicio de la nueva etapa democrática del Ecuador (Diario El Telégrafo)¹⁴

Una vez restaurada la democracia, con el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, la nueva Constitución otorgó por primera vez en la historia ecuatoriana el derecho de la ciudadanía y el sufragio a los analfabetos (Ossenbach, 1998). Sin embargo, la autora hace análisis el Artículo 33 de esa ley que declara que el voto es obligatorio solamente para los ciudadanos que sepan leer y escribir y facultativo para los analfabetos. Consecuentemente, los nuevos gobiernos elegidos democráticamente se fijan como una de sus metas principales, la disminución del analfabetismo, ampliando los servicios educativos para adultos y los del medio rural. En esta década se llevó a cabo el programa de alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” de 1980-1984, el gobierno de León Fábres Cordero mantuvo las mismas prioridades y finalmente en el gobierno socialdemócrata de Rodrigo Borja (1988-1992) ejecutó la última campaña nacional para erradicar el analfabetismo, denominada “Monseñor Leónidas Proaño” (Arcos, 2008).

En 1980, el Ministerio de Educación y Cultura promovió un debate pedagógico nacional, con la participación de más de 200 educadores del país, con el fin de sentar las bases de la política educativa de la nueva época que entonces se iniciaba. La nueva Ley de

14 Para más información consultar en: Diario El Telégrafo. <http://www.telegrafo.com.ec/noticias/informacion-general/item/con-roldos-el-ecuador-volvio-a-ejercer-el-voto-y-aposto.html>.

Educación de 1983 no introdujo cambios significativos en la organización de los niveles educativos, pero las estrategias de desarrollo del sistema educativo dieron prioridad a la educación preescolar, así como a hacer efectiva la cobertura de la enseñanza básica de 9 años a toda la población de 6 a 14 años (Ossenbach, 1998).

Llegamos así a los inicios de los años '90 en que, a la preocupación de la cobertura y acceso, se suma la preocupación de la calidad de la educación y a pesar de que América Latina se enfrenta en estos años otra vez a una crisis económica, asume el reto de globalización y competitividad internacional.

2.3. Reforma Curricular Consensuada 1996

La década de los noventa fue decisiva para la revisión y transformación del sistema educativo ecuatoriano. Arcos Cabrera (2008, p. 45) califica esta etapa como la de la “reforma orientada a la calidad”. La preocupación por la calidad de la enseñanza es una cuestión que ha preocupado en todas las estrategias de reformas educativas en Latinoamérica, por las alarmantes cifras de deserción y repetición dentro del sistema escolar, sobre todo en el nivel primario (Ossenbach, 1998). La reforma de calidad en el Ecuador, según Arcos Cabrera (2008, p. 45) se caracterizaba por un conjunto de iniciativas de política que dieron origen a acciones en varios campos: organización y administración del sistema, cambios en el currículo, capacitación docente, medición de logros.

Este período está marcado por la influencia del BM (Banco Mundial) y del BID (Banco Interamericano de Desarrollo), entidades que lo que hacen es priorizar la descentralización, el fortalecimiento institucional y la calidad (Luna Tamayo y Astorga, 2011). Ahora bien, en opinión de Whitman (2008, p. 69), esta situación no solo no logró mejorar la calidad de la educación, sino que se creó inestabilidad en el sistema puesto que la administración de las inversiones venía de instituciones externas al Ministerio de Educación, tanto es así que cuando los proyectos fueron transferidos al Ministerio, los fondos ya habían terminado.

En relación con lo anterior, Pérez Gómez (2000, pp. 143-144) señala que los cambios y reformas que se proponen y ejecutan suponen, en definitiva, la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados, y más

adelante apunta que la proliferación de cambios en cascada en el sistema educativo nada dice de la bondad educativa de los mismos ni de los nuevos procesos de socialización que generan; acaso sólo podemos detectar el incremento de la confusión y de la ansiedad que provocan. Analizadas desde este punto de vista, las reformas educativas o cambios curriculares tienden a que la construcción de las identidades docentes se vuelva cada vez más conflictiva, porque al no tener en cuenta su voz estaría emitiendo el mensaje de falta de confianza en el actuar de las profesoras y profesores.

Esta falta de confianza de las entidades extranjeras, que se extendía hasta el propio Ministerio de Educación, hace notar que cuando los cambios se producen desde fuera, sin tener en cuenta la opinión de los actores principales, como es el caso de los y las docentes ecuatorianas, se produce lo que advierte Fullan: “Sin confianza, las personas harán a lo sumo tan sólo aquello por lo que se les pague. Sobra decir que necesitamos otros recursos además de dinero para lograr la transformación” (Fullan, 2007, p. 44). A mi juicio, uno de los recursos necesarios es justamente la comprensión del sentido de la identidad de los y las docentes, quienes finalmente son las que ponen en práctica todos los cambios pensados por quienes están en la gestión educativa. Fullan continúa diciendo: “Se necesitan modelos de esfuerzos concentrados entre los educadores para resolver los problemas, salvar las distancias entre grupos y construir un compromiso conjunto en una acción continuada” (Fullan, 2007, p. 45). Si queremos ver cambios realmente significativos en el sistema educativo, deberíamos empezar reflexionando ¿quién pensamos que es en realidad un docente?

Sigamos analizando la Reforma Curricular Consensuada de 1996¹⁵. A esta Reforma se le llama consensuada porque permitió la participación de la mayor parte de los actores que trabajaban cotidianamente en el sector de la educación en ese entonces, como por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación (CNE), que estaba conformado por representantes del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), la Unión Nacional de Educadores (UNE), el Magisterio Particular católico y laico, el Consejo Nacional de Desarrollo y el Ministro de Educación y Cultura (MEC). Además, contó con la participación permanente de los docentes y posteriormente fue ratificada por la Segunda Consulta Nacional Educación siglo XXI (Segovia, 1998, p. 78).

El Ministerio de Educación y Cultura (1996) señala que como características principales de la reforma se encuentra, la unión de tres segmentos de la estructura educativa:

15 Esta es la Reforma vigente, aunque, como veremos más adelante, se le ha sometido a lo que el gobierno llamó Actualización y Fortalecimiento Curricular en el año 2010.

la anterior Educación Preescolar (niños y niñas de 5 años) para organizar el primer año de básica, luego los seis grados de la anterior educación primaria, para conformar del segundo al séptimo año de básica y los anteriores tres cursos del ciclo básico de la Educación Media, para conformar los años octavo, noveno y décimo. Esta fusión aclara el Ministerio, tuvo el interés de organizar en un solo nivel de diez años de duración la Educación Básica obligatoria, que es gratuita cuando se ofrece en instituciones oficiales.

Los objetivos de la Educación Básica, según esta Reforma, (MEC, 1996) son:

a	Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano (y ecuatoriana) en el marco el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país.
b	Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
c	Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.
d	Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
e	Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria y con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
f	Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.

2.4. Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010

Después de las mediciones de las pruebas Aprendo¹⁶ llegamos al año 2010, en el que se toma en cuenta los aportes hechos por el sector educativo. En esta reforma, los fundamentos teóricos no son modificados. De hecho, en la introducción del texto base de la Actualización y

16 APRENDO, es un Sistema Nacional para la medición de los logros académicos de los estudiantes. Fue impulsado desde 1996 e institucionalizado dentro del Ministerio de Educación. Esta prueba se aplicó en los años 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Revelan el grado de avance alcanzado por los estudiantes de tercero, séptimo y décimo años de Educación Básica, en relación con el dominio de las destrezas básica de Lengua y Comunicación y Matemáticas. Una información más detallada puede verse en: Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/05/INFORME_APRENDO_2007_IMP.pdf.

Fortalecimiento Curricular 2010 se puede leer que el Ministerio de Educación tiene entre sus propósitos centrales el incremento progresivo de la calidad en todo el sistema educativo, tomado como punto de partida el marco establecido en 1996. Para ello emprende diversas acciones estratégicas derivadas de las directrices de la Constitución de la República y del Plan Decenal de la Educación¹⁷. En lo concerniente concretamente a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, los objetivos a perseguir serían los siguientes:

a	Actualizar y fortalecer el currículo de 1996, en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
b	Potenciar, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.
c	Ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula.
d	Ofrecer orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al perfeccionamiento profesional docente.
e	Precisar indicadores de evaluación que permitan delimitar el nivel de calidad del aprendizaje en cada año de educación básica.

Con este horizonte programático, lo que se establece es un programa basado en que la planificación que llevan a cabo los y las docentes tiene que tener en cuenta las llamadas “destrezas con criterio de desempeño”¹⁸. El currículo está completamente desmenuzado en programas y actividades, derivándose como expresa Pérez Gómez (2000, p. 172) en que quienes hacen la profesión docente se conviertan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula, aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica.

17 En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex – Ministros y Ministras de Educación, para enfocar las bases del sector educativo en los próximos diez años. Para más información consular: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf.

18 La destreza es la expresión del 'saber hacer' en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. Se han añadido los 'criterios de desempeño' para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condiciones de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros. Más información en: Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC_3.pdf.

Para ilustrar el detalle de las actividades del currículo, tomaré a modo de ejemplo el tema del bloque curricular 1 de Lengua y Literatura para 7º grado – a propósito de la temática de esta investigación- biografía y autobiografía. En la guía del docente se puede encontrar las siguientes indicaciones:¹⁹

Pasos para hablar y escuchar

Págs. 8 - 9

Para empezar, organice con sus estudiantes una discusión alrededor de la pregunta “¿Quién soy?” Cuénteles que parte de la preparación a la que se sometían los primeros astronautas, antes de un viaje a la Luna, consistía en responder de 20 formas distintas a la pregunta “¿Quién es usted?”. Realice con el grupo una variante de ese ejercicio: pídale que den tres respuestas a esa interrogante. Dirija la discusión de manera que las reflexiones subrayen la importancia de cuestionarse sobre su propia identidad. ¿Se han hecho ya esa pregunta? ¿Para qué puede servirme saber quién soy? ¿Sería interesante para otras personas conocer mi vida?

Lea en voz alta, frente a los estudiantes, el propósito de este primer bloque, para que ellos y ellas orienten su concentración y habilidades al cumplimiento de este objetivo. Enseguida, puede introducir el tema leyendo una pequeña reseña biográfica de uno de los personajes retratados en la página 8 o de uno de su elección. Pregunte a la clase: ¿De qué personaje habla el texto? ¿Qué es lo que el texto cuenta de ese personaje? ¿Cómo se

llaman los relatos que cuentan la vida de alguien? ¿Han leído ya relatos de ese tipo? ¿De quién hablaban?

Invite luego a los estudiantes a observar las fotos de la página 8 y pregúnteles a quién reconocen. Lo importante de esta actividad no es que digan quién es el personaje, sino que expliquen qué les lleva a relacionar las fotos con los nombres que pronuncian. Puede también darles pistas sobre quiénes son los personajes, pero no diga sus nombres si ellos no lo hacen, pues así indagará sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. Pídeles luego que lean las frases bajo las fotos y que traten de asociarlas con las personalidades. Puede aprovechar esta actividad para conocer un poco más a sus estudiantes: averigüe, por ejemplo, si alguno de ellos juega ajedrez, si les gusta el fútbol o si saben algo sobre poesía o música nacional.

Después, divida a la clase en parejas para trabajar el ejercicio 2, de la página 8. La finalidad de esta actividad es identificar los conocimientos previos de los estudiantes y encaminar sus pensamientos hacia el tema que trata el bloque. Proponga que en diez minutos realicen la primera actividad y después pídeles que compartan sus respuestas con toda la clase. El ejercicio 3 puede hacerse oralmente, a partir de preguntas que guíen el

11

Si quisiésemos hilar fino, vista la minuciosidad con que se detalla la actividad en la guía docente, permitiría que una persona que no ha pasado por la formación para docente pueda llevar a cabo las actividades²⁰. Por eso, no llamaría tanto la atención que se convoque a una campaña denominada: “Quiero ser maestro”²¹ en la que se hace un llamamiento a personas con o sin título en educación para formar parte de “la profesión de las profesiones”. En esta campaña parece ser que se retoma el sentido vocacional de las personas a quienes 'les gusta enseñar'²², dejando de lado la formación inicial para ser profesores y profesoras de Educación General Básica.

19 Este es un extracto de la Guía para el docente. Se lo puede encontrar en: Lengua y Literatura. De acuerdo con el nuevo currículo de Educación General Básica. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/GUIA-DEL-DOCENTE-LITERATURA-7mo.pdf>.

20 Este ejercicio lo retomaremos cuando hablemos de la Actitud ante el cambio. Allí veremos cuáles son las destrezas con criterio de desempeño que deberían alcanzar las niñas y niños y los indicadores esenciales de evaluación.

21 Información de la campaña en: <http://www.quierosermaestro.ec/>

22 Ver los requisitos en Anexo 3 y en: <http://www.quierosermaestro.ec/secciones.php?sec=requisitos>.

Dentro de esta forma de organización del sistema educativo, Ball habla de la gestión educativa refiriéndose a que dicha gestión desempeña un papel clave en el proceso puesto en marcha para la reconstrucción del trabajo docente, puesto que la organización de la escuela ya no es profesional-colegial, sino que se ha transformado en gestión-burocrática, con lo cual, las y los docentes también se transforman en gestores-burócratas. Al respecto afirma:

En efecto, se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de competencia del mercado. Los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno (Ball, 2001, pp. 155-156).

Es evidente que un sistema que quiere introducir un cambio debería tomar en cuenta a sus principales actores, porque si los docentes y los estudiantes no se sienten implicados en ese cambio, la calidad de los procesos educativos seguirá inalterable (Pérez Gómez, 2000, p. 143).

Seguimos con la reflexión de Pérez Gómez, que a su vez se apoya en Hargreaves:

Viviendo en una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro. En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder. (...) Por ello, con lamentable frecuencia sus reacciones son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia o el regreso a comportamientos gregarios conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo (Pérez Gómez, 2000, p. 163).

Ávalos, Cavada y Pardo (2010) manifiestan, desde una perspectiva personal, que el contenido de las reformas puede afectar la percepción que tienen los maestros sobre su capacidad profesional para implementarlas y puede producir afirmaciones o rupturas en su sentido de sus identidades y percepción de autoeficacia. Recordemos que no todas las personas tenemos la capacidad de reaccionar con la misma ligereza, primero para entender los cambios que se nos pida realizar y segundo para tener una planificación acorde a las

necesidades de las niñas y niños; esto sumado a todas las tareas que se agregan a la labor de enseñanza, como reuniones con los colegas, preparación de proyectos, tutorías a compañeros de trabajo, ejercicio de inducción a colegas nuevos, participación en actividades de desarrollo colectivas, integración de comisiones para analizar casos difíciles de estudiantes, reuniones e informaciones escritas a los padres y madres de familia y, en general, aumento del trabajo burocrático, como resaltan Ball y Goodson (Ávalos, 2010).

Como complemento de los cambios, éstos tienen que realizarse de manera obligatoria y desde el Ministerio se emite el siguiente comunicado:

Artículo 3. Disponer la aplicación obligatoria de la malla curricular que se establece a través del presente Acuerdo Ministerial²³ a partir del año lectivo 2014 – 2015 tanto en régimen Costa como en régimen Sierra, en todas las instituciones fiscales, fiscomisionales²⁴, municipales y particulares del país que ofertan Educación General Básica (MEC, 2014).

Al leer este comunicado cabe preguntarse ¿dónde queda la flexibilidad curricular? Estoy de acuerdo con que se tenga un currículo nacional, pero este tiene que responder al sentido de ser una guía, pero visto desde la perspectiva de este cambio, me uno al pensamiento de Christopher Day: “Cuando los currículos están minuciosamente desglosados y las culturas escolares inhiben la expresión de ciertos tipos de emoción, hay menos espacio, por ejemplo, para la espontaneidad, la asunción de riesgos y la improvisación en la enseñanza” (Day, 2012, p. 61). Pero en el caso ecuatoriano, el currículo no solamente está minuciosamente desglosado, sino que, además, está minuciosamente controlado. Un ejemplo, aparentemente trivial puede ilustrar con facilidad la escasa posibilidad de desarrollar la espontaneidad y, menos aún, la asunción de riesgos: si tuviésemos la oportunidad de recorrer las escuelas de la ciudad de Cuenca, en la que resido, podríamos descubrir sin esfuerzo qué bloque curricular se está desarrollando en todas ellas, en una semana podríamos ver a todos los niños y niñas llevando maquetas del sistema solar y en otra que todos y todas llevan botellas con semillas esperando a que crezcan para ver las partes de las plantas. Otra cosa que llama la atención es que la semana cultural de las escuelas, que antes cada una escogía la fecha y el motivo de celebración, ahora tiene que ser en una fecha determinada ya desde la administración.

23 Ver Anexo 4 para leer el acuerdo ministerial completo.

24 Las escuelas fiscomisionales en el Ecuador corresponderían a lo que en España serían las escuelas concertadas.

Traigo a colación todo esto, porque es parte del contexto en el que se van construyendo las identidades de los profesores y profesoras ecuatorianas y porque es un tema actual. Sin embargo, considero que con estas disposiciones “tan al apuro”, el estado ecuatoriano podría no estar cumpliendo con lo que marca la Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI, que en el Artículo 2 del Título 1, el literal q, con respecto a la motivación expone:

Se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la educación (LOEI – MEC).

A partir de estas situaciones, se puede inferir que en las reformas educativas ecuatorianas, muy poco o nada, se toma en cuenta la voz de los y las profesoras, constatando que muy pocas reformas escolares y teorías de cambio promulgadas han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse a pesar de los objetivos y creencias personales de los profesores y profesoras (Rifà Valls, 2005). La manera cómo se intenta implementar los cambios educativos, restringe enormemente la actuación, la capacidad de ser autónomo del profesorado y “si a un educador se le coarta esta capacidad (de autonomía) y se le está dando ya hecha toda su actividad, estamos anulando su dimensión profesional, convirtiéndole en un simple asalariado al que no le podemos exigir tampoco responsabilidades” (García, Ruíz y García, 2009, p. 113).

A modo de conclusión de este apartado y en relación con lo expuesto en el párrafo anterior, es importante tratar a los maestros/as como sujetos de su propio proceso de innovación. Esto influye positivamente en su motivación y contribuye a la apropiación de la propuesta (Van der Bijl y Van Sanden, 2008, p. 108).

3. PROPÓSITOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. General

Esta investigación tiene como propósito analizar el devenir de las identidades de la profesión docente de profesoras y profesores de la Educación General Básica ecuatoriana, prestando especial atención al eventual impacto que en dichas identidades profesionales han podido tener los cambios propuestos en la Reforma Curricular de 1996 y en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010.

El propósito se alcanzará en la medida en que pueda adentrarme en el análisis complejo que entraña la narración de las historias de vida de docentes que han experimentado los cambios en su identidad desde su incorporación en la profesión hasta la actualidad.

3.2. Específicos

- Identificar, en las narraciones de las profesoras y profesores de Educación General Básica ecuatoriana, las características de la identidad de la profesión docente antes de la aplicación de la reforma curricular de 1996.
- Analizar la influencia de los cambios introducidos en la Reforma Curricular ecuatoriana de 1996 en la identidad docente de profesoras y/o profesores de educación básica.
- Analizar la influencia de los cambios introducidos en la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 sobre la identidad docente de profesoras y/o profesores de educación básica.

4. METODOLOGÍA

4.1. Investigación Cualitativa

La metodología que utilicé en esta investigación fue la cualitativa. Entre otras razones porque permitió, quizá con mayor facilidad mantener abierta la investigación a modificaciones que surgieron en el proceso, de tal suerte que ésta se pudo ir concretando y delimitando, como dicen Vázquez y Angulo (2003, p. 26), a medida que se iba profundizando en el conocimiento; o, como fue el caso de este trabajo, a medida que ahondábamos en el análisis de la información que obtenía de las diferentes narraciones de los y las profesoras, referidas a su forma de pensar, sentir y actuar en sus respectivas experiencias sobre el devenir de su identidad como docentes.

Por supuesto, y según advierte con claridad Flick (2012, p. 16), en este análisis cualitativo “intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados”. De hecho, aquí radica una de las fortalezas de este trabajo, puesto que entran en juego mis intereses y los intereses de quienes participaron, y sin lugar a duda todas las personas implicadas dejamos ver, de manera implícita o explícita, cuál es nuestro 'fondo social y cultural', lo que vuelve más rica e interesante la interpretación de los relatos.

Otra de las razones para abordar este trabajo desde el ámbito cualitativo remite al propósito del mismo: no me interesan tanto los datos estadísticos y las evidencias numéricas, cuanto aprender por mi parte a escuchar, a estar atenta a las circunstancias que rodean las vidas de las personas a las que entrevisté, es decir, mantener una disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma, vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como, de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, a reverberar en quien las recibe (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010, p. 71). Eso es a lo que aspiro, a aprender a escuchar y en esa escucha dejar que nuevas interrogantes pedagógicas aparezcan para llegar a una comprensión más humana del acontecimiento educativo.

Con el objeto de adentrarme en el conocimiento de la realidad del proceso educativo ecuatoriano, me arriesgaría a decir que las narraciones biográficas –de las que hablaré más

adelante porque son el eje central de la metodología que utilizaré– pueden ser tomadas como estudios de caso, entendiendo que los estudios de caso me permitirán entender, analizar e interpretar no solo información formal, sino hasta las anécdotas que vivieron las personas en relación con el tema que interesa tratar en la investigación, convirtiéndose así la información en una fuente de análisis de cómo sienten, piensan y actúan las personas. Aquí he de añadir también que me parece interesante la posibilidad que un estudio de caso brinda a la persona que investiga de comprender cómo sus propios valores y acciones configuran la recogida e interpretación de la información. De manera que, además de lo que se averigua sobre el caso, se descubren cosas sobre la propia persona que investiga (Simons, 2011).

En definitiva, como podemos ver, la investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado sino que, como explica Flick (2012), bajo su encabezamiento genérico se resumen diversos enfoques de investigación que difieren en sus supuestos teóricos, en la manera en que comprenden su objeto y su perspectiva metodológica. Yo he optado por abordar esta investigación desde el enfoque biográfico-narrativo y la elaboración de historias de vida, a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2012, p. 27). A continuación explicaré con más detalle el porqué de la decisión.

4.1.1. *Biográfico-Narrativa*

“La historia oral le devuelve a la gente la historia en sus propias palabras”

(Thompson, 1994)

La frase de Paul Thompson es válida para empezar este apartado, puesto que desde que la leemos nos remite al relato, a la narrativa, a la escucha de las palabras con las que las personas cuentan su historia. Es, como dice Paulo Freire (2002), la posibilidad de devolver la voz a quien no tiene voz. En el caso de este trabajo, alude a la necesidad de escuchar la voz de las profesoras y profesores y permitir que nos cuenten cómo ha sido el devenir de sus identidades como profesionales de la educación. Además, completando la idea del autor, al tiempo que cuentan la historia con sus propias palabras, pueden acceder a un pasado ya vivido y con el que pueden saber cómo fueron, pero, sobre todo, les da la posibilidad de tener un

punto de apoyo de cara a un futuro construido por ellos mismos (Thompson, 1994, citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 78).

Sigamos con la idea de justificar por qué utilicé la narración biográfica como principal manera de acercarme al sentido que dan los y las docentes a la construcción de sus identidades. Coincido con Hannah Arendt (2011, p. 214) cuando afirma que sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe; en otras palabras, su biografía. Todo lo demás que sabemos de él incluyendo el trabajo que pudo haber realizado o dejado tras de sí, solo nos dice cómo es o era. Este es un buen momento para volver a mencionar que el cómo es o tiene que ser un profesor o una profesora, posiblemente lo encontremos en las normativas y reglamentos que tiene que cumplir, o en la cultura profesional en la que se ha socializado, pero el descubrir y comprender quién es, sólo nos lo puede decir directamente la persona.

Antes de avanzar, me gustaría puntualizar que si nos acercamos al conocimiento a través de la narración biográfica, en la que aparecen sucesos muy personales de quienes narran su historia, tendremos que hacer frente a la pregunta sobre si los asuntos privados son también temas públicos. Podemos posicionarnos, entonces, desde el análisis que hace Goodson de la diferencia entre relato de vida e historia de vida. El relato de vida, dice, individualiza y personaliza: aquí estaríamos en el ámbito personal y privado. Pero damos un paso más y nos ubicamos en lo que el autor llama historia de vida, que contextualiza y politiza: esto ya nos permite incluir el contexto que rodea a una persona, además de otras fuentes documentales y testimonios orales (Goodson, 1998, citado por Bolívar 2005, p. 92).

4.1.2. *Historias de vida*

Para esta investigación recurrimos a la historia (de vida) para descifrar el pasado de hombres y mujeres que, como nosotros, han buscado sentido a sus vidas y han intentado vivirla de acuerdo con el rumbo que este les ha marcado. A través del relato histórico escuchamos sus voces, que a menudo no parecen otra cosa que el eco de las nuestras (Boixader, Agnès y Palou, 2010, p. 107). Este es un riesgo que he asumido, el que las voces que escuché se vuelvan un eco de mi propia voz, porque estoy convencida de que así adquiere un significado más relevante la narración que hagan las personas con las que he conversado, ya que sus

voces me/nos interpelarán y creo que también reclamarán una respuesta de todos y todas quienes estamos en el ámbito educativo.

Otro de los riesgos que se pudo observar es el de olvidar las complejas relaciones entre experiencia, memoria e historia, un tema éste que ha suscitado un intenso debate historiográfico (cfr. Aróstegui, 2004). Desde luego, lo que hace posible el registro de la experiencia es nuestra capacidad de recordar. Así, gracias a la memoria, las personas pueden tener ante sí toda su trayectoria vital (su biografía) como algo unitario, y pueden reproducirla en una secuencia ordenada temporalmente del presente al pasado y viceversa.

Ahora bien, ¿cómo está representada la experiencia en la memoria humana? Las muchas investigaciones publicadas sobre la 'memoria' han puesto claramente de relieve que no todos los contenidos de la experiencia pasan de forma permanente a ella, y que la memoria no es un mero depósito neutro de recuerdos. La memoria es selectiva y activa: recuerda y olvida, evoca y silencia, preserva y oculta, actualiza y suplanta, porque “por lo general, los sujetos y los grupos organizan su memoria como autojustificación y autoafirmación”. Por ello, la conservación de la memoria “no asegura necesariamente una historia más verídica” (Aróstegui, 2004, p. 164).

Para que la memoria trascienda sus limitaciones, sería necesario “historizar la experiencia”, “objetivar la memoria”, “interpretar la historia vivida a la luz de la no vivida” (Romero, 2014). De ahí se desprende que, como fuente de la historia, la memoria debe ser sometida al mismo rigor metodológico y a las mismas cautelas que el resto de fuentes históricas. Pero en sí misma es una expresión de un yo y de un nosotros y por ello una puerta de entrada a las identidades individuales y grupales.

Pero, ¿por qué interesarnos narrativamente por las vidas de los profesores y profesoras?, se pregunta Bolívar, e inmediatamente responde “en profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen sus identidades y desarrollan su trabajo” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998, p. 14).

También porque es posible entender o sensibilizarse con las profesoras y profesores como personas, en lugar de verlos sólo como ejecutores de programas externos. Aquí se nos presenta favorable, otra vez, la narrativa, puesto que hace que la historia de vida se entienda como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal,

personaje/s, situación son constitutivos de la configuración narrativa. (Bolívar, 1998, p. 18). Esta forma de abordar el tema de las identidades me dará la oportunidad de entender el devenir de dichas identidades, narradas desde la historia de su propia historia.

La historia de vida de estas profesoras y profesores responde a la pregunta ‘¿quién?’, como había dicho con toda energía Hannah Arendt. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, las identidades del quién no son más que identidades narrativas (Bárcenas y Mèlich, 2000, p. 93), y se las podrá entender cuando ya han pasado, es decir, cuando la persona puede narrar lo que ha vivido. Es justamente a lo que he estado abierta, a dejar que las profesoras jubiladas cuenten, narren su vida profesional y con ellas reconstruir sus identidades.

Según Bárcenas y Mèlich (2000, p. 95), la necesidad de volver a dar la palabra y la voz a los que se consideran los protagonistas de la actividad educativa –educadores y educandos–, y acentuar con ello la dimensión emocional, afectiva y biográfica de la relación que establecen entre ellos, sería en el caso específico de la docencia devolverles la posibilidad de ser ellos y ellas quienes construyan su identidad de acuerdo con sus afectividades y experiencias propias.

Los profesores, cuando cuentan historias de algún acontecimiento de su recorrido profesional, hacen algo más que registrar ese evento; cambian formas de pensar y de actuar, sienten motivación para modificar sus prácticas y mantienen una actitud crítica y reflexiva acerca de su desempeño profesional (Reis y Climent, 2012, p. 24). Aunque en la práctica esta situación no es la común, sería interesante que se la desarrolle con mayor frecuencia puesto que, la autorreflexión favorece, tanto a los maestros y maestras como a quienes están a cargo de la administración educativa, en el entendimiento de la complejidad del proceso educativo; es decir, tomar conciencia de que el proceso educativo y la construcción de las identidades no van separados del contexto donde se desarrollan, en consecuencia, todas las personas implicadas, distinguirán que se producen cambios beneficiosos y los que no lo son tanto. Así, podrán reforzar aquellos cambios que les son beneficiosos e intentarán buscar una estrategia adecuada para hacer de los cambios no tan beneficiosos una fuente de búsqueda de estrategias para modificarlos y desarrollarse mejor en su profesión, aunque esto sabemos que toma tiempo.

Para precisar el sentido que orientó esta metodología –que, si bien se trata de un enfoque biográfico-narrativo con el que se exploran los significados profundos de las historias

de vida, no se la puede limitar a una mera estrategia de recogida y análisis de datos, pues se constituye en una perspectiva propia— no está demás avanzar en su caracterización de conformidad con los cinco postulados básicos especificados por Bolívar, Domingo y Fernández (1998, 2001). Veámoslos:

Postulados de la metodología Historias de vida	
1. Narrativo	Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
2. Constructivista	Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia.
3. Contextual	Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.
4. Interaccionista	Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc. entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc. no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.
5. Dinámico	Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo.

4.1.3. Recogida de la información

4.1.3.1. Entrevista/Entrevista biográfica

“Si quieres saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida, ¿por qué no hablar con ellas?”

(Steinar Kvale, 2011)

Así empieza el autor el primer capítulo de su libro *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*, y es, efectivamente, lo que hice para construir las historias de vida de tres profesores y tres profesoras ecuatorianas. No podía haber escogido otra forma puesto que lo que pretendía era dejarme sorprender por la experiencia vivida (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En este caso, me dejé sorprender por las narraciones de los y las profesoras con quienes mantuve conversaciones individuales en las que me contaron, con sus propias palabras, sobre su mundo, sus sueños, sus temores y esperanzas. Kvale (2011, p. 44) habla metafóricamente del entrevistador como un viajero:

La metáfora del viajero concibe al entrevistador como un viajero en un viaje a un país lejano que después contará como relato al volver a casa. El viajero-entrevistador, recorre el paisaje y entabla conversaciones con las personas que encuentra. (...) El viajero de entrevista, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido. (...) El viaje puede llevar no sólo a un nuevo conocimiento; el viajero podría cambiar también. La travesía podría instigar un proceso de reflexión que condujera al viajero a nuevas formas de comprensión de sí mismo, así como a descubrir valores y costumbre dados antes por supuesto en su país de origen.

Permítanme quedarme un momento más con Steinar Kvale, porque la lectura de su metáfora del entrevistador como viajero ha dejado en mí una sensación de cercanía e intimidad para entender las emociones, sentimientos, miedos, creencias que experimentaron las personas con las que conversé, pero al mismo tiempo ha dejado un ímpetu aventurero para descubrir e interpretar esas experiencias, anécdotas y vivencias por las que han pasado mis informantes.

Con el espíritu de una entrevistadora viajera, voy a incursionar en lo que Bolívar llama 'entrevista biográfica', que caracteriza como una forma particular que permite reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas en una trama

particular, como podría ser el caso de la construcción de sus identidades en su vida profesional (Bolívar, 2006). Aunque para las personas contar sus vidas sea muy comprometido, el entrevistador procura que descubran que su historia personal tiene sentido y que es una de las vías más apropiadas para descubrir las identidades dando significado a las experiencias vividas (Dubar, 2002).

En la investigación de Bolívar, las entrevistas se componen de un ciclo de tres, con tres tiempos para la recogida de la información de las cuales cada una se 'monta' en la anterior y se ha enfocado en tres focos de interés: trayectoria, identidad profesional y vivencia actual del ejercicio profesional. Así, los profesores y profesoras son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales, como historias en las que organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras (Bolívar, 2006, p. 121).

La entrevista narrativa se inicia utilizando una pregunta generadora de narración, referida al tema de estudio y está destinada a estimular el relato del entrevistado y es una técnica que proporciona datos que otras formas de entrevista no pueden ofrecer por tres razones: 1) la narración asume cierta independencia durante el relato; 2) las personas saben y pueden presentar mucho más de su vida de lo que han integrado en sus teorías de sí mismos y de su vida; y 3) supone una relación de analogía entre la presentación narrativa y la experiencia narrada (Flick, 2012, p. 113).

4.1.3.2. *Incidentes críticos*

“Incidentes críticos, epifanías, manifestación de una transformación”

(Norman Denzi, 1989)

Partiré de la definición que dan los autores Everly y Mitchell (1999), quienes precisan que un incidente crítico es “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (citado en Bilbao y Monereo, 2011, p. 136). Esta definición es muy próxima a la que alude a que los incidentes críticos son aquellos eventos en la trayectoria profesional de las personas que marcaron un cambio de rumbo (acontecimientos clave como traslado de centro,

sucesos familiares o individuales, experiencias). Los acontecimientos pueden ser vistos y entendidos como traumáticos o como motivadores de desarrollo profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), pero que en cualquier caso han contribuido a un giro en sus identidades como docentes. Podemos también referirnos a los incidentes críticos como 'epifanías'²⁵, así propone llamarlas Denzi (1989, citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 172), en el sentido de una manifestación de una transformación, de la construcción y reconstrucción de las identidades de los y las docentes que participarán en esta investigación.

Lo interesante de la técnica es que son las mismas personas participantes quienes designan un suceso, una persona o una fase, como un incidente crítico y la narran. Además, les ayuda a reflexionar de manera crítica sobre las posibles relaciones causales para que se haya producido o se produzca la transformación de sus identidades como docentes. Atendiendo a las consideraciones anteriores, plantearse una reflexión desde la técnica de incidentes críticos permitió, como subrayan Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pp. 174-175), que profesores y profesoras:

- a) Delimiten las fases críticas, porque son situaciones experimentadas a nivel personal. Lo que para unas maestras o maestros es un momento o incidente crítico, para otros no lo es.
- b) Identifiquen personas críticas, que han actuado de manera significativa en su trayectoria profesional y que pueden estar ligadas a las transformaciones vividas.
- c) Expliquen los cambios operados, teniendo en cuenta aspectos contextuales como los sociales, culturales o institucionales que han condicionado los impactos operados en la vida.

Traté asimismo de fusionar la técnica de los incidentes críticos con la técnica del biograma. Y no de forma arbitraria, puesto que Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 176) reconocen que los incidentes críticos “configuran el biograma profesional de cada persona”. El biograma se refiere a los registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de elementos comparativos (Sanz, 2005, p. 102) en los que se conjugan los acontecimientos y la cronología, a fin de valorar dichos acontecimientos desde una revisión actual, evocando así el pasado, pero haciendo un juicio valorativo sobre el presente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 178).

25 Denzi toma la palabra de epifanía de la autobiografía de San Agustín, en la que el tema central es la transformación de su vida (Bolívar, 2001, p. 172).

4.2. Desarrollo de la investigación

4.2.1. *Dónde: presentación de la ciudad*



La investigación se realizó en la ciudad de Cuenca, en Ecuador; está ubicada en la Cordillera de los Andes y al Sur del país. Cuenca es la capital de la provincia del Azuay y es la tercera ciudad más poblada del país, 505.585 habitantes.

La ciudad, al igual que todo el país, ha tenido en las últimas décadas una fuerte emigración, principalmente a Estados Unidos y a España. Paralelamente, en los últimos años, está recibiendo emigrantes de países latinoamericanos, como Perú, Colombia y ahora, Venezuela.



La mayor parte de la población cuencana trabaja en el sector de servicios. Cuenca no destaca por ser una ciudad industrial, pero sí es conocida por sus artesanías. Muy conocidos son los sombreros de paja toquilla, las macanas y las candongas.

4.2.2. Con quién: presentación de los/as docentes y criterio de selección de los participantes



Quienes trabajan en las escuelas públicas del cantón Cuenca, suman 2.072, de los cuales 1.698 trabajan en el sector fiscal. Maestras y maestros que tienen salarios entre 527 y 1.676 dólares dependiendo de la categoría en la que se encuentre dentro del escalafón, como se puede ver en el Anexo 6.

Desde el año 2008, estas profesoras y profesores, junto con docentes de todo el país, cuentan con la oportunidad de inscribirse y asistir a los cursos continuos de formación docente. Los datos que se tienen hasta el año 2010 muestran que aproximadamente 270.000 docentes en el Ecuador tomaron al menos un curso. En el Anexo 7 se puede verificar el cupo de cursos cubiertos.

Para esta investigación opté por un muestreo intencional, no probabilístico, que me permitió seleccionar a aquellas profesoras y profesores dispuestos a compartir sus historias de vida. De hecho, se seleccionaron tres profesoras y tres profesores que cumplían el siguiente criterio:

Haber empezado su profesión docente antes de la Reforma Curricular de 1996 y haber sido testigos de la Actualización y Fortalecimiento Curricular del año 2010. Así pues, este criterio, planteado de esta forma, me permitió tener una visión general de la construcción de las identidades docentes desde su ingreso al magisterio hasta unos años antes de la jubilación, como es el caso de tres de las personas participantes. También fue una oportunidad para sondear cómo se experimentaron y sintieron en la docencia los primeros cambios curriculares, es decir, entender el devenir de las identidades docentes a lo largo de la profesión docente.

4.2.3. Cómo: fases de la investigación

Las fases de la investigación no fueron concebidas como etapas que tengan como requisito dar por finalizada una para acceder a la siguiente. La riqueza y complejidad de la investigación es lo que tejió la trama con dichas etapas.

4.2.3.1. *Pensando una aventura. Proyecto de la investigación*

Siendo un paso importante en la preparación previa del trabajo de campo, el trabajo de fin de máster fue considerado el proyecto de esta investigación. Dicho trabajo se lo abordó como un diseño flexible, sin una programación determinada, cerrada; ya que una programación exhaustiva podía anular la posibilidad de acoger lo inesperado. De esta manera, se permitía que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo de las personas que participan en el estudio (Salamanca y Crespo, 2007). Igualmente, señala Helen Simons que un diseño para la investigación cualitativa es abierto “con el potencial de cambiar el centro de atención en función de una progresiva comprensión del caso, de sucesos imprevistos, o de un cambio de prioridad por parte de los interesados o del investigador” (Simons, 2011, p. 54).

Debido a esto, señalan Belén Salamanca y Cristina Crespo, el diseño de la investigación cualitativa a menudo se denomina diseño emergente, ya que “emerge” sobre la marcha. Esto quiere decir, que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que ha descubierto. Esta postura de quien investiga refleja el deseo de que la investigación tenga como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, los cuales no se conocen ni comprenden al iniciar el estudio (Salamanca y Crespo, 2007). Un ejemplo que ilustra bien lo expuesto es la investigación de Jennifer Nias, que declara:

Mi investigación sobre la vida de los profesores, sus historias personales y sus carreras profesionales ha estado dominada por el azar. Comenzó casi por casualidad a partir del trabajo en el que estuve implicada (...) Concebí mi investigación, pues, como un intento pueril y personal de evaluar el curso del cual era tutora, y en particular descubrir cómo creían los ex-estudiantes que se podía mejorar (...) Casi tan pronto como empecé a hablar con ellos me di cuenta de que mis intereses eran de poca relevancia o importancia para ellos. En lugar de ello querían hablar conmigo sobre lo que estaban haciendo y sobre las presiones que habían sentido al comenzar su trabajo (...) Según lo anterior, reformulé mis objetivos originales. Mi intención se transformó (Nias, 1995, pp. 179-181).

4.2.3.2. *Conociendo profesoras y profesores. Tomar contacto con los y las participantes*

Para esta fase, mantuve un primer contacto con las seis personas participantes, quienes, después de comunicarles el objetivo de la investigación, se mostraron interesadas en participar. Esta primera toma de contacto no resultó difícil, porque conté con la ventaja de haber tenido acceso a ellas en las escuelas donde trabajan, durante las tutorías que he realizado con estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica de la Universidad de Cuenca.

La relación ya establecida de antemano me otorgó la confianza para conseguir el consentimiento informado de las personas que participaron en la investigación. También me dio facilidad para ser lo más explícita posible sobre la cantidad de tiempo que se iba a requerir para las entrevistas y la manera cómo registraría y analizaría los datos (Simons, 2011, p. 60). También Bolívar (2001, p. 149) subraya que, una vez que hemos accedido a las personas participantes, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir y establecer una especie de contrato de confianza.

4.2.3.3. *Consentimiento informado*

Realizar el consentimiento informado implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de ésta y las características principales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación. Se debe, además, explicar a las personas entrevistadas el procedimiento de la entrevista, informar sobre la confidencialidad y sobre quién tendrá acceso a la misma, el derecho del investigador a publicar toda la entrevista o partes de ella y el posible acceso de los y las entrevistadas a la transcripción y los análisis de las entrevistas (Kvale, 2011).

4.2.3.4. *Escuchando las voces. Registro de la información*

La información se registró, principalmente, por medio de una grabación puesto que tiene una serie de ventajas. En primer lugar, asegura la precisión al pasarla a limpio, y contribuye a la veracidad del informe. En segundo lugar, nos evita tener que anotar todo y, así, podemos prestar más atención a la persona entrevistada. Tercero, la grabación nos permite comprobar lo que recordamos y comprobar la información que nos brindan los informantes (Simons, 2011). De igual manera, Michael Angrosino destaca que, para los casos de historias de vida, la grabación es esencial para disponer de la voz hablada real para volver a oírla las veces que sean necesarias a fin de completar la información (Angrosino, 2012, p. 74).

Uwe Flick, por su parte, considera que para acercarse lo más posible a la naturalidad de la situación, se recomienda que el uso de la tecnología de grabación se limite a la recogida de los datos necesarios para la pregunta de investigación y el marco teórico e intentar que el equipo de grabación pase desapercibido (Flick, 2012, p. 184).

Aunque la grabación tenga estas ventajas, una desventaja es que luego se necesita mucho tiempo para la transcripción y el proceso puede ser lento y tedioso.

4.2.3.5. *La transcripción*

Las transcripciones, aclara Rosaline Barbour, están tan consagradas en el proceso de la investigación cualitativa que rara vez nos cuestionamos su valor o la manera en que se producen. Se puede hacer la transcripción tomando en cuenta detalles como las pausas, la entonación, la respiración, los solapamientos entre los miembros de un grupo de discusión (Barbour, 2011, p. 112). Esta atención al detalle dará muchas veces sentido a las narraciones de las personas participantes.

Para las transcripciones muchos investigadores, se apoyan en otra persona, pero, los investigadores que transcriben sus entrevistas aprenderán mucho sobre su propio estilo de entrevista y, hasta cierto punto, tendrán presentes durante la transcripción los aspectos sociales y emocionales de la situación de entrevista y comenzará ya el análisis del significado de lo que se dijo (Kvale, 2011, p. 128). Considero a manera personal que para quienes nos

iniciamos haciendo entrevistas, hacer la transcripción ayuda a reconocer fallos, omisiones y ayuda a desarrollar la destreza de escuchar y luego analizar la información, teniendo en cuenta el contexto en el que se dio dicha entrevista.

Finalmente, para Uwe Flick, la transcripción es un proceso delicado de cambio de una realidad narrada a una realidad textual, que se tiene que tener en cuenta porque el trabajo de interpretación estará cimentado en esta única versión de la realidad. Por lo tanto, dice, la documentación tiene que ser lo bastante exacta para revelar estructura en esos materiales, y tiene que permitir enfoques desde perspectivas diferentes (Flick, 2012, p. 191). Pienso que esta afirmación del autor puede estar ligada a que la persona que investiga tiene que desarrollar la capacidad de poder transmitir, a través del texto, aquello que experimentó durante las conversaciones personales, pero además tiene que estar abierto a las posibles interpretaciones que hagan quienes lean el informe.

4.2.3.6. *Tejiendo historias. Análisis de la información*

El análisis es montar un rompecabezas, en el que las piezas no están dadas, sino que deben ser interpretadas en la organización de la información, reuniendo aquella más parecida por un lado, la más dispersa por otro, y, finalmente, identificar las líneas de relación, para explicar el significado que da cada docente a las experiencias narradas y comprender ese significado. Asimismo, si el objetivo del análisis biográfico es abarcar gran parte de la vida de una persona, se debe diferenciar lo relevante de lo accesorio, ya que el análisis no consiste en acumular, sino en ir 'podando' información no relevante (Bolívar, Domingo y Fernández 2001, p. 193).

Esta investigación se centra en el análisis de la información en la que los informantes dan sentido a la experiencia pasada y presente y comparten esa experiencia primero conmigo como investigadora y con quienes leerán el informe final. Así, la voz de las personas entrevistadas es escuchada. Por lo tanto, como dice Graham Gibbs (2012, p. 84), el análisis cuidadoso de los temas, el contenido, el estilo, el contexto y el relato de narraciones revelará la comprensión de las personas del significado de los acontecimientos clave de su propia vida, en este caso del devenir de sus identidades como docentes, pero también comprenderán los

posibles significados que den otras personas de su misma profesión y harán reflexiones sobre los contextos culturales en los que viven.

Antonio Bolívar (2006, p. 121), por su parte, sugiere que una vez que se tenga la transcripción de la información, debe procurarse un momento que él llama de interanálisis, en el que el texto es sometido a un primer análisis para elaborar una primera reconstrucción por parte del entrevistador, buscando puntos oscuros o en blanco, y se pedirá a las personas participantes que aclaren o expliquen más los temas a los que hacen referencia. Al respecto se pueden concertar reuniones extra para definir los conceptos que aparecen en la entrevista. Con este acuerdo establecido, aunque no sea absoluto, podemos continuar la investigación hablando un mismo lenguaje.

4.2.3.7. *Revelando historias. Redacción del informe*

Llegar a escribir el informe de la investigación tiene que ser satisfactorio al máximo, puesto que en el informe el investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda 'experienciar' las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forman, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado (Bolívar, 2006, p. 112). Lograr que una tercera persona entienda y sintonice con los significados e interpretaciones que se emiten en un informe, podría ser una puerta abierta a muchas otras formas de ver la realidad, propiciando nuevas ideas, nuevas investigaciones, nuevas personas, nuevas interpretaciones.

Por consiguiente, el informe de una investigación narrativa, como es este caso, no consiste en una transcripción de información (datos) supuestamente objetiva y neutral, sino que, más bien, las voces muchas veces silenciadas de profesores, profesoras y, con ellas, la voz de quien hizo la investigación, son restituidas con sus propias palabras, convirtiéndose así en los protagonistas de la investigación (Reis y Climent, 2012, p. 29).

Ivor Goodson ya manifestaba que la cuestión sobre si el relato del investigador era una buena interpretación o una manipulación a su servicio depende de cómo se reescriba la historia o representen las voces de dicho contexto ampliado. Para el autor, construir un informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad

depende del significado que quienes participan (profesores, profesora, investigadora) le den a cada parte (Rifà, 2005, p. 64).

Para el informe de esta investigación, me suscribiré a lo manifestado por Helen Simons (2011, p. 205), de que “ahora es el momento de compartir las percepciones, los conocimientos y el saber de la forma más convincente que sepamos, manteniendo siempre la autenticidad de la información”. De los modelos de informes que presenta la autora (el formal, descriptivo, dirigido por las conclusiones, interpretativo, adecuado a la finalidad, documental, artístico, contadores de historia), pienso que el más adecuado para este trabajo es el de contador de historias, porque como señala Okri (1997, citado por Simons 2011, p. 210), así es como aprendemos de forma natural las personas y, además, en este modelo de informe se implica tanto el intelecto como los sentimientos, con lo que la persona puede conectar fácilmente con la narración que se está contando.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Construcción de las identidades docentes

*-Si tiene tiempo para escuchar la historia...
-Puede ser una manera de entender mejor las cosas.*

(Julia Navarro, 2013)²⁶

A partir de ahora, nos vamos a embarcar en una travesía gracias a la cual podremos tener una idea de la forma como las maestras y maestros participantes en esta investigación, han ido construyendo de manera dinámica su identidad (Bolívar, 2006, p. 174). Para esto, como dice el personaje de Julia Navarro, se precisa tiempo, tiempo para escuchar las voces de éstas seis personas que contarán sus historias, historias que en algunos momentos se cruzarán y se parecerán mucho, pero que, en otros, se separarán y mostrarán otras realidades. Este ejercicio para entender mejor las cosas, desde el punto de vista de Bolívar, permitirá pensar la profesión docente como un proceso en construcción que tiene como base los procesos de socialización familiar, escolar y profesional y no como un estado preestablecido al que se debe llegar.

En este apartado, nos acercaremos a las trayectorias de vida, a las historias profesionales, a la formación recibida, tanto inicial como continua y, finalmente, a las circunstancias que podrían haber desencadenado una crisis de su identidad como docentes.

5.1.1. Trayectoria de vida

La trayectoria de vida es la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades (Bolívar, 2006, p. 176). En el caso de las personas que participaron en esta investigación, escucharemos cómo reconstruyen su propia experiencia, superando en muchos momentos,

²⁶ Esta frase le dice Ezequiel a Marian antes de empezar a relatarle la historia de su vida, en la novela de Julia Navarro *Dispara, yo ya estoy muerto*.

como manifiesta el autor citado, toda conciencia cronológica, puesto que está construida por múltiples experiencias vividas y que sólo cada docente está en la capacidad de narrar.

De hecho, en esta narración, como dice Dubar (2002, citado en Bolívar, 2006, p. 177), se tomará en cuenta el tiempo de la memoria activa, productora de sentido que es a la vez una dirección (línea de vida) y una significación (comprensión dialógica). En este sentido, en la narración de cada profesora y profesor, se verá reflejada la subjetividad y el significado que le impriman en el intento de “comprender y enunciar en un momento dado de la existencia, cuál es el vínculo entre diversas experiencias, campos y momentos vividos por sí mismos”.

Es interesante entender que las trayectorias de vida, al ser personales, reflejan los ritmos de vida profesional y dan lugar a un estado o modo de sentirse, algunos más satisfechos que otros y al parecer siempre en una constante redimensión de las identidades, porque en la trayectoria de vida están incluidas todas aquellas experiencias de las que pueden dar testimonio, como son: su historia familiar, su propio paso por la escuela, colegio o por la universidad.

5.1.1.1. *Conociendo a quienes participaron*

Lo primero que solemos hacer las personas cuando nos encontramos con otras, es presentarnos, de esta forma, conocemos su nombre, cuántos años ha vivido, qué profesión tiene, dónde vive, qué religión profesa, y muchas más cosas que nos ayudan a entender mejor el paso de las personas, y el nuestro, por el mundo. Vamos, entonces, a conocer a las seis personas que participaron en este trabajo, no sin antes reivindicar nosotros también que:

La biografía educativa es al tiempo un espacio de formación, ... donde cohabitan varios modos de estar en el mundo, ... lo personal, lo familiar, lo afectivo y lo cognitivo, lo público y lo privado. Justo la narración de la vida permite unirlos, estableciendo una coherencia; al tiempo que da cuenta de las transformaciones biográficas que han ocurrido (Pierre Dominicé, 1990, citado por Bolívar, 2006, p. 177).

Así, al leer las presentaciones, evidenciaremos la manera como ellas y ellos buscan establecer la coherencia de sus experiencias familiares con sus experiencias educativas y profesionales.

Antes de continuar, me gustaría aclarar que para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las personas informantes, me referiré a ellas con pseudónimos escogidos de nombres quichuas que tienen un significado que pude definir de alguna manera a las profesoras y profesores participantes.

Yamai, mi morenita, dice:

‘Nací en Girón²⁷ y pasé mi niñez en compañía de mi madre, mi padre, y mis hermanos (hermana y hermano). Mi madre era ama de casa y se encargaba del cuidado de sus hijos. Mi padre, en cambio, era ingeniero mecánico y operaba las máquinas de la Empresa de Obras Públicas hasta que consiguió el trabajo como maestro’.

Con un sencillito buenas tardes y una sincera bienvenida, esta profesora hace su presentación. ‘Me llamo Killari, luz de luna y estoy a sus órdenes. Yo soy de Azogues²⁸ y vine a estudiar aquí a Cuenca’.

Al tercer informante lo llamaremos Llariku, que significa el que no se humilla ni se inclina. De él mismo afirma:

‘Soy uno de los fundadores de la institución en la que trabajo desde hace 28 años. Mi familia es de una buena posición económica, crecí en la hacienda familiar, rodeado de gente campesina que vivía y trabajaba allí. Mi niñez y juventud fue una etapa hermosa, porque compartí mis juegos con los hijos de los campesinos que trabajaban con mi familia’.

El siguiente profesor se presenta así:

‘Mi nombre es Jarawi, poeta, tengo 25 años de magisterio, soy de la provincia del Cañar²⁹. Por situaciones de estudio, mis padres buscando un mejor porvenir me enviaron acá a la ciudad de Cuenca. Se dio la casualidad de que, terminando ya mis estudios, me enamoré, me casé, y

27 El cantón Girón está ubicado a 36 kms. de Cuenca, la capital de la provincia del Azuay a la que pertenece.

28 Azogues es la capital de la provincia del Cañar.

29 La provincia del Cañar se encuentra al norte de la provincia del Azuay.

ya no me pude regresar a mi tierra. Yo ya soy' cuencano³⁰ de corazón y de familia porque tengo mi hogar, tengo mis dos hijos aquí, tengo mi esposa'.

Nuestra quinta entrevistada se describe de la siguiente forma:

‘Mi nombre es Sisa, flor del campo, soy maestra desde hace 27 años. Yo nací en el Tambo, provincia del Cañar, mi familia vivía allá, en una pequeña hacienda y mi hermano y yo nos educamos en una escuela en el Tambo, de la escuela. Al terminar la escuela, mi padre decide trasladarme como interna a un colegio de Cuenca, mi hermano ya estaba interno en un colegio de agronomía, cuando él se gradúa y decide ir a la universidad, mi madre vino a vivir con nosotros porque mi papá decía: a mis hijos no hay quien los vea’.

Finalmente, este profesor, nos da las gracias por la oportunidad de poder compartir algunas experiencias de la profesión:

‘Mi nombre es Sayani, me mantengo en pie, nací un 28 de abril de 1965. Yo soy hijo de padres migrantes, mi papá en ese tiempo estaba en Canadá y por alguna situación mi mamá tuvo que migrar a vivir con mi papá. Vivía con mi hermana mayor que hacía como madre y con una tía que nos criaba a los dos’.

A continuación, escucharemos cuáles fueron las razones por las que estas personas tomaron la decisión de incursionar en el ámbito educativo.

30 Cuencano es el gentilicio de las personas nacidas en la ciudad de Cuenca-Ecuador.

5.1.1.2. *La decisión de ser maestras: ¿vocación o decisión?*

Las profesoras cuentan que tomaron la decisión desde cuando eran pequeñas, por lo tanto, podría acercarse a aquello que manifiesta Bullough (2000, p. 102) de que “el proceso para convertirse en profesor empieza, en consecuencia, mucho antes de que el neófito empiece la carrera de formación del profesorado. Empieza en el nacimiento”. Aunque me parece bastante exagerada la declaración de este autor, la idea de elegir esta profesión, especialmente en las mujeres, aparece tempranamente. Sisa, por ejemplo, con muchísima claridad dice que ella empezó a sentir que quería ser profesora cuando jugaba con sus muñecas. Veamos como lo cuenta ella misma:

‘Toda la vida, desde pequeña, mi ilusión, mi objetivo, era ser maestra. Porque yo recuerdo que cuando jugaba con mis muñecas, yo les ponía como alumnas, yo era la profesora. Entonces, mi aspiración y el deseo que yo tenía era ser maestra y lo cumplí’.

También al momento de decidir por la profesión docente, sale a colación la vocación. Pero, ¿qué es la vocación? La RAE, dice que la palabra vocación viene del latín *vocatio*, que es la acción de llamar. En tal sentido, la vocación es, por un lado, el llamado de Dios para un estado y, por otro, la inclinación a un estado, una profesión o una carrera. A continuación, podemos constatar las dos maneras de concebir la vocación. En la primera, Killari manifiesta que la vocación estaba ya trazada por un ser superior y que tenía que seguir de alguna manera ese llamado, mientras que Yamai lo expresa de la siguiente manera:

‘Desde niña quizás, como yo ya tenía mis sobrinos chiquitos, hijos de mis hermanas, entonces, yo ya empecé a jugar a la escuela con ellos. Parece que desde allí’. A pesar de que ella, bajando un poco la voz, me dice que ‘en el fondo, le decía a mi mamá, no me gusta ser profesora, pero bueno, Dios tenía trazada, mi historia, mi vocación, por el amor a los niños, sobre todo el dar algo a quien necesita’. A pesar de que Killari habla de vocación, otra situación motivó su decisión de ser docente y dice: ‘Como ya pasaron los años, me casé y allí, empecé a estudiar, me

apoyó mi esposo y logré culminar la carrera de docente'. Esta profesora piensa que finalmente decidió ser profesora 'porque así podía encontrar trabajo más rápido y ayudar con los gastos de la casa'.

Yamai por su parte dice: 'quise ser maestra desde que terminé el sexto grado³¹, pero a mi papá no le agradaba la idea y no me quiso poner en el Normal Superior, sino que me mandó a un colegio de señoritas para que estudiase comercio'. Pero a Yamai, los números no le llamaban la atención y les dijo a su padre y a su madre 'o me cambian al Normal o dejo los estudios. Entonces, ellos, viendo que era en serio, que me gustaba ser profesora, me cambiaron al Normal'. Cuando dice ésta última frase le cambia el tono de voz y en sus labios aparece una sonrisa y termina diciendo 'quise ser maestra porque mi vocación siempre fue servir. Yo decía, o soy maestra o soy médico'. Como se puede advertir, para esta profesora también lo más importante de su decisión es la vocación y porque en las manos de las maestras y maestros 'está la formación de las personas, por eso, yo quería trabajar con niños principalmente'.

Para Christopher Day, es importante la llamada, la vocación para enseñar con pasión, con compromiso emocional, con amor hacia las niñas y niños y considera que éste es un punto importante para mejorar la calidad educativa. El autor aclara que:

Todas las personas que trabajan con niños y jóvenes que 'aman' claramente su trabajo y a los alumnos que enseñan, y todas las que hayan observado y escuchado a muchos maestros que trabajan en esas condiciones, reconocerán que la vocación de enseñar tiene que ver, quizá por encima de todo, con el amor (Day, 2012, p. 33).

Pero este autor también orienta la mirada hacia el compromiso permanente del profesional docente, con la participación en el propio desarrollo durante la carrera profesional como requisito básico para reconocer a una persona como profesional (Day, 2005, p. 252, citado en Larrosa, 2010).

Con los profesores, se nota un cambio en las motivaciones, ellos deciden ser profesores por razones sociales, por la migración de su padre y madre y porque era en esa época una carrera con la que se podía conseguir trabajo relativamente rápido. Veamos.

Para Sayani, la decisión de ser docente pasa por la motivación de su hermana,

31 Antes el sistema educativo ecuatoriano tenía como educación obligatoria únicamente hasta el sexto grado, que ahora sería el quinto de básica.

‘Cuando estaba en cuarto curso, conversamos con mi hermana que vivía conmigo y ella me guió y me decía las oportunidades de trabajo que había en el magisterio y también me inculcó el cariño por los niños y el trabajo para adquirir una profesión’.

De tal manera que para Sayani, su hermana fue la persona que más influyó en su decisión, es más, él y su hermana analizaban las ventajas de elegir la docencia como profesión, dice:

‘A pesar de que conocíamos que no era muy rentable la profesión, sin embargo pensábamos en la proyección social que se tiene como docente, podía permitirme tener un trabajo estable por un lado y también trabajar en las actividades que me gustaban’.

Además, otra de las ventajas que ellos veían era que no tenían que pasar muchos años en la universidad, su hermana le decía:

‘Estudia, estudia para profesor, eso dura menos que las carreras de 4 o 5 años de la universidad, además, es difícil entrar en la universidad estatal y las particulares son muy caras. Es una profesión rentable y después tienes la oportunidad de seguir perfeccionándote’.

Jarawi por su parte, recuerda que:

‘En la provincia del Cañar no había muchas oportunidades. Yo soy de la parroquia El Tambo, ahora cantón. En ese tiempo había que salir a estudiar el colegio³² a la cabecera cantonal, o sea, al Cañar y luego si se quería seguir estudiando, había que salir a Cuenca’.

Jarawi y su hermano, siguiendo el consejo de un profesor, quien ‘le dijo a mi padre, mándeles a estudiar a Cuenca para que se hagan profesores’, fueron a vivir a la ciudad y allí encontraron que:

‘La mayor dificultad más bien era la de integración social, porque yo venía del pueblo y venir a conocer por primera vez la ciudad, gente

32 En Ecuador, colegio se refiere a la secundaria.

diferente, jóvenes muy diferentes, con otro tipo de comportamiento, inclusive la situación económica, yo tenía que venir a vivir arrendando un cuarto, yo mismo tenía que cocinar, fue muy difícil sobre todo los primeros meses’.

Finalmente, Llariku toma la decisión desde un ámbito puramente social y, como él dice, revolucionario. ‘Cuando fui estudiante a nivel secundario hablábamos de la revolución, de la juventud, de las creencias que teníamos sobre Ernesto Che Guevara, sobre Sabino Vieira, eso me llenó a mí de nuevas ideologías’. Esas reflexiones de juventud y las ideas de querer cambiar el mundo le permiten ver en su propia familia las necesidades de los campesinos.

‘Mis padres fueron de posición económica solvente, tenían haciendas aquí en la provincia del Azuay y aunque yo veía que mis padres no actuaban en contra de los campesinos porque ellos ocupaban un lugar especial en mi hogar, en mi casa, con mi familia. En la hacienda yo participaba con ellos en todos los actos que se organizaban, y yo veía las necesidades que ellos tenían y por esa razón, yo me fui al magisterio porque yo decía: tengo que evitar la pobreza y las injusticias que se daban, yo estaba convencido de que la educación era importantísima’.

5.1.1.3. *Familia*

En la toma de decisiones, la familia es un factor importante a tener en cuenta, puesto que nos podemos enfrentar a situaciones abiertas en las que padres y madres estén de acuerdo con la decisión de sus hijas o hijos, pero también se puede dar el caso de que, por diversas razones, no acepten la elección de la docencia como profesión. En este sentido, también se tienen diferentes reacciones ante la decisión, desde la aceptación hasta el intento por hacer que cambien de opinión.

En el primer caso se encuentran Sisa, Killari y Jarawi. Sisa, flor del campo, recuerda que su madre y su padre recibieron la noticia con agrado.

‘Ellos felices, porque mi padre siempre fue una persona que nos daba gusto y él decía, yo estoy para ustedes para que siga adelante, yo quiero que sean mucho más de lo que yo he sido, yo no he sido nada, yo no he sido nadie, porque no hubo la oportunidad, mi padre apenas terminó el colegio. Él tenía una haciendita en Cañar y trabajaba en eso y él decía yo me sacrifico para que ustedes hagan lo que ustedes deseen, siempre que se superen’.

Por otro lado, Sisa tenía la aceptación de su mamá pero ella hubiese querido que su hija siguiese superándose, siguiese estudiando. ‘Mi mamá siempre me dice, usted quiso ser profesora y le di gusto, pero usted tenía que ser más, usted tenía que avanzar más, pero no quiso, ya no fue mi culpa’.

Killari, luz de luna, destaca el apoyo de su madre en la toma de decisión.

‘Dentro de mi familia, mi madre que era la que me apoyaba, desde el comienzo quería que entrase en los Colegios Normales, que antes eran los que formaban docentes. Pero, como yo no pude estudiar en esa época, sino después de casarme, tuve que entrar al Instituto Superior. Para mi familia propia era un contento, para mis padres, para mis hermanos y por qué no, también para mi familia política porque fui una de las primeras, de las más jóvenes que conseguía esa carrera’.

Jarawi, el poeta, relata que su familia alentó su decisión porque en el pueblo en el que vivían no se vislumbraban oportunidades laborales ni de desarrollo social.

‘Nosotros procedíamos de un pueblo donde no había mayores oportunidades e inclusive, no había mucha relación social. Los jóvenes no teníamos mayor opción para elegir. Entonces, fueron nuestros padres los que nos enviaron acá a Cuenca. Ellos finalmente, tenían la intención de que nosotros, somos 7 hermanos, tengamos una oportunidad, un porvenir, ellos querían darnos una profesión. Para ellos estaba bien lo que nosotros elijamos, en definitiva, se sentían contentos en tanto en cuanto ellos cumplan esa misión que se fijaron. De decir bueno, voy a hacer que mis hijos sean profesionales y que tengan algo para poder defenderse en la vida. Así que, ellos muy contentos de que nosotros nos hayamos hecho docentes. A lo mejor pienso que si tomábamos otro rumbo, también les

agradaría, lo importante para ellos era que seamos personas de bien, que seamos personas útiles, que seamos personas formadas, sobre todo útiles a la sociedad’.

En cambio, en el grupo que en un primer momento su familia no estaba de acuerdo con la decisión, se encuentran Yamai y Llariku. Yamai, mi morenita, cuenta de la siguiente manera cómo su papá intentó que cambiara de idea.

‘Mi papá me decía que busque otra profesión, ya que los maestros, porque mi papá también fue maestro de colegio, él era ingeniero mecánico y al principio operaba las máquinas de obras públicas, hasta que encontró el trabajo de maestro. Él decía: mira cómo ganamos poco. Entonces, yo le decía: papá, pero nos queda la satisfacción de haber ayudado. Decía, pero y si te mandan lejos, yo decía, no importa, es una forma de uno también enfrentarse a la vida y ya dice al final, si te gusta eso, pues entonces sigue con eso’.

También Yamai reconoce la actitud abierta de su madre ante la decisión de su hija. ‘No, mi mamá no nos decía nada. Nos decía que, lo que nosotros escojamos estaba bien, pero lo importante es que nos preparemos, que no nos quedemos ahí, sin asistir al colegio’. Para esta docente también es importante la figura de su hermana. Ella cuenta que su hermana mayor también es profesora, pero que esto no influyó en su decisión, que ella tomó la decisión en completa libertad. ‘Mi hermana mayor también cursó en el Manuel J. Calle. Yo le acompañaba a la escuela y descubrí que me gustaba estar con los niños y por eso yo decidí’.

Para Llariku, el que no se inclina, la decisión estaba condicionada por la buena posición económica de su familia, que hubiese querido que él eligiera otra profesión. Llariku dice: ‘Mi familia, al principio, especialmente mi madre, no pensaba en que yo había tomado esa decisión en serio, ella pensó que era algo pasajero, nunca le gustó que sea maestro’. Pero la actitud renuente de su madre cambió al constatar que su hijo estaba haciendo lo que realmente quería, y dice casi al borde de la emoción: ‘ella tuvo que aceptar y luego ella fue mi pilar fundamental, ella fue la primera en irme a visitar allá en Pucará, viajando 10 horas a pie, era muy distante el lugar, no había vías de comunicación’. Para este profesor, en los primeros años de vida profesional, su familia se convirtió en el asidero para poder hacer su trabajo, no solamente en la escuela, sino también en la comunidad. ‘Mi familia dice, mi mamá, mis

hermanas no dejaban de visitarme y apoyarme en los proyectos que desarrollábamos contra la pobreza que se vivía en ese pueblo’.

5.1.2. *Historia profesional*

5.1.2.1. *Los inicios*

La dificultad de llegar a las escuelas ubicadas en comunidades alejadas, ocasionada por la falta de medios y vías de comunicación, la necesidad de adaptarse a la forma de vida rural, el tratar de entender la forma de pensar de las campesinas y campesinos y de sus hijas e hijos, el tener que alejarse de la familia, el sobreponerse a la soledad y el anhelo de poder acercarse cada vez más a la ciudad; son las circunstancias que marcan el inicio en la profesión de las profesoras y profesores que participan en este trabajo. Además, es en estas circunstancias en que estas personas “han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes” (Marcelo, 2011, p. 49).

Veamos pues cómo recuerdan estas seis personas los inicios de su profesión. Killari, como todas las personas participantes, tuvo su primera experiencia profesional en una escuela rural. Su primera escuela estaba en el caserío llamado San Pedro de Yunga, ‘de unos seis años de creación, es de entrar por Gullanzhapa, para arriba, por Tarqui. Allá empecé y estuve allí por cinco años y medio’.



Comunidad de Gullanzhapa.

Fotos: Ramiro Lojano <https://twitter.com/hashtag/Gullanzhapa?src=hash>

Recuerda la primera vez que tuvo que estar al frente de la comunidad, ‘mi primera experiencia fue de mucho nerviosismo, estar sola, al frente de ellos (las niñas y niños) y con los padres de familia, sabiendo que en las comunidades a uno (profesoras y profesores) le consideraban como a una líder, fue duro’. Ella habla de sus primeros aprendizajes relacionados con la convivencia en la comunidad:

‘Al comienzo, aprendía a convivir con ellos, con los padres, con la población y a aceptar con ellos la cultura, quizás desde el lenguaje, desde las familias hasta aceptar ser ya parte de esa comunidad. La escuela funcionaba en un cuartito en la casa vieja de una hacienda, allí se trabajaba con cuatro grados’.

Esta profesora llevaba a su hija a la escuela y tenía que compartir el espacio en el que funcionaba la escuela con la mujer que cuidaba la hacienda, ‘yo podía disponer de un cuarto grande que dividía, en un lado puse la cama y mis cosas y al otro lado organicé la cocina’.

Killari manifiesta que su integración completa a la comunidad se debió a que ‘supe ver las necesidades de la gente’ y una necesidad grande era tener un edificio para la escuela. Con el apoyo de madres y padres de familia que tenían mucha ilusión de que en su comunidad se construyera una escuela, pusieron manos a la obra.

Primero gestionando el terreno, ‘solicitamos por allí mismo que nos donen un trozo de tierra’, lograron su cometido y dos hermanos indígenas hicieron la entrega de una gran extensión de terreno. Cuando ya tuvieron el terreno, la comunidad se organizó para elegir un comité que viajara a Cuenca para solicitar el apoyo en el Consejo de la Prefectura de la provincia, pero con tristeza dice: ‘hasta que salí, no logramos el apoyo para la construcción de la escuela’.

La escuela se construyó sólo con el apoyo de las madres, padres, niñas, niños y gente de la comunidad que trabajaban en mingas ‘y ofrecían desde la madera hasta bloques que ellos compraban con su propio dinero’, finalmente se logró terminar la escuela, allá se trasladaron y ‘los niños ya tenían más comodidad y un espacio grande para jugar tranquilos durante el recreo’. Quizá ésta sea una buena ilustración esta oportuna observación:

Yo como profesor puedo mejorar y mejoraré el aprendizaje y la vida de los estudiantes a los que enseño (...) a pesar de ser consciente de los obstáculos, (...) a las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes, las limitaciones de recursos y a los factores políticos que no controlo (Day 2012, p. 36).

Con el paso de los años, la escuela se ha convertido en sala para la catequesis, ‘me enteré porque hace dos años visité la comunidad y vi mi escuelita’.

Sisa, se inició en la parroquia San José de Raranga, del cantón Sig Sig. ‘Era una parroquia sumamente lejana en ese tiempo, teníamos que irnos en bus hasta Cumbe y de Cumbe, en carro³³ hasta la comunidad’. Esto era posible cuando no llovía, porque ‘cuando llovía, era imposible, teníamos que entrar a caballo o caminando y enlodándonos hasta la cabeza’. Esta situación preocupaba a su esposo quien para franquear el problema ‘se compró una moto para cuando llovía me iba a dejar. Él se molestaba y decía: en este pueblo tan miserable te vienes a refundir pudiendo estar en la casa’. Pero la certeza de que quería ser profesora le hacía superar todas las pruebas, hasta el disgusto de su esposo: ‘yo no le hacía caso porque yo quería ser profesora’.



Sisa recuerda:

‘Cuando entré en San José de Raranga, fui con la ilusión de tener, por primera vez, niños en mis manos de ser yo la profesora, la que les voy a guiar, les voy a educar a esos niños. Recuerdo que ingresé, en ese tiempo, a quinto grado. A lo mejor, trabajé con deficiencias, porque al comienzo uno tiene sus problemas, pero había gente que ayudaba a solucionarlos y le devolvían a uno la ilusión de hacer bien las cosas’.

33 Cuando dice carro, se refiere a autos de alquiler, que suelen tener un balde en el que pueden llevar tanto personas como animales.

El siguiente año, a Sisa le asignan el primer grado,

‘Trabajé muy entusiasmada con guaguas, con niños tan pequeños, al comienzo recelosos, con miedo, pero mi sorpresa fue tan grande porque había 60 niños y el director me decía que iban a paralelar³⁴, que no me preocupe, que comience con los 60 niños y que él me prometía paralelar para coger 30, 30. Yo bien convencida de eso dije, yo arranco con los 60, pero nunca se paraleló y terminé el año con los 60 niños’. En estas circunstancias, a Sisa se le volvió muy difícil el trabajo con 60 estudiantes. Hasta el punto de que ‘había una chica de la comunidad, la hija del teniente político y yo le dije, ven a ayudarme a trabajar, ella me ayudaba a poner las muestras³⁵, me ayudaba a revisar deberes, pero yo tenía que pagarle de mi bolsillo’.

De esta manera, Sisa acabó ese año con sus 60 estudiantes y permaneció en esa escuela durante 11 años. Esta larga estancia en esta escuela, para Sisa significó, como dice Marcelo (2010), p. 35), “adquirir equilibrio personal”, con la comunidad y con su familia.

A diferencia de las profesoras anteriores, Yamai, cuando se graduó del instituto, no buscó entrar en el magisterio. Según afirma, ‘en cuanto me gradué, yo no iba a ejercer la profesión, sino que mi ilusión fue seguir medicina, como mis compañeros de promoción, tengo algunos que son médicos, tengo otros que son abogados’. En ella se resalta el ánimo de ayudar a las personas, desde siempre pensaba en trabajar “haciendo el bien a las personas”, pero la idea de estudiar medicina se le truncó por la enfermedad de su madre, ‘no pude continuar porque a mi mamá le diagnosticaron cáncer y yo tomé la decisión de quedarme con ella para cuidarle hasta el día de su fallecimiento’. Esta nueva situación y el tener que mantener a su hija, hacen que Yamai acepte trabajar con adultos, en una comunidad cercana a Cuenca.

Este trabajo lo pudo asumir primero ‘porque seguí un curso de alfabetización’ y segundo ‘porque no había la posibilidad de ingresar al magisterio con niños’. Su trabajo se concentraba en la noche porque era cuando las personas adultas volvían de sus tareas y trabajos, pero como las mañanas le quedaban libres y no había escuela cerca de la comunidad, ‘me organicé con la comunidad para abrir una pequeña escuela, los papás me pagaban algo y

34 Se refiere a dividir a los niños y niñas y hacer dos grupos.

35 Poner la muestra se refiere a poner un ejemplo tanto de letras como de números en los cuadernos de los y las estudiantes.

me daban alojamiento’. En esta pequeña escuela llegaron a reunirse 40 estudiantes de primero a sexto grado. El proceso que llevó esta profesora podría considerarse un ejemplo diferente de cómo al decir de Vonk (1996), “la inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional” (citado por Marcelo, 2010, p. 35). Así, Yamai en esta primera etapa fue consolidando de alguna manera su identidad y su autonomía como docente.

Jarawi habla de sus inicios en la profesión con un tono que hasta se podría decir romántico. Él recuerda así los inicios: ‘¡Ah, el enamoramiento! El enamoramiento no me permitió regresar a mi casa’. Jarawi se casó en julio de 1990, tenía 21 años. ‘Para el mes de octubre ya estaba casado, el 18 de octubre, y para el primero de noviembre yo ya estaba en el magisterio en mi primera escuela’. De manera similar a alguna de las profesoras, a Jarawi le cambian las condiciones de vida: ‘acepté lo que me dieron porque tenía la necesidad de empezar a trabajar’. Jarawi se inició en la escuela del caserío Bañosyunga de la parroquia de San Gabriel de Chaucha³⁶, en aquel tiempo uno de los lugares más lejanos de la provincia del Azuay. Además, estaba cerca el volcán Patahuasi ‘que me causaba miedo’ dice.



También para Jarawi se complicaba la forma de llegar a la escuela, él recuerda que tenía dos rutas que se convertían en verdaderas odiseas³⁷. Veamos cómo nos lo cuenta él mismo.

36 Chaucha, es una parroquia rural y tal vez la más olvidada por las autoridades de la provincia del Azuay. Está ubicada a 80 km de la ciudad de Cuenca. <http://chaucha.gob.ec/azuay/?p=122>.

37 Los medios de transporte más comunes dentro de la Parroquia y que sirven para trasladarse de un lugar a otro especialmente en los periodos de invierno, son los caballos, mulas y a pie. <http://chaucha.gob.ec/azuay/?p=122>.

‘Para llegar a mi institución tenía dos rutas: una, un bus de la cooperativa Baños de los hermanos Carmona que salía del puente de El Vado a las 6:00 de la mañana, íbamos por la vía a Sayausí, subíamos por el sector de Soldados y llegaba hasta Angas, más o menos a las diez y media de la mañana. Allí tomábamos un cafecito y comíamos trucha que preparaba una señora y, ya con fuerzas, nuestra expedición. Como llegamos en la parte más alta en el sector de Angas, comenzábamos a bajar todo lo que es la cordillera porque mi escuela quedaba en un sector ya medio caliente, de Angas pasábamos por Bellos Horizontes, Naranjos, Habas y llegábamos a San Antonio de Chaucha.

En San Antonio de Chaucha, sabíamos estar más o menos a las dos y media, tres de la tarde. Ahí descansábamos una media hora porque teníamos que continuar el viaje. Llegábamos más o menos a las cinco y media de la tarde en un punto que se llama San Gabriel que es la cabecera cantonal. Todo a pie, cargados con nuestras mochilas, un grupo de compañeros y yo, ellos se iban quedando porque había compañeros del caserío de Naranjos, del caserío de Río Alto, del caserío de San José, se iban quedando y en San Gabriel se quedaba la mayoría del grupo porque allí había escuela y colegio y quedábamos solo dos compañeros, el compañero de El Polo y yo.

En San Gabriel de Chaucha, a veces nos quedábamos compartiendo con nuestros compañeros, para qué vamos a negar lo que hacíamos. Nos quedábamos, nos tomábamos unas copas, dormíamos allí y madrugábamos al día siguiente o si no, cuando íbamos de una, llegábamos hasta el Polo porque ya no avanzábamos más allá. Llegábamos a El Polo, cerca de las ocho de la noche, ahí dormía yo y al día siguiente tenía que salir de mañana porque a mi escuela había más o menos una hora y cuarto más, esto cuando iba por el sector de Angas que era el más conveniente. Porque cuando yo iba por el lado de la Costa, todo lo que bajaba tenía que subir.

Entonces, cuando yo iba por el lado de la Costa, tenía que madrugar para coger la Azuay³⁸, siquiera a las dos de la mañana para irme, porque yo tenía que estar en la Y del Cambio más o menos a las seis, seis y cuarto de la mañana. Había los carros que van por la vía hacia Naranjal, cogía un bus de las seis y media, cuarto a las siete y sabía estar en un punto que se llama la entrada a Balao, más o menos a las ocho y cuarto de la mañana, porque el bus se hacía más o menos una hora.

Allí había que esperar una camioneta o un carrito que nos lleve hasta un punto que se llama El Recreo, pasando los límites de la parroquia Abdón Calderón que siempre ha estado en problemas de limítrofes entre el Guayas y el Azuay., Llegábamos al punto de El Recreo, hasta allí, llegaba el carro, pero allí yo ya sabía estar a tiro de diez, diez y media de la mañana. Entonces, de allí comenzaba mi caminar, caminaba desde El Recreo, pasaba un punto llamado Hermano Miguel y llegaba a la Iberia. Allí yo sabía estar a las dos de la tarde o un poquito más. Lógicamente tenía que ir comiendo por ahí alguna cosa, allí me esperaban los padres de familia con los caballos.

Yo tenía que llegar a las dos y media, máximo tres de la tarde para estar saliendo a las tres y media de la tarde porque a mi escuela había entre cuatro horas y media, cinco horas a caballo y era todo cuesta arriba. Subíamos a la acémila y nos íbamos, a las ocho de la noche más o menos yo sabía estar llegando a mi comunidad, y ya tenían hablado, la persona que me prestaba la acémila me llevaba a su casa para que allí duerma, para que allí coma alguna cosa y al día siguiente yo mi iba a la escuela, esa era mi ruta. Entonces, yo qué hacía, entraba por la parte de arriba que era solo bajada, para evitarme las cuatro, cinco horas a caballo y cuando bajaba, salía por el lado de la Costa que era mucho más fácil, porque si no, me tocaba regresar todito hasta Angas y era súper complicado. Si de bajada eran seis a siete horas a pie, imagínese de subida, toda la montaña. Entonces, ahí me inicié yo en Bañosyunga’.

38 Es una cooperativa de transporte que va a Machala, provincia de El Oro.

Sayani por su parte tuvo su primera experiencia profesional en una escuela unidocente de un pueblo llamado Cascajo.

‘La primera vez que entré era desesperante porque era un mundo totalmente distinto en cuanto al clima, también el sistema de dispersión de las casas. Sin embargo, el amor, el cariño de los niños era tan distinto que ese frío contrastaba con la calidez que sentía con ellos’.

Para Sayani, estar lejos de su casa le resultaba bastante difícil, hasta tuvo que aprender a cocinar ‘bueno, me costó mucho esfuerzo, pero al final lo logré’. En cuestión de ánimo, también se vio afectado,

‘La primera semana, uno se llega a entristecer por el ambiente, por el clima, pero los niños daban esa alegría y cuando se iban los niños en cambio era esa tristeza porque uno se quedaba solo. Ahora, ¿cómo se compaginaba eso? Para llenar ese vacío, había que planificar, a veces se salía a las comunidades, conversábamos con los padres de familia, nos adentrábamos también en el mundo de ellos’.

He relatado en su totalidad el periplo que tenía que hacer Jarawi para llegar a su lugar de trabajo porque deja intuir la tensión a la que las profesoras y profesores principiantes tienen que hacer frente en contextos generalmente desconocidos y en los que además tienen que seguir adquiriendo conocimientos profesionales (Marcelo, 2010, p. 29), como en el caso de Sisa que buscó la manera de cumplir con sus objetivos con 60 niños en el aula.

Para Sayani fue importante tener la oportunidad de poder hablar con el compañero que dejaba la escuela porque de esta manera,

‘El compañero que salía, a más de dejar las cosas en orden, me dio algunos consejos, por ejemplo, me dijo, usted aquí no puede trabajar desde las siete de la mañana, desde las siete y media, porque realmente a esa hora está nublado, tiene que trabajar desde las nueve hasta las dos, tres de la tarde. Como permanecíamos en la escuela, vivíamos allí, salíamos cada mes y medio, no era la preocupación nuestra el horario sino mejor adecuarnos a las necesidades de los padres de familia y también de los niños’.

Sayani recuerda como anécdota, la primera vez que fue a la escuela:

‘Cuando íbamos con el padre de familia y me decía, ya llegamos, ya llegamos, ya cabalgábamos dos horas y no llegábamos, una hora más y no llegábamos, me decía detrás de esa lomita está al fondo se veía una iglesia y nada más. Yo le decía, ¿más allá es? Y él decía, no, ya llegamos. O sea, la percepción que uno tiene del tiempo es muy larga, cuando para el padre de familia era corta, para ellos el tiempo pasa en seguida. En cambio, para nosotros no pasa, porque no estamos acostumbrados a ese viaje’.

Llariku empieza su trabajo en el año 1979, en el entonces caserío de Pucará que pertenecía al cantón Santa Isabel. Allí trabajó por dos años en los que experimentó las necesidades de las personas y reafirmó las razones por las que tomó la decisión de ser maestro. Puede ser por esta experiencia que Llariku recuerda con aflicción su primera escuela.

‘Mis primeros años de profesión, oiga, fueron duros, porque en primer lugar no había vías de comunicación. Me tocó a Pucará. A mí me dijeron que estaba a nivel de la costa y yo me voy con ropa liviana, pero cuando llego allá, créase que fue algo terrible porque ha sido un frío muy intenso, muy crítico el clima. Yo sufrí muchísimo, no me adapté al comienzo, la neblina, los vientos en los meses de agosto, septiembre, había los famosos huracanes que pasaban de 80 Km, 100 Km de fuerza y velocidad que iban llevándose los techos de las casas. Eran las primeras experiencias mías en un lugar distante, fuera de mi familia’.



Parroquia Pucará.

Foto: <https://www.ec.viajandox.com/pucara/pucara-cabecera-cantonal-A743>

Con respecto a la experiencia de Llariku, cabría aplicar la explicación sobre el miedo que se da en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*:

De hecho, el miedo es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo (Freire, 2008, p. 88).

Este profesor aprendió a superar sus miedos poco a poco. Recordemos que proviene de una familia adinerada y que a pesar de haber tenido contacto con los campesinos que trabajaban en la hacienda familiar, observa, ‘tuve que acoplarme a la pobreza y a la bondad de los padres de familia, fui yo una de las personas que tuvieron que bajar y ponerme en el nivel de esa gente’. Llariku experimentó cambios que como él mismo dice más adelante, le ayudaron a forjar una personalidad fuerte:

‘Yo realmente no sabía cocinar porque mi familia a mí no me permitía, siempre tenía personas que me servían en la mesa. Todos esos cambios a mí me fueron engendrando una personalidad nueva, empezar en esa comunidad, me fue dando la posibilidad de poder entender cuánto necesita la persona que no tiene, que hay que luchar, que hay que sacrificarse, que hay que tener un don especial, una bondad, una vocación en todo trabajo que nosotros despleguemos, que tiene que haber mucho amor, mucha dedicación’.

Estas narraciones nos llevan curiosamente a recordar nuestros propios inicios, y a sumarnos al siguiente pensamiento:

Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas competencias que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Feiman-Nemser, 2001, citado en Marcelo y Vaillant, 2011, p. 50).

5.1.2.2. *Un cambio. Un aprendizaje. Una experiencia*

*Enseñe lo que enseñe y donde quiera que lo enseñe,
un profesor siempre enseña algo a alguien.
(Philippe Meirieu)*

La historia profesional de estas profesoras y profesores está marcada, al menos, por tres cambios de institución y siempre con el anhelo de acercarse cada vez más a la ciudad de Cuenca y compartir más con su familia.

Para Sisa, el siguiente cambio fue a una escuela de la parroquia Tarqui³⁹. En esta escuela trabajó también con niñas y niños de primer grado, pero como ella misma dice:

‘Ya con pocos alumnos, tenía 18 – 20, prácticamente les disfrutaba, trabajaba con todo el cariño y veía que los niños día a día iban avanzando, iban saliendo, entonces, me llenaba de gusto, me llenaba de felicidad’. Sisa trabajó en esta escuela por el lapso de 10 años, en los que también pudo compartir la experiencia de la docencia con ‘lindas compañeras, y con una linda directora’.

De la escuela de Tarqui, a Sisa finalmente le trasladan a una escuela del centro de la ciudad de Cuenca.

‘Cuando vengo a conocer la escuela, me recibe la directora, pero un poco terca, me dice: le tocaría trabajar con sexto grado, un grado de muchísima responsabilidad. Yo me asusté y comenté que pasar de primer grado a sexto es duro’.

Ella recuerda que, en esa visita, le acompañaba su esposo, quien, al percibir el nerviosismo de Sisa, intenta persuadir a la directora diciéndole ‘no sería posible que mi esposa trabaje con primer grado porque ella tiene mucha experiencia en primer grado’, pero la directora no dio la menor señal de considerar la petición. Entonces ella superó el susto, y dijo:

‘Licenciada, no se preocupe, yo soy profesora de primaria, yo soy normalista y me eduqué en el Normal Superior para maestra. Usted me

39 La parroquia Tarqui se encuentra ubicada a 17 Km, al suroeste del cantón Cuenca.
http://www.parroquiatarqui.gob.ec/tarquiert/traspacidad_tarqui/12_Censo/Breves_datos_Tarqui_1.pdf.

puede dar el grado que desee, yo estoy dispuesta para lo que sea, para eso hay libros, para informarnos y para trabajar, no se preocupe, yo estoy a la orden, donde usted me ponga’.

Desde entonces, Sisa ha trabajado alternando entre sexto y séptimo grado, hasta el año pasado que pidió al nuevo director de la escuela que le permitiera, a una compañera y a ella, volver a trabajar con segundo de básica. ‘Le pedimos al director que nos bajase a segundo y nos aprobó el cambio. Empezamos a trabajar, pero ahora completamente diferente. Estoy contenta, estoy feliz, porque mis guaguas están leyendo y escribiendo perfecto’. Si tomamos como referencia las fases del proceso evolutivo de la profesión docente contempladas por Leithwood, esta profesora se encontraría en la segunda fase, a la cual este autor denomina “competencia en las destrezas básicas de enseñanza, que implica que el profesor posee destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes” (citado en Marcelo, 2011). La primera fase es la llamada desarrollo de destrezas de supervivencia y la tercera, desarrollo de flexibilidad instruccional.

Killari trabajó en una escuela más, antes de ser trasladada a la ciudad de Cuenca. Estuvo en una escuela de Tarqui, ‘allí estuve más de seis años. Trabajé también con segundo, tercero y cuarto, pero ya en un solo grado’. Se refiere a que esta escuela era completa y tenían una profesora o profesor para cada grado. Según Killari su situación cambió ‘porque ya está con un solo grado, entonces, la exigencia es más sólo para esos niños’. Pero para esta profesora, la oportunidad de formar parte de una escuela pluridocente, se puede decir que también se tradujo en reconocer la experiencia de otras profesoras y profesores: ‘fui adquiriendo nuevos conocimientos, allí ya no estaba sola, allí estaba con compañeros que tenían lindas experiencias también y uno mejor que otro entonces, ya es un apoyo’. En esta reflexión, Killari vuelve sobre el tema del apoyo entre docentes, haciéndose eco de las palabras de Connelly y Clandinin, (1995, citado en Day, 2012, p. 135), cuando dicen que los maestros necesitan a otros maestros para participar en conversaciones sobre el aula, necesitan sorprenderse y hacer reflexiones transformadoras, que suelen ser limitadas cuando se está solo (citado en Day, 2012, p. 159). Finalmente, Killari fue trasladada a una escuela vespertina⁴⁰ de

40 Jornada vespertina, es la jornada de la tarde. Durante muchos años, en el Ecuador había muchas escuelas en las que, en el mismo local, funcionaban dos instituciones con diferente nombre y en algunas hasta tres. Una por la mañana de 7:00 a 13:00, otra por la tarde de 13:00 a 18:00 y otra por la noche de 18:00 a 22:00.

la ciudad de Cuenca. ‘Aquí ya llevo veinticinco años. También aquí he aprendido muchas cosas’.

Para Yamai, la experiencia de los traslados fue algo diferente, puesto que a ella, después de trabajar en una escuela rural en la que se encargaba de la alfabetización de adultos, la contrataron en un colegio religioso privado en la provincia de El Oro. ‘Esa escuela era de gente de dinero, entonces, era muy diferente a mi primera escolita’. Además, comenta, ‘yo era la única seglar, los padres de familia veían que mi trabajo era diferente, entonces, me fui ganando la voluntad de ellos’. Después se trasladó a Quito para seguir con sus estudios y allí trabajó también en una escuela religiosa. ‘Allí trabajé por cinco años, pero me casé y dejé de ejercer la profesión’.

Por situaciones personales, Yamai volvió a su tierra, Girón. ‘Tuve que regresar a mi tierra porque ya tenía una hija a quien educar y busqué trabajo. Me mandaron bastante lejos a Pucará Bajo, a un caserío que se llamaba Gramalote’. Esta profesora encargó a su padre y madrastra el cuidado de su hija, aunque ‘yo salía de la escuela cada tres semanas para ver a mi hija, pero allí yo trabajaba de lunes a domingo con los niños y algunos adultos. Después me dieron el cambio a Paute, a Toctehuaico’.

En Toctehuaico, ‘me tocó trabajar en escuela pluridocente, pero ya no con muchos estudiantes, allí se nota el cambio, no tanto en la parte de la comunidad como en los niños. Me gustó. Siempre me ha gustado trabajar con niños pequeños, yo pedía siempre los grados inferiores, antes el primero y el segundo grado’. En esta escuela permaneció por tres años. Después, le dieron el cambio a una escuela de un caserío llamado Bellaspamba. Allí pasó 17 años. Yamai recuerda que esta comunidad ‘era un poco rara, porque la mayor parte de los estudiantes eran hijos de madres solteras, ellas dejaban a sus hijos en la escuela y se iban a trabajar’.

Como dice Freire en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, una de las características de ser maestra es “no sólo saber leer textos, sino, saber leer el mundo”. Y dar, por lo tanto, como profesora o profesor, respuestas a ese mundo leído y comprendido. Así lo hizo Yamai, comprendió que a pesar de que era una comunidad extraña, ‘eran bien organizados, una comunidad muy compacta y eso beneficiaba bastante para que los 56 estudiantes se sientan seguros’. La organización de la comunidad se fue transformando también en organización en la escuela y empezaron ‘a trabajar en minga para hacer la escuela, tener un pequeño huerto de donde sacábamos las verduras para la comida de los niños, vender lo que sobraba para poder comprar los útiles escolares y los uniformes’. En este último

párrafo, podemos ver que un docente que se apasiona por su trabajo trata de conocer la realidad en la que viven sus estudiantes, para intervenir en esa realidad y mantener un compromiso y una actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (Freire, 2008, p. 102).

Finalmente, en el 2005, Yamai fue trasladada a una escuela del centro de Cuenca en la que ya lleva 10 años. En esta escuela, ‘los cinco primeros años trabajé como profesora en tercer grado. Después se jubiló mi directora y llevo cinco años como directora encargada’.

Los profesores participantes, también tuvieron sus experiencias en varias instituciones antes de estabilizarse en una escuela de la ciudad.

Para empezar, Sayani aclara que ‘he estado como en cinco escuelas antes de venir aquí a la escuela de la ciudad’. Recuerda especialmente que estuvo en una escuela de la parroquia de Sinincay. Al respecto señala: ‘Ingresé ahí por concurso. Ahí, trabajamos algunos proyectos con los padres de familia’. Tales proyectos estaban relacionados con la nutrición de los niños y niñas porque él descubrió que ‘los niños no tenían una nutrición buena entonces, había que mejorar la alimentación para que pudiesen mejorar su salud’. Otra vez se hace presente esa sensibilidad con la realidad de las niñas y niños de una determinada comunidad y la decisión de este docente de ser él el artífice en la transformación de esa realidad, que se ve reflejada en mejorar la calidad de vida de sus estudiantes.

‘Es que, cuando tenemos hijos, nos preguntamos ¿qué queremos para ellos? Queremos que ellos aprendan, queremos una buena educación, que tengan buena salud. Entonces, hagamos que nuestros estudiantes también aspiren a algo mejor, aspiren también a soñar’.

Sayani, hace aquí una declaración que debemos tener en cuenta para entender algunas prácticas docentes que pudieran considerarse emotivas por el hecho de poner en el tapete parte de su vida personal. Pero, como nos observa Day (2012, p. 60), “los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo”. Este profesor al hacer la reflexión paralela de lo que quiere como padre para sus hijos y lo que quiere para sus estudiantes, evidencia que posee “sensibilidad pedagógica sobre los niños de los que es responsable y también es sensible con sus antecedentes, sus historias personales, sus cualidades y sus circunstancias personales” (Van Manen, 2010, p. 63).

Por su parte Llariku cuenta, ‘yo tengo cuatro cambios en mis 38 años de magisterio. De Pucará, me mandaron a Santa Isabel, de allí ya a una escuela de Cuenca y al final, gané un concurso y llegué a esta institución’. Para él, el acercarse a la ciudad supuso

‘Dejar las dificultades que había en el campo y conforme me acercaba a los cantones y finalmente a la ciudad, tuve otra forma de vida, veía mi futuro como docente con mejores perspectivas, porque ya tenía más facilidades para prepararme, para estudiar y hasta para tener roce social con otros profesores y amistades. Yo quería progresar’.

La declaración que hace Llariku sobre la necesidad que sintió, en un momento dado de su vida profesional, de acercarse a la ciudad, para tener un trato más cercano con otras profesoras y profesores, hace que consideremos su decisión desde el punto de vista:

La capacidad humana para la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Impidiendo que los hombres tengan tanto vida pública como intimidad o vida privada, logramos privarlos de la capacidad de acción (Bárceñas y Mèlich, 2000, p. 68).

Al tomar la decisión de concursar para acercarse a la ciudad, Llariku dice: ‘yo encontré mi autoestima, he buscado progresar ideológicamente, culturalmente y hasta económicamente y ahora formo parte de una institución que ha llegado a ser modelo del sistema educativo ecuatoriano’.

Finalmente, Jarawi recuerda sus traslados teniendo como objetivo tener a su familia lo más unida posible. Veamos.

Para empezar, diremos que la esposa de Jarawi también es profesora, pero como se encontraba embarazada, ella no pudo ingresar al magisterio de manera inmediata; ‘ya cuando dio a luz y mi bebé estaba un poquito más grande, en enero del 92, ingresa ella’. Esta historia, nos recuerda que las profesoras y profesores tenemos vida fuera de la escuela o, mejor dicho, a la par de la escuela. Entonces, dice:

‘A ella le dan el ingreso a un punto llamado Unión Azuaya, por el sector de la Ponce Enríquez y desde el magisterio una forma de ayudarme a mí, para que yo pueda estar un poco más cerca de mi esposa y mi hijo, fue darme la reubicación a una escuelita de un punto que se llama Pueblo Nuevo y que está cerca de la Ponce’.

Jarawi y su esposa, deciden vivir en la escuela de ella porque ‘allá había casa, había luz, agua de pozo, teníamos que bobear para sacar el agua o, si no, había tres ríos y cualquiera de ellos nos servía a nosotros para ir a coger agüita, hacer hervir y preparar la comida’.

Una de las preocupaciones de Jarawi ha sido el transporte y la manera cómo tenía que organizarse para poder llegar desde Cuenca a la comunidad dónde se encontraba su escuela.

‘La escuela ya era más accesible. Había una empresa, que hacía un turno a las 8:00 de la mañana y a las doce ya estábamos en Machala o en la Y, allí comíamos y cogíamos otro bus que pasaba a la una y media y a las tres de la tarde ya estábamos en la escuela de mi esposa’.

Jarawi más o menos recuerda cómo se organizaron el año que permanecieron en esa zona.

‘Como allí había un espacio para el profesor, fuimos con todas nuestras cositas y con nuestro bebé. Yo tenía una bicicleta y todas las mañanas bajaba en bicicleta a mi escuela, daba clase y por la tarde subía a comer con mi hijo y mi señora’.

Allí permanecieron por un año, en el 93, ella consigue que le den el cambio, pero él se queda en su escuela porque:

‘Antes, era complicado el asunto de los cambios, había que tener amistades, había que ir a hablar con los señores de la UNE41, había que estar presentes y a veces uno por la lejanía no podía estar con los señores de la comisión de ingresos y cambios. En la comisión había una representación del señor director provincial de educación, otra del talento humano, bueno, había unas cuatro o cinco personas que conformaban esta comisión y decidían qué hacer con cada solicitud’.

Como su esposa estaba más cerca de la ciudad, ella podía ir a la escuela y volver en el día, ella es quien ‘pudo gestionar, se iba a molestar allá en la dirección de estudios y

41 Unión Nacional de Educadores.

finalmente, me sacaron a mí también y por coincidencia me mandaron a la misma escuela que a ella, en Jima'. Jarawi trabajó en esta institución durante diez años y trabajó dos años como docente y ocho años como director de la escuela.

Durante su estancia en Jima, Jarawi tuvo la oportunidad de asistir a cursos y talleres y como dice él, 'yo tenía una buena carpeta y bastantes diplomas entonces, eso me sirvió en ese momento porque se abrieron concursos, yo era director y se abrieron concursos para director aquí, en algunas instituciones, yo participé en varios concursos', pero su carpeta parecía que no alcanzaba para ganar alguno de los concursos a los que se presentaba.

'Un día que yo estaba en la casa, no digo decepcionado porque yo me decía, yo tengo que seguir intentando. Me llama un supervisor que me conocía y sabía que tenía una buena carpeta y me dice, ahora sí, no se va a dejar ganar, sabe que hay un puesto, pero no es de director. Esta institución, por el tipo de proyecto que presentó, tenía la oportunidad para llenar vacantes de docentes. Entonces, en ese tiempo, casualmente el supervisor, estaba dentro de la comisión de ingresos y cambios, me llama porque había llegado a manos de ellos esta convocatoria. Oiga, yo no dudé ni un instante, estaba buscando una institución, ingresé al concurso, me preparé, fuimos creo que siete personas al concurso y yo pude lograr la máxima nota, tanto en la prueba escrita como en la carpeta, esto le hablo en el 93, en junio que me presenté para este concurso y ya desde allí, hasta la fecha, trabajando aquí en esta institución'.

5.1.3. *Formación docente. Un desafío*

“La formación de docentes podría concebirse como un proceso relevante de metamorfosis”

(Pérez Gómez, 2012)

La formación docente se sigue planteando como un desafío, obviamente, porque a diario los y las docentes se enfrentan no sólo a un grupo de estudiantes, sino a los cambios que se van dando en la sociedad en la que tanto ellos como aquellos están inmersos. Esta situación

cambiante, por un lado, desconcierta a quienes hacen de la docencia su profesión, por otro experimentan que su preparación no es suficiente para los retos que tienen que superar y, finalmente, la necesidad de mantener rutinas que han dado resultado, pero que a partir de ahora ya no funcionan más, los expone -según aseveran Marcelo y Vaillant (2011, p. 9)- a una “crítica generalizada que presenta a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza”.

La formación docente se sigue planteando como un desafío porque tiene por lo menos dos grandes vertientes por las que se debe navegar. La primera, está orientada a la formación inicial que hoy por hoy es la manera que tiene una persona, para hacerse una idea de lo que significa la profesión docente, es la coyuntura en la que los y las futuras docentes, se apasionan por la enseñanza y su transformación o conservan prácticas experimentadas en carne propia, es el momento en el que se adquieren conocimientos fundamentales a los que se puede volver cuando la práctica en la escuela lo amerite. Todo esto a pesar de que la formación inicial docente, cuenta con un tiempo limitado de 4 o 5 años, en comparación con los años que estarán los y las profesoras en las aulas. Por lo tanto, aquí nos encontramos con la segunda vertiente de la formación docente, la formación continua, que se puede traducir como la capacidad que desarrollen los y las docentes “de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, citado por Marcelo y Vaillant, 2011).

Con este marco, vamos a conocer cómo ha sido el proceso de metamorfosis mencionado por Pérez Gómez en la formación de Jarawi, Killari, Llariku, Sayani, Yamai y Sisa, con quienes también intentaremos hacer un escueto recorrido histórico de las instituciones que estuvieron y están a cargo de su formación.

5.1.3.1. *Formación inicial*

Coincidentemente, las personas que participaron en esta investigación inicialmente se formaron en Institutos Normales. Esta situación se suscita porque se tomó la decisión de conversar con profesionales que tuvieran entre 25 y 35 años de experiencia en el magisterio ecuatoriano.

En el año de 1901, en pleno apogeo del liberalismo, encabezado por Eloy Alfaro, se crearon en Quito los primeros Institutos Normales, el Manuela Cañizares para mujeres y el Juan Montalvo para hombres. Estos Institutos se definían como aconfesionales, y su objetivo era “la formación de los maestros responsables de expandir la educación laica en el Ecuador y el debate sobre la superación de la escuela tradicional por la escuela moderna, preparando a los futuros maestros en las asignaturas y metodologías científicas más actualizadas” (Paladines, 2006, p. 204).

Cuenca tuvo que esperar hasta agosto de 1928 para tener el primer Instituto Normal, denominado Manuel J. Calle y, en 1975, se crea también el Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia. Estas dos instituciones públicas comparten la responsabilidad de haber formado a la mayoría de las profesoras y profesores participantes en esta investigación, aunque también tenemos el caso de una profesora que su formación la hizo en un Colegio Normal religioso⁴². Según el criterio de uno de los pocos historiadores de la educación en el Ecuador, las egresadas y egresados de los Normales, “tuvieron una amplia formación en los principios de la escuela activa o nueva⁴³ y que con cuya labor la expansión de la educación fiscal primaria, se consolidó a lo largo y ancho del país” (Paladines, 2006, p. 293).

La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca se fundó en 1951, al igual que en Quito y Guayaquil. Estas Facultades se abrieron con el siguiente objetivo:

Capacitar científica, técnica y profesionalmente a los estudiantes para que puedan asumir responsabilidades y constituyan los nuevos profesionales de la educación. Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones con plena libertad académica y científica; y contribuir al progreso de la comunidad en lo cultural, económico y social (Paladines, 2006, p. 274).

A continuación, veamos cómo recuerdan los años de su formación inicial como docentes.

42 Con el declive de la influencia liberal y el restablecimiento del conservadurismo, la relación Estado Iglesia se restableció y a partir de 1946, la educación católica retomó su posición en la escena nacional, sobre todo por la intervención de Velasco Ibarra (Luna, 2014).

43 Para la Escuela de Experimentación Pedagógica, se envió personal a especializarse en Suiza y Chile, se invitó a connotados pedagogos europeos y se organizaron conferencias, seminarios y congresos, que dieron aportes significativos para poner en práctica los principios de la escuela nueva o activa, principal propuesta educativa en aquellos tiempos. (Conf. con Paladines, 2006).

Yamai, califica de ‘bonita’ su experiencia en el Normal. Recordemos que ella venía de un colegio en el que estudiaba contabilidad y que tuvo que de alguna manera nivelarse con el resto de estudiantes. Para eso, dice, ‘tuve que tomar tres materias, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de matemática y de estudios sociales, porque mis compañeras ya habían visto esas materias desde el principio’. Además, tuvo que inscribirse en cursos de quichua ‘para poder presentarme a los concursos del magisterio’. A Yamai sobre sus profesores le llamaba la atención el que ‘eran muy exigentes con todos, teníamos que hacer trabajos perfectos, siempre nos motivaban’. Esto, afirma, le ha ayudado a en su vida profesional ‘para seguir preparándome y ser cada día mejor maestra’. Cuando Yamai hace referencia a que sus profesoras y profesores fueron exigentes en su formación, permite pensar en las palabras de Day refiriéndose a sus docentes, “algunos no eran carismáticos. Sin embargo, manifestaban en sus acciones una preocupación profunda y sostenida por los alumnos que tenían a su cargo” (2012, p. 16).

Killari recuerda que ella tomó la decisión de venir a Cuenca a estudiar en el Normal Superior con ‘el apoyo de mi familia y de un profesor del colegio. Él me dijo: vaya a Cuenca, estudie para profesora, además sólo son dos años. Eso me convenía porque yo ya estaba casada’. Así, ella y su esposo se trasladan a vivir en Cuenca, empezó sus estudios y, el 23 de octubre de 1978, Killari se incorporó como docente del magisterio ecuatoriano.

Durante su formación piensa que se fue construyendo como una buena maestra gracias a la responsabilidad, ‘que me inculcaron mis profesores, porque yo sabía a lo que me estaba metiendo, ser maestra no es fácil y requiere de mucha responsabilidad’. De esta manera, Killari recalca una de las características de la profesión docente, la responsabilidad, y ella la siente desde el momento en que empieza su formación. Con respecto a esto, podríamos parafrasear a Christopher Day (2012), para decir que quien tiene pasión por enseñar, entiende de antemano que su responsabilidad va más allá que solo transmitir contenidos, y saben que influyen en la forma de pensar, sentir y comportarse de los estudiantes. Parece ser que es por esta razón, que cuando ella llegara a ser profesora, quería ‘sacar unos niños que tengan una linda letra y que sean responsables’.

Para Jarawi, aun teniendo algunos aspectos parecidos a los de su compañera, la historia se matiza de la siguiente manera. ‘Nosotros en la escuela, dice, éramos una fila de hermanos y además éramos buenos estudiantes y creo que viendo esto, un profesor le aconsejó a mi papá que nos enviara a Cuenca para que nos hiciéramos profesores’. Jarawi y su hermano, siguiendo el consejo del profesor, ingresaron en el Instituto Normal Superior en el

año 1986. En sus propias palabras, una vez que empezaron sintieron vocación por la educación. Veamos:

‘Esa inclinación por la docencia, porque, aunque tuvimos otras oportunidades, lo que nos llamó la atención fue que desde el inicio fuimos a trabajar en las comunidades, las posibilidades que nos daba el instituto de ir a conocer gente del campo, ver las necesidades que tenían. Era una experiencia totalmente nueva, nos sentíamos bien y nos gustaba salir al campo a trabajar, entonces, vimos que la carrera del magisterio era lo que realmente nosotros buscábamos’.

Jarawi se graduó como profesor en el año de 1990 y al recordar su paso por el Normal, tiene un sentimiento de gratitud y buen recuerdo de sus profesores.

‘Mire, nosotros teníamos grandes docentes. En el instituto había grandes maestros, formadores de tantas generaciones de docentes, ellos sabían inculcar en quien se preparaba para la docencia, ese amor, ese cariño, en la formación se intuía la idea del servicio y de ayuda, porque la labor del maestro es una labor de ayuda, de ganarse el cariño de los estudiantes y es algo tan interesante porque otros en otras profesiones trabajan con otro tipo de material y uno trabaja con el mejor material que es el material humano. Entonces, para mí, la mejor formación que yo tuve fue que todos ellos depositaron en uno esa semillita o algo de la experiencia que ellos tenían. Porque cuando teníamos que salir a las comunidades a las prácticas y muchas veces teníamos que entrar a pie o a caballo y encontrarse que las condiciones de vida eran muy difíciles, quienes nos animaban a seguir, quienes nos alentaban, eran esos grandes docentes del Ricardo Márquez’.

La intensidad con la que se refiere Jarawi a sus profesores y a la manera cómo él aprendió de ellos a ser docente, nos permite hacer alusión a Pérez Gómez cuando dice que “el aprendizaje ocurre como internalización activa, apropiación singular de las interpretaciones subjetivas de las creencias, acciones, sentimientos y finalidades de los otros, mediante la

experimentación vicaria de estos aspectos como si fueran nuestros” (2012, p. 135). Aunque el autor en su texto se refiere al aprendizaje de las niñas y niños, fácilmente, lo podemos extrapolar a este caso.

Sayani empezó su formación en el Instituto Normal Superior Ricardo Márquez Tapia, luego en la Universidad de Chimborazo en convenio con la CENAISE⁴⁴, obtuvo la licenciatura y, hace cuatro años, una maestría en la Universidad Técnica Particular de Loja⁴⁵, cumpliendo así el augurio de su hermana. Cuando Sayani se graduó del Normal Superior, quería ser un profesor ‘que ayude a transformar la comunidad’, porque como cuenta, en las prácticas del Instituto, visitaban comunidades pobres y es allí que ‘entendí que aparte de nuestra misión como educadores, también tendríamos que ayudar a desarrollar a la comunidad’. Ya lo dijo Fernández Enguita (2006, p. 35), “la escuela es una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquellos”. Parece entonces que Sayani comprendió esto cuando hacía ya las prácticas en su formación, intuía de alguna manera que, como docente, no sólo tenía que velar por sus estudiantes, sino que debía mirar también la realidad de la comunidad en la que éstos se desenvuelven.

Ahora, escucharemos a Llariku que se formó en el Normal Superior en ese tiempo. Los estudios eran por semestre, y había ciertas áreas de estudio que tenían que aprobar, por ejemplo el quichua. Él se acuerda de que, para ser promocionado al siguiente semestre, tenían que tener por lo menos 75 puntos, por debajo de los cuales los estudiantes perdían la asignatura, la cual tenían que volver a tomar al año siguiente o trasladarse a otra provincia donde también la dictasen.

Llariku también hizo el bachillerato en ciencias modernas, obteniendo el título de profesor de instrucción primaria, lo cual le permitía ser docente en la escuela pública. Aclara que:

‘En ese tiempo quizá la universidad no era de mucha importancia porque todo el mundo quería salir a trabajar, para tener ingresos económicos. Así fue que aproveché la oportunidad que nos daba el Instituto de obtener los conocimientos básicos y salir a trabajar, con esa locura de la juventud, pero con metas trazadas’.

44 Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas. Es una organización no gubernamental ecuatoriana creada 1988 con el propósito de contribuir al logro de la igualdad, la equidad y el ejercicio pleno de todos los derechos humanos, mediante la investigación-acción, la formación de actores sociales y la innovación educativa. <http://www.cenaise.org.ec/>

45 Universidad Técnica Particular de Loja, es una institución de educación superior a distancia. <http://www.utpl.edu.ec/>

En su formación, también destaca la influencia que sobre él tuvieron algunos miembros de su familia como sus tíos, que eran profesores y que trabajaban en Quito.

‘Para mí eran un ejemplo, porque a pesar de que eran sólo terminados la primaria, eran personas autodidactas que se dedicaban a leer muchísimo. Un tío que por su lectura y su dedicación hablaba tres idiomas, yo me sorprendía cuando hablaba inglés, francés y hasta el español mismo, usando las reglas gramaticales. Yo creo que así me fueron inculcando lo de ser profesor’.

Sisa es la única que estudió en un Normal religioso y sólo para mujeres. Ella cuenta, ‘era un colegio muy disciplinado, yo doy gracias a las monjitas, aunque algunos las critiquen, yo si doy gracias, porque me educaron como debía ser’. Pero la promoción 1975-1976 en la que se graduó Sisa, fue la última de la institución como colegio normalista.

Como podemos ver, en la mayoría de los casos, se deja sentir la influencia que tuvo en ellos algún profesor, ya sea en la decisión de iniciar sus estudios en la carrera docente, ya sea durante su formación, para reafirmar su deseo de vivir la vida de aventura que significa la docencia. De este modo, la voz de nuestros entrevistados nos evoca la de Philippe Meirieu (2013, p. 31) en esta cita: “Estoy convencido de que, si actualmente sois profesores, es porque un día u otro, durante vuestra escolarización, conocisteis a algún profesor cuya voz todavía resuena dentro de vosotros”.

5.1.3.1.1. *Prácticas pre-profesionales*

Una de las preocupaciones de la formación inicial docente es resolver la tensión que existe entre la teoría y la práctica. Para Pérez Gómez, las prácticas durante la formación inicial son importantes, pero apela por la reflexión de dicha práctica e indica que éstas “han de abrir oportunidades para experimentar el hacer de la enseñanza (...) y ayudarles a aprender cómo ayudar a aprender” (2012: 256). Otros autores como Shulman (1986) señalan la importancia no solamente de dominar el conocimiento que los y las futuras docentes adquieren en la formación inicial, sino que es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones, (citado en Nóvoa, 2009). Esta comprensión se lograría en el proceso de salir lo más pronto posible al

encuentro con la escuela, con estudiantes y con maestras y maestros que por su experiencia pueden aportar a su formación.

Para Zabalza (1996), las prácticas en la formación inicial para la docencia, se pueden considerar un entrenamiento para hacer frente, sobre todo a dos situaciones presentes en el trabajo diario. A saber: las primeras son las más familiares y podrán ser resueltas aplicando acciones, reglas y procedimientos que se derivan de la teoría y las segundas, aquellas más problemáticas porque no se ajustan bien a las teorías y técnicas disponibles. Veamos entonces, cómo lo recuerdan los y las profesoras de este trabajo.

Sisa cuenta su experiencia con la emoción de un buen recuerdo. ‘En el segundo año, ya nos llevaban a una escuelita de Huizhil, en el campo. Nos pedían que hiciéramos el material didáctico, las planificaciones. Nosotras estábamos contentas porque ya estábamos en lo que nosotras queríamos, porque según nosotras, ahí, ya estábamos siendo profesoras’. En este corto relato, podemos apreciar como esta profesora, después de su primer año de formación, en el que se capacitó en la parte de conocimiento y metodología, se va sintiendo profesora en el momento en que va a la escuela, en este momento va experimentando su nueva situación como maestra. Como dice Perrenoud (2004, p. 9), “no habrá una profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada” y en el caso de Sisa, eso es lo que ella quería.

La experiencia que tuvo Sayani en sus primeras prácticas, también la podríamos enmarcar en este sentimiento de empezar a sentirse docente, él lo expresa de la siguiente manera:

‘A mí me tocó el segundo de básica, luego me tocó el cuarto de básica. Y bueno, allí las maestras con las que nos tocaba, nos enseñaban cómo planificar, hacíamos material. Allí usted veía la verdadera vocación del maestro, porque las prácticas eran bien estrictas. Al principio, nos ponían al frente del grupo de estudiantes para ver si nosotros podíamos seguir con eso o no’.

Estas palabras nos hacen pensar en ese dicho que asegura que a nadar se aprende nadando.

La narración de Jarawi acerca de las prácticas en el período de formación inicial, van desde recordar que el primer año del Instituto, en el instituto, estaba dedicado a las didácticas, cómo planificar y la metodología. ‘Pero ese año ya íbamos a una escuela anexa al instituto, a ayudar a los profesores, no directamente dando clases, pero sí observando el trabajo de los docentes, muy buenos también. En el segundo año, determinaban grupos para ir a diferentes instituciones’. Así, el docente en formación iniciaba su contacto con la escuela lo más pronto posible, empezando así también un encuentro cercano con docentes que llevaban más años en el proceso educativo. Nóvoa (2006), al respecto expone que “la profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores”.

Jarawi continúa, ‘nos mandaban en grupos de tres a las aulas y nosotros decíamos vamos a comernos el mundo, teníamos todos los ánimos’. Pero el encuentro que tuvo con la profesora de primer grado, hoy segundo de básica, le resultó duro. ‘El primer trimestre nos tocó con una profesora ya entrada en edad, bien fuerte en el carácter oiga, nosotros más le teníamos miedo a ella que a los niños’. Esta experiencia según él, ‘de alguna manera nos enseñó, nos ayudó con su exigencia. Por ejemplo, para cada clase, debíamos hacer un cartel y tarjetas para los niños’.

En el segundo trimestre, les asignaron otra escuela y tuvieron que hacer las prácticas en el otro extremo.

‘Allí en cambio, nos daban ellos los temas en las diferentes áreas y nosotros teníamos que preparar la clase, teníamos que entregar la planificación al docente y a su vez, dar la clase práctica. Lógicamente que eran las primeras clases ya digo, era un nerviosismo terrible por enfrentarse a los chicos’.

Estas primerísimas experiencias, les permitían a los docentes en formación comprender el sentido de la institución, iban integrándose en la profesión y aprendían con los compañeros más expertos (Nóvoa, 2009).

Con la siguiente narración, creo que podremos ver reflejado el pensamiento de Perrenoud (2004, p. 11) de que, a los docentes en formación, hay que “darles un amplio margen de confianza y elevar según las necesidades su nivel de competencia de tal forma que sean dignos de esta confianza”.

Yamai tuvo mucha suerte con sus prácticas pre-profesionales y se sorprende a sí misma recordando que ‘al principio de las prácticas, nos dejaban a nosotras solas frente al grupo, esto hacían para ver si teníamos verdadera vocación y que podíamos seguir con la profesión’. Esta profesora recuerda además con satisfacción su primera práctica.

‘La primera práctica fue cuando me mandaron a hacer las observaciones de campo que se llamaban. Entonces, mi profesora me dio el tema: las hortalizas y era también nota de examen. La profesora me dijo: Harán el favor de ir a buscar un huerto, no irán a venir con un dibujo. Yo pensé, tengo que esforzarme al máximo. Con una amiga, nos pusimos de acuerdo y nos fuimos a San Joaquín, porque allí yo había visto muchos huertos’.

En esta primera parte de la narración, podemos darnos cuenta de que se cumple lo que manifiesta Perrenoud, sobre la confianza que se debe dar a las personas que están formándose para docentes. Además, la motivación de la profesora de Yamai, aunque en un primer momento parece algo déspota, le sirvió a Yamai para pensar en una salida a visitar un huerto. Esta estudiante para docente encontró lo que buscaba.

‘Nos íbamos asomando por los tapiales, por los muros, a ver quién nos podía dejar ver el huerto. En una de esas, nos sorprende un señor que nos pregunta en qué andábamos. Nosotras le contamos todo el asunto de la práctica y que, si nos dejaba ver su huerto, vendrían al día siguiente 40 niños, figúrese, eran un montón. Ese señor, con una bondad, nos permitió ir a su huerto’.

Yamai al relatar esta historia, vuelve a emocionarse al recordar lo que estaba consiguiendo y entre la alegría de poder hacer una clase en el mismo lugar donde crecían las hortalizas y la esperanza de que todo le saliese bien, regresa al instituto y se lo comunica a su profesora. ‘En dos días que tuve para organizar la salida de observación, ya había alquilado un

bus que me ayudaron a pagar mis compañeras’. Así, el día de la salida, se embarcan 50 personas en el autobús.

Al llegar, para complacencia de ella, sorpresa de su profesora y deleite de las niñas y niños, les esperaba el dueño del huerto ‘hasta con canastas para que los guaguas vayan sacando zanahorias, remolachas, lechugas. Yo también por primera vez había visto un huerto, bien cultivadito’. El dueño del huerto, cuenta, ‘como agricultor les mostró a los niños desde las semillas, cómo las ponía para hacer primero plantitas y luego cómo preparaba la tierra para que crezca la planta’. Yamai emocionada manifiesta que, en la visita de ese día, ‘todos mismo gozamos’. Y cuando se acabó la visita, la tutora de las prácticas, le dijo: ‘Ahora ¿qué tiene que hacer?’ La consolidación de los conocimientos respondió Yamai. Ese día dice: ‘creo que yo me gané la confianza de mi profesora’.

Este relato, si se quiere, se puede considerar un ejemplo de lo que debe ser la formación tanto de quienes quieren ser docentes, como de aquellos que serán sus futuros estudiantes, todas estas personas mediadas, en este caso, por la profesora del instituto. De esta manera, se cumpliría un principio de la pedagogía activa: “La función del maestro es poner en movimiento el espíritu del alumno, darle el impulso y el despertar necesarios para su desarrollo; subrayando que, (...) uno solo sabe realmente lo que ha hecho por sí mismo” (Henri Marion, citado por Meirieu, 2016: 31).

Veamos otra práctica en la que se evidencia el pensamiento de Marion con respecto a la función del maestro, en este caso, del profesor con quien Yamai y una compañera realizaron las prácticas rurales⁴⁶. Esta fue una experiencia diferente, dice Yamai.

‘Al principio pensábamos que iba a ser difícil estar seis meses en una comunidad campesina. El profesor nos dio el grado para trabajar, él sólo nos vigilaba. A mí me tocó sexto grado. Entonces decía: ustedes mismo hagan la planificación, y yo les observo. Ustedes tienen que desenvolverse solas porque nadie les va a dar haciendo. Nosotras como chiste le decíamos: nosotros trabajando y usted gana la plata. Él respondía: No importa, porque ustedes han venido a practicar, a si es que yo de ladito no más, les puedo ver. Allí aprendimos a manejar el grupo, a

46 El último semestre de formación en el Instituto Normal, las y los estudiantes tenían que salir al área rural.

dirigirnos con más soltura a los niños y a los adultos porque por la noche también nos encargó la alfabetización. Esto estaba bien, porque usted sabe, que de estudiante uno sí necesita una guía, porque no estamos muy seguros’.

Llariku, con la fuerza que le caracteriza, expone:

‘Una de las experiencias más grandes que yo tuve fue cuando en una práctica rural, nos llevaron los señores profesores a mis compañeros y a mí, a una escuelita del campo cerca de Cuenca. Cuando llegamos a esa escuela, le vi a la compañera maestra con siete grados, era la única profesora. Tenía un solo pizarrón que dividía primero, segundo y tercer grado en la mitad del aula y al otro lado, estaban cuarto, quinto y sexto’.

Sobre esta situación educativa, ha investigado la profesora norteamericana Carol Ann Tomlinson, y en su libro, *El aula diversificada*, aparecen muchos relatos de maestras y maestros que han trabajado en escuelas de una sola aula o escuelas unidocentes, como se les llama en Ecuador. Como subraya esta autora, su desafío no era pequeño:

Hace más de un siglo, en Estados Unidos, la profesora de una escuela de aula única en la pradera se enfrentaba a una tarea retadora. Tenía que dividir su tiempo y su energía entre enseñar a los más pequeños, que nunca habían usado un libro y no sabían ni leer ni escribir, y enseñar a los mayores, estudiantes más avanzados, que tenían poco interés en lo que estaban haciendo los pequeños (Tomlinson 2001, p. 17).

Sigamos con la narración de Llariku para saber cómo la profesora a la que observaba dividía su tiempo y su energía.

‘Utilizaba una serie de magia o algo así que hacía que los niños se interesen y se dediquen a la actividad asignada. Porque, mientras los niños de primer grado aprendían las vocales y los números, los de segundo y tercero ya aprendían a leer y a escribir algunas oraciones. Me

llamaba la atención cómo daba la vuelta el pizarrón y los niños de cuarto ya hacían una suma, una multiplicación de una cifra y los de quinto y sexto ya estaban en la división. Una de las clases que también me llamó la atención, fue una de estudios sociales con quinto y sexto. Los chicos veían la relación socioeconómica del país a nivel internacional y hablaban del comercio con Argentina, con Chile con Estados Unidos. Y una sola profesora. ¡Perdóneme! Eso era una novedad terrible para mí'. Esta vivencia, le permitió a Llariku consolidar su vocación por la docencia, 'allí me di cuenta que sí quería ser docente' dice, todavía convencido de su decisión.

Aquel descubrimiento de Llariku encuentra una expresión formalizada en un estudio sobre las escuelas unidocentes:

Los profesores deben involucrar a los estudiantes a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad y aceptan el hecho de que los estudiantes tienen muchos puntos en común, pero que también presentan diferencias esenciales (Tomlinson, 2001, pp. 20-21).

Esta es una de las premisas que los futuros docentes deberían haber asimilado durante los años de formación, porque esta situación es más común de lo que parece y Llariku, como tantos otros profesores y profesoras⁴⁷, la vivió en carne propia y la puede recordar de la siguiente manera:

47 Carmen Delgado García es licenciada en Educación con Especialidad en Ciencias Naturales. Su sueldo mensual, como maestra unidocente, es de USD 817. Tiene nombramiento provisional desde el 2014. En un aula de 15 por 7 metros, enseña a 20 alumnos de primero a séptimo de Básica. De las paredes del aula cuelgan cuatro pizarrones. En ellos se turna para enseñar a cada uno de los siete grados. Mientras esa maestra habla a un grupo sobre las vocales, a los de séptimo les pide hacer ejercicios de matemáticas. Y los de cuarto terminan una copia. A su único alumno de primero de Básica le enseña en su escritorio, que es una mesa cubierta con un mantel. Este es uno de 4256 planteles unidocentes que funcionan en el país, de 12629, detalla el Ministerio de Educación. En ellos estudian 78039 chicos, el 2% de casi 3,5 millones de alumnos en el sistema público. Este contenido ha sido publicado el 23 de agosto de 2017, originalmente por Diario EL COMERCIO en la siguiente dirección: <http://www.elcomercio.com/tendencias/escuelasunidocentes-ecuator-ninos-educacion-maestros.html>. Si está pensando en hacer uso del mismo, por favor, cite la fuente y haga un enlace hacia la nota original de donde usted ha tomado este contenido. ElComercio.com . Bajado el 13 de octubre de 2017.

‘Cuando yo ya salgo del instituto y me mandan a trabajar en Pucará, igualmente me toca esa misma experiencia, era una escuela completa pero no había todos los profesores, entonces, había que acoplarse. Además, la escuela no era en un solo lugar, se arrendaban cuartos en diferentes casas del pueblo. Yo tenía a mi cargo primero, segundo y tercer grado en un cuarto y me desarrollé luchando, peleando. Lo más duro fue trabajar con los de primero, faltaba la atención, eran inquietos, pero tenían la curiosidad de los niños del campo. Segundo y tercero más tranquilos, escuchaban las órdenes y se les orientaba con mayor facilidad’.

Para finalizar este apartado, haremos referencia a Zeichner (1980), que acertadamente señala: “las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será” (Citado en Marcelo y Viallant, 2011: 29). De hecho, Llariku no podría haber hecho frente a su primer trabajo, si no hubiese observado en sus prácticas pre-profesionales a aquella profesora que casi hacía magia para que sus estudiantes aprendan. ‘Esa experiencia, me hizo creer que yo sí servía para profesor’, esa experiencia le hizo mejor profesor.

5.1.3.2. *Formación continua*

Para abordar el tema de la formación continua, me parece pertinente citar a Paulo Freire cuando hace referencia a que el mejor punto de partida para las reflexiones sobre la formación de profesoras y profesores es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente. En esa condición inacabada radicaría nuestra educabilidad, la posibilidad de que la docencia se inserte en un movimiento permanente de búsqueda en el cual, profesores y profesoras curiosas e inquisitivas, no sólo se den cuenta de las cosas, sino que también puedan tener un conocimiento cabal de ellas (Freire, 1999, p. 67). Esta toma de conciencia sobre la inconclusión humana es especialmente necesaria para las maestras y maestros puesto que, al

estar en continuo contacto con sus estudiantes, deben mantener una actitud abierta para hacer de su práctica docente una constante búsqueda de respuestas ante las inquietudes, dudas y certezas con las que llegan sus estudiantes al aula.

El sentido de la inconclusión del que habla Freire puede relacionarse con lo señalado por Ávalos (2007) acerca de que, hoy por hoy, no se discute sobre la necesidad de que la formación docente sea considerada como un proceso que se tiene que desarrollar a lo largo de la vida profesional. La discusión de hoy, dice la autora, es principalmente el tipo de política que conduce los contenidos de dicha formación, las etapas y el nivel de institucionalización. En el caso de Ecuador, se podría decir que, desde la Reforma Curricular Consensuada de 1996, la formación continua de las profesoras y profesores de educación básica ha girado, principalmente, alrededor de los cambios requeridos por dicha reforma y luego por aquellos que puntualizaba la Actualización y Fortalecimiento Curricular del año 2010.

Es relevante, en este sentido, comprobar cómo se han ido dando los cambios en la manera de abordar la formación continua de los docentes, desde aquellos círculos de estudio que organizaban en las comunidades rurales donde comenzaron su vida laboral, pasando por los centros pedagógicos a los que les convocaban los supervisores zonales, hasta los cursos masivos, convocados por el Ministerio para dar a conocer las respectivas modificaciones curriculares en las reformas, tanto en la de 1996 como en la del año 2010. Veamos:

5.1.3.2.1. *Círculos de estudios*⁴⁸

Si partimos de la idea de Marcelos y Vaillant (2011, p. 88) de que “son los grupos sociales los que crean las llamadas ‘comunidades discursivas’, que comparten formas de pensar y de comunicarse. Comunidades que a su vez establecen redes que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo, recibir apoyo”, podemos decir que algunas maestras y maestros en los inicios de su práctica docente, lograron integrar estas comunidades discursivas alrededor del análisis y reflexión de las diferentes situaciones que surgían en el

48 Los círculos de estudio han sido ‘rescatados’ por el Ministerio de Educación como forma de trabajo docente en el área inicial. “Los círculos de calidad son equipos de trabajo integrados por personas que desarrollan su actividad en una misma área. Junto a su coordinador, se reúnen voluntariamente para analizar problemas propios de su actividad y elaborar soluciones”. Ministerio de Educación. 2017. El 22 de octubre de 2017. De: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/CIRCULOS-DE-CALIDAD.pdf>.

ámbito escolar, especialmente rural. En Ecuador, en la década de los '90, estas comunidades se denominaban 'círculos de estudio' y algunas de las profesoras y profesores participantes en este trabajo tuvieron esta experiencia de formación que Yamai narra de la siguiente manera:

'Cuando uno trabaja en el área rural, se aprende a valorar el compañerismo. Nosotros nos reuníamos en las escuelas. Unas veces en una, otras veces en otra. Entonces, cuando había alguna cosa, para convocarnos, soltábamos cohetes que se oían a lo lejos, los papás venían y me decían, señorita, la están llamando. Nos reuníamos, hacíamos círculos de estudio y nos poníamos temas para analizar. Por ejemplo, si algún compañero tenía niños que no aprendían a sumar, entre todos le dábamos consejos: prueba este método, a mí me resultó hacer esta actividad. También analizábamos las situaciones familiares de los niños, algunos tenían muchos problemas en sus casas y cosas de la misma comunidad. También contábamos anécdotas de las respuestas de los niños y nos reíamos mucho. Yo aprendía, entre nosotros nos apoyábamos'.

Ávalos cita que un tipo de acciones para la formación y con buenos resultados son los que operan como "comunidades de aprendizaje", círculos de estudio en nuestro caso. Donde el trabajo colaborativo de los profesores participantes es central. Sayani por ejemplo recuerda que 'cuando estuvimos en la universidad, con los compañeros hacíamos círculos de estudio, allí íbamos compaginando conocimientos y viendo qué nos faltaba como personas y más aún como profesionales'. Se puede constatar de esta manera que la experiencia de Sayani se aproxima a lo observado por Borko (2004) cuando constata que "se demostró el fortalecimiento del concepto de trabajo colaborativo para mejorar la enseñanza y una mejora en la identidad del grupo, la elaboración de normas de interacción, responsabilidad y compromiso por el crecimiento y desarrollo de los colegas" (citado en Ávalos 2007).

Jarawi vivió la experiencia de los círculos de estudio a nivel institucional. Así nos lo cuenta:

'Nosotros aquí hacíamos círculos de estudio, porque cada cierto tiempo teníamos que renovar el proyecto educativo de la institución. Entonces, nosotros hacíamos un análisis, una evaluación de lo que estaba pasando

en la institución, y allí se aprendía mucho de los compañeros profesores, las ideas que ellos daban, los cambios que se tenían que hacer en la escuela’.

Como se puede apreciar, este modo de trabajo tiene un lugar y un tiempo en el contexto escolar, o en centros que reúnen a varias escuelas. Los círculos de estudio o lesson study, como se les conoce ahora, contribuyen a la construcción de conocimientos, quiebran el aislamiento de los profesores y les permite colaborar en la elaboración, puesta a prueba, y en el compartir de ideas nuevas que les son significativas a ellos en cuanto profesionales, sobre todo porque estas ideas se generan en el contexto concreto y en respuesta a auténticas demandas del aula (Ávalos, 2007).

5.1.3.2.2. *Reforma Curricular de 1996*

Jarawi recuerda que una vez que se dio a conocer la existencia de la reforma curricular, las profesoras y profesores fueron convocados a ‘cursos de socialización. Fuimos citados por los señores supervisores y ellos fueron los transmisores de la capacitación que ellos a su vez ya habían recibido. Entonces, no hubo un esfuerzo mayoritario del docente, solamente hubo un proceso de socialización, de indicar a los docentes, esto es lo que van a aplicar, esto es lo que tienen que hacer dentro del aula y eso fue todo’. Esta situación provocó ‘resistencia e incertidumbre’, asevera este profesor, porque ‘nosotros teníamos cierta experiencia en cuanto a lo que es la planificación y desarrollábamos el trabajo de acuerdo a la realidad en la que estábamos, fue difícil empezar a cambiar’.

Esta dificultad para asumir los cambios de la reforma, advierte Jarawi, se vio también motivada porque, durante los cursos de socialización, algunos ‘supervisores aprovecharon para volverse editores de libros de la noche a la mañana. En los libros traían los cambios de la reforma. Sacaban libros con la nueva forma de planificar y la nueva terminología’. Esta situación, según su criterio, hizo que muchos profesores y profesoras hiciesen el mínimo esfuerzo para entender el proceso de los cambios, porque como bien dice ‘tomamos la decisión de comprar los libros por la facilidad que daban para ponerse a trabajar en base a eso’.

El anterior relato nos permite pensar en la escasa posibilidad que tuvieron las profesoras y profesores para proponer temas que, desde su experiencia, les hubiese ayudado a poner en práctica los cambios de la Reforma del 96. Perrenoud explica al respecto que:

Durante varios años, las formaciones continuas no han pensado mucho en la práctica de los enseñantes en ejercicio: el formador les explicaba lo que tenían que hacer, sin informarse de lo que hacían. Esta tendencia responde a diversos motivos: los momentos de formación continua son breves o están fragmentados; a partir de ahí es imprescindible dar prioridad a la información y a los conocimientos (2004, p. 22).

Sayani también confirma con su recuerdo que la formación continua es breve y fragmentada. Él nos cuenta: ‘los supervisores nos llamaron a un curso que duró más o menos unas tres semanas, íbamos por zonas, trabajábamos en grupos y realizábamos planificaciones’ y, como en la mayoría de los casos, en él se les decía qué hacer. Para las profesoras y profesores, ‘lo más difícil fue después hacer las adaptaciones para enmarcarnos dentro de la realidad sociocultural en la que se encontraba nuestra escuela’.

Por su parte, Killari dice que ‘para la aplicación de la Reforma Curricular, nos daban tantos cursos de capacitación, a los que teníamos que asistir, en los que incluso hicimos unos cuantos folletos anillados pero que al final no entendíamos ni nosotros. Era una barbaridad’. Para las profesoras y profesores el poner en marcha la Reforma Curricular del 96 tuvo muchos altibajos especialmente porque, a pesar de que a la Reforma se la promocionó como consensuada, no tuvo la participación directa de los maestros y maestras, según veremos en el apartado de actitud ante el cambio. También porque, como se puede ver en las narraciones, los cursos se convocaron de forma masiva, con lo cual muy poco se trabajó en talleres o éstos se convertían en trabajos en grupo que acababan solo con una puesta en común de un tema que ya venía preparado por el experto. Sisa lo explica de una manera bastante gráfica.

‘Algunos cursos de capacitación para la reforma podían rescatarse, pero otros no. También allí hubo problemas, porque los profesores en la capacitación solamente usaban infocus, nos decía: lean, analicen, expresen. Si nosotros íbamos era para aprender, nosotros necesitábamos capacitación, no disertar nosotros mismos’. Se hace de nuevo evidente que los cursos eran únicamente informativos y no se tomaba en cuenta la

experiencia de los docentes. Añade: ‘Lo típico de los expositores era: yo soy un compañero más de ustedes, yo voy a aprender de ustedes, porque la experiencia de ustedes es importante, pero lo que hacían era pedirnos que hiciéramos grupos para analizar y exponer en plenarias y se acabó el curso. Ese era el típico curso’.

Esta es una manera de evidenciar que los tópicos de los cursos los determinan personas diferentes a los destinatarios, por lo que éstos no se sienten involucrados y mantienen una actitud pasiva ante los expertos. Por lo tanto, la mayor parte de las actividades de formación continua para los profesores, al ser sucesos esporádicos, como en este caso que se organizaron por la necesidad de difundir la Reforma Curricular, no se promueven como experiencias de aprendizaje evolutivo para los docentes (Marcelo y Vaillant, 2011).

Todas las profesoras y profesores coinciden en que los cursos fueron convocados y organizados por las Unidades Territoriales Educativas (UTES) y se trabajaba en los Centros Pedagógicos de cada unidad territorial. Tal como lo explica Yamai:

‘Los Centros Pedagógicos era la llamada a reunión general a todos los maestros en una zona determinada. Entonces, nos daban una conferencia, una charla sobre la nueva Reforma o lo nuevo que estaba saliendo para educación. Nos daban los lineamientos de cómo poner en práctica en las escuelas, lo que estaba en los libros’.

Sayani lo recuerda así: ‘Nos llamaban en vacaciones y los cursos duraban más o menos unas tres semanas. La primera parte era introductoria, se presentaba el libro, luego los fundamentos legales, los fundamentos técnicos y pedagógicos, porque se imponía la Reforma Curricular’.

La figura de los supervisores, como las personas encargadas de informar y transmitir los cambios realizados en la Reforma Curricular, está presente en estos relatos.

‘Yo lo único que puedo decir, comenta Killari, es que los supervisores nos convocaban, pero ellos ya habían recibido capacitación desde más arriba, del Ministerio. Los supervisores conversaban que se iban a Quito,

que se iban a Ambato, a Loja. Entonces, ellos venían con sus novedades, digamos así, a darnos a nosotros’.

Llariku comenta que ‘los supervisores se preparaban para ir socializando, para ir aumentando esos conocimientos, multiplicando con los compañeros profesores, porque nosotros teníamos que ir aceptando ciertos cambios de la Reforma’. Con respecto a los supervisores, Yamai indica que ‘había algunos supervisores que no les gustaba trabajar y pedían a las escuelas que preparen los temas’. Esta situación no les convencía a las profesoras y profesores, por lo que protestaban diciendo: ‘si nosotros preparamos, vamos a seguir con lo mismo, nosotros queremos saber algo nuevo’. Pero también existían supervisores responsables.

‘Había un compañero, un muy buen supervisor, que le gustaba mucho capacitarse, aprender. No era una persona egoísta. Entonces, él iba por las escuelas, le gustaba hacer los festivales de lectura, de matemáticas, de ortografía. Veía que había falencias, pero nos enseñaba. Por ejemplo, decía: miren, para ortografía, usen tal método, que les va a dar resultado’.

Las temáticas que se trataban en los cursos de capacitación, según Yamai, ‘estaban dirigidas a la metodología de cómo transmitir y cómo se va a dar la Reforma. Se fue dando área por área: en matemáticas, en gramática, en ciencias naturales, sociales, pero solo había las cuatro áreas fundamentales’. Aquí se ve reflejado que, con la Reforma del 96, se seguía dando prioridad a los conocimientos básicos en lengua y matemáticas, dejándose de lado otras áreas como la de cultura física o arte: ‘los maestros de cultura física siempre pedían que se les capacite a ellos también, en su área, pero no se daba’, dice Yamai.

Llariku, por su parte, recuerda que:

‘Como maestro iba a la novedad, a recibir quizás nuevos criterios o ideas que eran positivas. Porque como recordará, en el 96, hubo mucha migración y nuestros estudiantes quedaron abandonados. Entonces, se empezó a hablar de los derechos de los ciudadanos, se dio prioridad a los derechos de los niños, de la familia, por los problemas que se vivieron’.

Este dato es importante porque establece un punto de partida en la formación no sólo metodológica o teórica, sino que se ve ya la reflexión sobre el contexto en el que la educación se desarrolla. Como manifiesta Day (1999, citado en Marcelo y Vaillant, 2011, p. 76), el desarrollo profesional incluye experiencias naturales y planificadas. En este caso, la escuela tenía que dar respuesta a una situación social que los estudiantes comenzaron a vivir en ese momento. Así, los aprendizajes obtenidos por los y las docentes, directa o indirectamente benefician a las personas, grupos o escuela y contribuye a través de ella a mejorar la calidad de la educación en las aulas.

5.1.3.2.3. *Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010*

Como podemos constatar, la formación continua para la docencia ecuatoriana ha girado mayormente alrededor de las reformas curriculares. En el año 2010, se llevó a cabo una revisión de la Reforma Curricular Consensuada de 1996 y se la denominó Actualización y Fortalecimiento Curricular. Se puede dar la razón a Ávalos (2007) cuando afirma que “en un momento de reforma se les puede pedir a los docentes que aprendan determinadas estrategias, y más tarde cuando cambia la intencionalidad de la reforma se les pide modificar lo aprendido anteriormente. Esto es lo que constantemente les sucede a las profesoras y profesores de educación básica en Ecuador.

Para la Actualización y Fortalecimiento Curricular, la principal estrategia era la capacitación masiva realizada a través de las universidades, Yamai lo explica así:

‘Con la segunda Reforma, a partir del 2010, ya comenzaron a abrirse cursos en el Ministerio y gratis y buenos cursos. Por ejemplo, cuando yo seguí el curso de animación a la lectura, seguí en la universidad de Cuenca, qué bonito, los sábados, usted aprendía nuevos métodos, nuevas técnicas, para usted llevar a su aula’.

Esta profesora cuenta orgullosa que hizo 1200 horas de cursos, ‘terminaba uno y continuaba con otro, es que era tan fácil acceder, usted entraba en el internet y se inscribía’. Pero esto que para Yamai fue muy fácil, “ha generado múltiples problemas para el acceso de los profesores de las zonas rurales, quienes se quejan de no haber tenido oportunidad de participar en ellos por llegar tarde a las convocatorias debido al mecanismo utilizado” (Luna, 2014, p. 238).

A pesar de esta situación en el área rural. Sisa se suma al criterio de Yamai y manifiesta que ‘el Ministerio organizó cursos de capacitación⁴⁹ como el de lectura crítica, de inclusión educativa, de matemáticas, de lengua, de todas las áreas, nos dieron también de las Tic's. En estos cursos verdaderamente aprendimos’. Perrenoud (2004, p. 21) ya sostiene que “la parte más importante de la formación continua de los enseñantes se ha organizado, en primer lugar, alrededor de la actualización de los conocimientos disciplinares, de las referencias didácticas y de las habilidades tecnológicas”.

Perrenoud (2004, p. 24) igualmente sostiene que el objetivo de la formación continua es atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial, y lo que hoy día se puede afirmar a partir de la evolución de los saberes académicos y de los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en ciencias de la educación. En el caso de las profesoras y profesores ecuatorianos, había que salvar el desfase entre su práctica de años y los nuevos requerimientos de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. Killari expone este tema así:

‘Nos daban los cursos por separado, un tiempo nos daban sólo de destrezas⁵⁰ y otro nos llamaban para los contenidos, para que no tengamos esa confusión entre destreza y contenido. Otros talleres eran sobre los tipos de evaluación, porque no sabíamos evaluar de la manera que pedía la Actualización. Aprendimos cómo debemos formular preguntas y cuestionario para aplicar las evaluaciones’.

49 Luna (2014). En el 2010 se amplió de manera significativa la oferta llegando a 283.735 docentes de todo el país. En el 2011 se redujo a 105.736.

50 Destrezas con criterio de desempeño: Expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño, siendo estos de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, valorativos, entre otros. (Ministerio de Educación, 2013). Tomado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/libro-adaptacion-interiores.pdf>.

Milton Luna en su tesis doctoral manifiesta que algunos expertos consideraron que la capacitación docente, “debía ser fruto de una evaluación, y orientada hacia la consecución de un perfil del docente que queremos y necesitamos”. Jarawi desde su posición como docente, también ha visto que:

‘En cada una de las reformas, si bien es cierto, ha habido una política de parte del gobierno, no ha habido un seguimiento, una evaluación final de esos procesos para determinar si es que ha dado o no ha dado resultados. Entonces, ¿qué ha sucedido?, que hemos cambiado de reforma en reforma y no hemos analizado, no hemos visto las ventajas o desventajas que ha tenido cada una de ellas’.

Saco a colación la reflexión que Jarawi hace sobre la Actualización y Fortalecimiento Curricular porque, como hemos podido constatar, la formación continua en Ecuador ha estado orientada, como dice este mismo profesor, ‘a una socialización para que se proceda a aplicar cosas que ellos ya han establecido previamente’. Sin embargo, como señalan con perspicacia González González y Cutanda (2017, p. 1112), “[e]l menor impacto de la formación (...) pone sobre la mesa el hecho de que no sólo se trata de conocer y desarrollar linealmente en las aulas algunas prácticas que sean más eficaces que otras”, sino también y sobre todo de ajustar, personalizar, adaptar a la diversidad de los contextos y del alumnado.

Las voces de expertos a las que se refiere Milton Luna en su tesis también hablan de que la formación continua “No puede ser uniforme, hay que considerar los niveles educativos, y creo que también la diversidad cultural y geográfica. Debe planificarse con un proceso de seguimiento” (Luna, 2014, p. 238). También Jarawi nos habla sobre esta situación:

‘Una de las debilidades, es que se ha hecho de manera general, que se ha generalizado para todos los sectores del país. No se ha tomado en consideración por ejemplo el aspecto rural, el aspecto urbano, las condiciones de los estudiantes, de los mismos docentes, organización de hogares’. Analizar estos aspectos, dice, ‘hubiera dado mejores frutos y porque esos son factores que influyen muchísimo en el sector educativo’.

Otro aspecto que a Llariku le hubiese gustado que se tratase en los seminarios, como él les llama a los cursos de formación, es que ‘hubiese sido bueno que nos preparen bien con inclusión de alumnos, con sus problemas, usted sabe, tenemos aulas con 45 alumnos y algunos con problemas, tres, cuatro, cinco en el aula, entonces es bien difícil’. Con las palabras de este profesor, podemos percatarnos sobre la necesidad que tienen de que se les pregunte ¿qué es lo que realmente necesitan para su formación? Pero a pesar de esto, Llariku reconoce que ‘los seminarios que nos dan, los conocimientos nuevos sí aportan dentro de lo pedagógico y, por ende, en la forma cómo aplicar con los estudiantes’.

5.1.4. *Crisis de identidad de la profesión docente*

Para hablar de la crisis de la identidad docente, empezaremos recordando que la identidad, en palabras de Bolívar (2006, p. 190), “viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo, saber dónde se encuentra uno y a qué debe responder, el espacio donde actúa”. Cuando este marco se altera y la persona pierde el horizonte, aunque sea momentáneamente, se puede hablar de crisis de la identidad. Entonces, la persona tiene que “reconvertirse”, tomando nuevamente las palabras del autor, para encontrar el modo de responder a las nuevas circunstancias que han perturbado su vida profesional.

Gimeno Sacristán (2007) agrega la idea de que puede sobrevenir una crisis de identidad cuando el comportamiento y las expectativas de las personas se alteran al advertir cambios en el determinado contexto en el que se desempeñan o, por el contrario, son ellas mismas las que han cambiado. Veamos cómo y en qué momentos, las personas que participaron en este trabajo han experimentado alguna crisis de su identidad como docentes.

La primera crisis a la que se enfrentaron las y los docentes tenía que ver con su formación inicial y las primeras experiencias en la profesión, el sentimiento de no estar preparada para sacar adelante un grupo de estudiantes.

Killari con espontaneidad dice:

‘Al principio fue duro. A veces, lloraba. Porque una cosa es recibir los conocimientos, la formación en el instituto y otra cosa, enfrentarse y asumir el rol de docente con los propios alumnos. Por consejo de un

supervisor, comencé en una escuela rural, tuve que lanzarme solita. Luché bastante, porque además yo fui con una niña de 11 meses, pero veía la ternura de los guaguas del campo y eso me motivó, ver que ellos también me necesitaban’.

Feiman-Nemser (2001, citados en Marcelo y Vaillant, 2011: 28), ya llamaban la atención sobre el divorcio de existe entre la formación inicial y la realidad escolar. Y qué decir del divorcio entre el contexto político, económico, social y geográfico de las escuelas de la ciudad y el de las escuelas campesinas. Estas diferencias las expresa Sayani en el siguiente relato:

‘Es un mundo totalmente distinto, la desolación del paraje, acostumbrados a nuestra vida en la ciudad, nos trajo cambios en la vida, el contacto con la gente, aprender a tratarles como a hermanos, compaginar con sus ideas, esto para poder vivir allí. Hasta en la dieta alimenticia. En la ciudad estamos acostumbrados a tener las cosas en la refrigeradora. En cambio, allá en el campo, los padres de familia tenían otra forma de alimentarse, por ejemplo, el queso, la leche, la carne ellos hacen ahumada, porque en ese tiempo no disponíamos ni de luz’.

Estas son las situaciones cotidianas que, en palabras de Bolívar, obligan a reconvertirse a las profesoras y profesores que inician su vida profesional en el campo, para adaptarse a la diversidad de contextos en los que se desenvuelven.

Llariku por su parte comenta que para él fue muy crítica la sensación de impotencia al no poder poner en práctica aquello que habían aprendido en su formación:

‘Una de las deficiencias era, por ejemplo, que nosotros fuimos manejando algo de física, de química. Pero la sorpresa fue que en la escuela no había laboratorios, en el campo, ni pensarlo, pero incluso en escuelas de cantones tampoco. Entonces, uno se queda con las ganas de dar a los alumnos los conocimientos que teníamos’.

Andrea Alliaud (2015, p, 332) afirma que el hecho de que los y las docentes no puedan ver plasmada su intención de formación con sus estudiantes, “es lo que quita sentido a

su tarea y lo que deja a los docentes desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general”. Es que la práctica educativa es algo muy serio, como dice Freire (2008, p. 67): “Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento”. En este aspecto, Yamai narra una de las experiencias más fuertes que ha tenido en su vida como docente: ‘hace unos días, me avisaron que un estudiante mío de una escuela rural estaba en la cárcel. Fui a visitarlo para que me dijese qué no hice por él. Cuando me vio, él se puso a llorar’. El relato lo transcribiré a manera de diálogo entre ella y su estudiante.

Estudiante: Señorita, ¡véame aquí!

Yamai: Te has puesto a pensar, ahora que tienes tiempo, ¿qué no hice por vos? Es que yo me pongo a pensar en qué te fallé yo.

Estudiante: No señorita, por qué, yo fui el que falló.

Yamai: No, algo debe haber que yo no hice para que tu estés ahora aquí.

Después de su visita a este estudiante, llega a su casa, le cuenta la experiencia a su hija y esta le dice: ‘es que usted ya va para vieja’. Pero Yamai asume de manera reflexiva que ella como profesora falló y contesta: ‘es que tú no entiendes, algo tuve que hacer y no hice por esa persona, por ese ser humano y ahora me da pena verle allí, preso. Cuando fue mi alumno, algo no le di a ese niño o algo le hice que no le ayudó a ser mejor’. En el fondo del sentimiento de culpabilidad, apostillaría Davies (1985, citado en Fullan, 2002, p. 24), está la decepción de uno mismo, el sentimiento de haberlo hecho mal, de haber fallado, de haber traicionado un ideal, una meta o un compromiso personal y profesional.

Otra situación que puede provocar crisis de identidad en la docencia es el tener que luchar contra la injusticia, es decir, si la docencia experimenta la desestabilización social, cultural, política o económica. Esto se traduce en acciones que deben tomar las maestras y maestros, para conseguir nuevamente la estabilidad del contexto. Freire (2005, p. 106) es clarísimo en su apreciación:

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

Una situación de injusticia que experimentó Llariku es lo que le hizo reflexionar sobre su verdadero rol como docente, en una comunidad en la que el abuso de poder era evidente.

‘Uno de los acontecimientos más duros que yo tuve, compañera, es cuando me pregunté realmente para qué era maestro. Fue en el año 80. Estaba en Pucará y yo con mis antecedentes de revolucionario, de muchacho inquieto, que buscaba igualdad, justicia, tuve que enfrentarme al señor cura del cantón. Había un canal de riego que pasaba a unos cuatro metros de distancia del establecimiento educativo y no podíamos ocupar el agua, ni bañarnos, ni nada. Un viernes, me dediqué a hacer deporte con los niños y, al final, los llevé a bañarse en el canal de riego. Yo estaba enjabonado y me sorprendió que había tres individuos con machete y otro que me apuntaba con una escopeta; mis niños, asustados, desaparecieron y tuve que afrontar solo la situación. Me dijeron que con qué permiso me bañaba y metía a los niños allí, que el canal era del señor cura. Al enterarme de eso, tomé la decisión de averiguar desde dónde venía el canal y hasta dónde llegaba. Entonces le metí juicio de agua al cura, pero en lugar de investigarle a él, a mí me llevaron preso, me bajaron caminando hasta Santa Isabel, pero conmigo bajaron mis alumnos, los padres de familia, la gente de la comunidad. Pedí que me juzgaran en Cuenca y allí presenté las pruebas, eran fotos que tomé y se veía que el agua llegaba hasta una hacienda ganadera. También llevé botellas con el agua que teníamos que tomar, era de los pozos, con lodo, con sapos, con animalitos. Ganamos el juicio y a raíz de eso, empezamos un proyecto para hacer un canal de riego de 10 Km para todas las comunidades. Pero a mí, me tuvieron que sacar de urgencia, darme el cambio, porque según decían me querían matar. Esa era mi revolución y es una de las anécdotas más grandes de mi vida; salí hasta en la prensa’.

Pero, ¿qué pasó con las identidades docentes cuando se implementaron las reformas educativas? Esta pregunta es clave en esta investigación, puesto que el propósito de la misma es analizar la posible influencia de dichas reformas en el devenir de las identidades de la profesión docente. Aquí daré unas pinceladas muy generales de la forma cómo percibieron las profesoras y profesores esta influencia, porque el detalle se podrá ver en el apartado dedicado a la actitud ante el cambio.

Uno de los temas que provocó crisis en la docencia fue el de la capacitación que generalmente estaba organizada por el Ministerio y que llegaba a las escuelas a través de los supervisores. Yamai comenta:

‘Por ejemplo, en la Reforma del 96, llegó a molestar el que no teníamos capacitación. Decían “esto se aplica”, pero no nos llamaban a capacitaciones a los maestros de aula, solo llamaban a los supervisores para que luego ellos nos indiquen a nosotros, pero el que tenía que aplicar era el maestro. El problema se daba porque, por ejemplo, si nos convocaban a un curso con un supervisor, él entendió de una manera y, si nos íbamos a otro taller con otro supervisor, él había entendido de otra forma. Entonces, para nosotros era incierto porque no sabíamos cuál era la forma correcta de aplicar’

Como se puede apreciar, en los cursos a los que se les convocaba les daba las pautas y lineamientos que debían seguir para poder aplicar bien la Reforma. Jarawi sobre esta situación dice: ‘Si mal no recuerdo, fuimos citados durante quince días a ser solamente receptores de los cambios que se iban a dar. El problema fue el de la imposición. Nosotros vimos la Reforma como una herramienta impuesta; por eso, mayor progreso no hubo’. En este sentido, se podría decir que la concepción que se tenía y posiblemente se tiene del docente ecuatoriano es la del técnico que debe aplicar en el aula las indicaciones de los expertos. Santos Guerra (2001, p. 132) explica que cuando se tiene la concepción del profesorado como técnico, la educación es asumida como una ciencia aplicada y que la naturaleza de los procesos que el profesor trabaja está explorada por investigadores y expertos diferentes a ellos.

Pero la situación descrita aquí, en el Ecuador se agrava, porque por un lado se intenta capacitar a quienes están en el proceso educativo, esperando que los cambios sean

implementados y, por otro, se olvidan de hacer un seguimiento sistemático de la práctica. Jarawi lo corrobora:

‘Nosotros tratamos de hacer lo mejor, pero insisto no hubo un proceso de evaluación, ni un proceso de retroalimentación para ver en lo que estábamos fallando. Pero como docentes, siempre tratamos de dar lo mejor, buscamos alternativas para brindar todo el contingente para el bien de los estudiantes y de la comunidad educativa’.

Siguiendo con el tema de la capacitación, para la Actualización y Fortalecimiento Curricular muchos de los cursos tenían como ‘facilitadores a expertos extranjeros’, dice Yamai. A resultas de lo cual, ‘nos sentimos menospreciados porque aquí hay maestros que verdaderamente pueden facilitar los talleres, conociendo nuestro entorno y la realidad de nosotros los ecuatorianos’. Respecto a la fuerte intervención de expertos, Luna (2014, p. 152), revela que: ‘En marzo del 2002, bajo la administración del ministro Juan Cordero, se realizó un taller con múltiples actores y expertos del sector educativo con la finalidad de establecer acuerdos básicos hacia cambios en el la política educativa’.

Otro punto crítico para la docencia hace referencia a la forma cómo se socializaron las reformas. Sisa, por ejemplo, menciona que sintió temor cuando se hacía la divulgación de los cambios requeridos en la Reforma de 1996.

‘La difusión de la Reforma, fue atemorizante para los profesores. Teníamos miedo. Yo no sé si fueron comentarios venidos del Ministerio. Que, si no aplicábamos la reforma al pie de la letra, nos íbamos a la casa. Que, si no aprobábamos la evaluación, nos mandaban sacando’.

Este relato, nos permite entender que la docencia tuvo que enfrentar las disposiciones de las autoridades educativas con temor a perder su trabajo. Las profesoras y profesores tenían que demostrar que sí eran capaces de impulsar los cambios; así, volvemos con Santos Guerra (op, cit, p. 133) que añade:

Será mejor profesional, aquel que aplique de forma más correcta y precisa los principios de intervención. Para ser un buen profesional de la docencia, el profesor deberá estar atento para comprender y tener la diligencia necesaria para poner en práctica aquello que los teóricos, los investigadores y los administradores oportunamente le indiquen.

En este sentido, Sayani considera que las autoridades no entendían que para la docencia era molesto no enterarse a tiempo de los cambios, ‘porque nosotros hasta entender la razón, el por qué se desarrollaban las destrezas, necesitábamos tiempo, para poder entender la nueva forma de planificar, necesitábamos tiempo, para no verlo como una imposición’. Aunque como él mismo admite: ‘cuando vimos algunos buenos resultados con los estudiantes, empezamos a aceptar los cambios’.

Killari, refiriéndose a la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010, relata: ‘Como siempre había unos (profesores) a favor y otros en contra. Unos decían que los cambios eran buenos. Otros en cambio decían que no, que ahora había que llenar muchos papeles y al final se termina aplicando lo mismo de antes’. La declaración que hace esta profesora hace notar el recelo con el que empezaron a trabajar las profesoras y profesores. Además, cuando dice que se termina haciendo lo mismo que antes, se estaría alineando con Isch (2011, p. 377) cuando dice que: “Las reformas, si bien habían propuesto el alineamiento con la corriente pedagógica constructivista, no lograron superar viejas prácticas tradicionales, maltratadoras y descontextualizadas”.

Por otro lado, el tratamiento del tiempo pedagógico a partir de la implementación de las reformas educativas hace que la docencia se vea abocada a cumplir el temario de los bloques curriculares en un tiempo determinado. Veamos lo que dicen Llariku y Jarawi al respecto. Llariku recuerda:

‘Antes, usted tenía toda la libertad de enseñar, de manejarse a su criterio y lo hacíamos con responsabilidad. En la actualidad, tenemos que cumplir con el tiempo que marcan los textos escolares que vienen por bloques. Si usted por alguna razón no pudo dar un tema, ya se atrasó; porque hay fechas para empezar y para terminar el bloque y para pasar los aportes. Yo creo que antes avanzábamos más en los conocimientos de los estudiantes’.

Jarawi, por su parte, confirma que: ‘todo lo nuevo, para aplicar necesita de tiempo, para entender nosotros y explicar a los alumnos. A veces, yo siento como una camisa de fuerzas porque usted tiene seis semanas para cubrir un bloque curricular. Eso es un problema’. Como el tiempo no se puede estirar, dice Gimeno Sacristán (2008, p. 30), como reacción comprimimos la actividad para llenarlo. Como muestra de esto, este profesor relata lo siguiente:

‘Ahora se exige bastante el trabajo en grupo, pero si al estudiante no se le enseñó desde el segundo de básica a trabajar en grupo, cuando llega a sexto, séptimo, es bastante difícil comenzar. Por ejemplo, en lengua, hay una actividad en la que tienen que recortar las palabras de revistas y armar oraciones. Pero imagínese con cuarenta estudiantes, hasta que unos corten ya pasan cinco minutos, hasta que los otros peguen en las tarjetas ya pasan otros diez minutos. Entonces, uno tiene que andar con el tiempo justo y muchas de las veces, ya se da la clase típica y estas actividades bonitas, no se pueden hacer’.

5.2. Componentes

5.2.1. Actitud ante el cambio

En el marco de los componentes de la identidad profesional docente elaborado por Antonio Bolívar se señala que las reformas curriculares se encuentran dentro de lo que él ha denominado “actitud ante el cambio”. Con esa expresión alude a la receptividad o resistencia hacia los cambios que se pudiera advertir en las profesoras y profesores. Dicha actitud, según Waugh y Punch (1987, citados en Bolívar, 2006, p. 154), está condicionada por las creencias, actitudes, percepciones y el significado que le han atribuido para sus vidas o para la mejora de la educación que tienen a su cargo. Siendo así, en este apartado, se intentará entender qué han significado, para quienes participaron, las reformas educativas ecuatorianas.

Escucharemos, entonces, las voces de profesoras y profesores hablando de la Reforma Curricular Consensuada de 1996. Así mismo, de la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010 y su implicación en el devenir de sus identidades como profesionales de la docencia. Merece la pena recordar aquí que nuestros informantes y llevaban por lo menos 10 años en la práctica docente antes de que desde el Ministerio de Educación se quisiera implementar la reforma de 1996. Advirtiendo esta situación, la experiencia en la profesión era ya significativa y la disposición de las maestras y maestros para implementar en las aulas los

cambios esperados fue diversa, como veremos más adelante. De la misma manera, se intentará dar un vistazo a lo que ocurrió con la actualización y fortalecimiento curricular del 2010.

5.2.1.1. *Los docentes y la Reforma Curricular Consensuada de 1996*⁵¹

5.2.1.1.1 *¿Debate antes de la reforma?*

Jarawi recuerda que ‘sí hubo debate antes de la reforma’ y cree además que ese debate fue positivo por ‘el hecho de que todas las situaciones, organizaciones, todo trabajo que se lleva adelante, debe tener cambios, porque es importante ir innovando, ir creando y más aún el sector educativo que es la base del progreso de una sociedad, debe innovarse y debe cambiar’. Pero a pesar de que hubo ‘consensos’, este profesor manifiesta que:

‘Una de las debilidades es que la reforma se hizo de manera general, que se generalizó para todos los sectores del país. No se tomó en consideración por ejemplo el aspecto rural, el aspecto urbano, la organización de los hogares, las condiciones de los estudiantes, de los mismos docentes, ni siquiera dentro de una misma ciudad es igual, cada institución educativa tiene su propia realidad. Si el debate hubiese ido también por ese lado, de alguna manera nos hubiera dado mejores frutos, porque esos son factores que influyen muchísimo en el sector educativo y la reforma curricular hubiera sido más cercana a nuestra realidad’

A propósito de la mayor o menor adecuación a los plurales contextos ecuatorianos, conviene recordar que la reforma curricular de 1996 en Ecuador tuvo como referentes tanto la colombiana liderada por los hermanos Zubiría y la reforma española LOGSE de 1990⁵². A

51 Esta es la Reforma vigente, aunque, como veremos más adelante, se le ha sometido a lo que el gobierno llamó Actualización y Fortalecimiento Curricular en el año 2010.

52 Luna (2014, p. 172). La pedagogía conceptual tuvo gran incidencia en la elaboración de la primera reforma impulsada por la ministra Rosalía Arteaga. Hubo el asesoramiento de Instituto Alberto Merani dirigido por

este respecto, Jarawi no se opone a la posibilidad de aprovechar las políticas e iniciativas adoptadas en otras latitudes. De hecho, él considera ‘que hasta podría ser bueno ir tomando las cosas importantes de otros lugares, de otros países, pero aplicadas a las realidades de cada uno de los sectores’.

Yamai, por su parte, dice que cuando se empezó a hablar y a escuchar que se llevaría a cabo una reforma curricular en el país, ‘no hubo mucho debate público. Creo que llamaron a ciertos grupos, especialmente a nuestro grupo político, al de la UNE⁵³, que en ese momento estaba en acuerdo con el gobierno’. Efectivamente, Raúl Vallejo⁵⁴, Ministro de Educación, Cultura y Deportes en aquel momento, refiere que se logró que la Unión Nacional de Educadores, formase parte de la convocatoria para la consulta y lo hizo en los siguientes términos:

La UNE ha resuelto participar en ella y lo hacemos porque consideramos que el Magisterio del país tiene que jugar un papel fundamental en este debate. También definimos nuestra participación porque, (...) creemos que lo fundamental es lograr un amplio debate nacional, que promueva un consenso que esté por sobre los gobiernos o ministros que, transitoriamente, cumplen esta función (Vallejo, 2001).

Yamai continua su discurso mencionando que ‘la reforma se hizo con grupos de ellos mismos, porque a nosotros no nos hicieron conocer, sino cuando ya estaba la reforma, cuando ya tenían todo estructurado, empezaron a darla a conocer’. Como se apreciará, parece repetirse aquí una situación sobre la que, entre otros, llamó la atención Gentili (2004, p. 1255), al constatar que las reformas educativas implementadas desde el Gobierno suelen sancionar “un conjunto de valores y modelos organizacionales y de gestión que son considerados por los sindicatos y los docentes como ajenos a las concepciones y modalidades en torno a las cuales construyeron sus identidades y fundamentaron su acción colectiva”.

De hecho, si en el desarrollo de una reforma educativa, no se escucha la voz de quienes van a ser después los principales protagonistas, primero se perderá un bagaje de conocimientos y experiencias que únicamente la docencia puede aportar, por su diario vivir en el aula, y, segundo, se perderá también la posibilidad de un acercamiento a las diversas realidades que existen en un país. Con respecto a esta falta de voz de quienes hacen la

los pedagogos colombianos Miguel y Julián de Zubiría. Con el cambio de gobierno esta influencia pasó a segundo plano. En la reforma consensuada se adoptaron posturas heterodoxas. Posteriormente influyó el constructivismo importado de la reforma española.

53 Unión Nacional de Educadores del Ecuador.

54 Raúl Vallejo fue Ministro de Educación, Cultura y Deportes (1991-1992) durante el gobierno presidido por Rodrigo Borja Cevallos (1988-1992), procedente de Izquierda Democrática.

docencia, Yamai dice: ‘todas las reformas que se han hecho a la educación en nuestro país no han visto la realidad, cómo se vive en las instituciones, no ha sido una propuesta ecuatoriana, netamente ecuatoriana, sino siempre ha sido copia de otros países’.

Ya no es solo el que no se haya escuchado a las profesoras y profesores, sino que en la mayoría de los casos se enteraban por rumores de directivos y compañeras. Esto acarrea, según Tedesco (2000, p. 10), “una falta de comprensión acerca del sentido del proceso global del cambio, provocando inseguridad e incertidumbre sobre el futuro”. Killari cuenta el sentimiento de miedo que experimentó cuando escuchaba que se avecinaba una reforma educativa:

‘No recuerdo si hubo debate, lo que sí recuerdo es que el director de la escuela comentaba: va a haber reforma, va a haber cambios dentro del nivel educativo. Nos cogía así, como con miedo porque no sabíamos qué mismo iba a ser. Eso no más, porque no sabíamos, no teníamos ni idea de lo que iba a pasar. Entonces, por eso nos causaba una preocupación’.

Killari como profesora de aula, admite que la reforma curricular era necesaria porque ‘veían que la enseñanza tenía que ir actualizándose, modernizándose y también con el fin de dar un mejor trato al ser humano que son los alumnos, los niños’. En esta idea, se ve cuál es el modelo educativo en el que esta profesora se educó y cómo cree en la necesidad de que el trato hacia el estudiantado tenía que modificarse. Ella reconoce que en la escuela de su infancia había maltrato. Lo expresa así:

‘Como han contado los antepasados que sí les han sabido castigar. Yo tengo la experiencia de que no me han castigado en la escuela, pero las experiencias que los otros han tenido, han conversado que los maestros han tenido una actitud muy violenta. Les reprendían por tareas incumplidas, por lecciones que no daban o alguna falta indisciplinaria, eran los niños castigados, reprendidos. A veces, recomendados de los mismos padres: dele no más’. [Por estas situaciones, ella considera que la escuela sí necesitaba un nuevo rumbo. A partir de la reforma curricular], ‘ya no se decía en la educación como antes: la letra con sangre entra. Entonces, surgió un cambio en esto, pedía tener mayor consideración al alumno, un trato más humano’.

Llariku, con tristeza, reflexiona que ‘para la reforma curricular, no hubo gran debate, al menos público, porque siempre en los debates públicos, debería haber la factibilidad de que las personas que estamos dentro de un grupo social, al escuchar la variedad de motivaciones del tema a tratarse tengamos la oportunidad y la libertad de levantar la mano si estaba de acuerdo o no y así participemos. Pero eso no pasó, porque ya venían las directrices dadas y no podíamos salirnos y peor aún contradecir el tema tratado’. En suma, tendríamos aquí un ejemplo más de una tendencia repetida, de Díaz Barriga (2010, p. 40), diría textualmente:

Volvemos a encontrar que el papel que se destina al docente en el proceso curricular es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye.

Finalmente Sisa, la más optimista del grupo, nos dice: ‘Claro que había debate. Se planteaba el mejoramiento de la educación, se decía que la educación tiene que mejorar’. Se refiere a la reforma comparándola con la educación tradicional, ella o expresa de la siguiente manera: ‘Tomando los parámetros de la educación tradicional, diríamos que estaba limitada a que el actor de la educación sea el maestro que era el que tenía que impartir los conocimientos, prácticamente el maestro tenía que hacer todo y el estudiante se convertía en una máquina receptora que tenía que hacer todo lo que el profesor dice, para estudiar era la memoria, la mecanización de la materia que a al final sí es un poco problemático porque cuando las cosas son memorizadas, mecanizadas, pronto se olvidan’. En este sentido, Sisa comprende que se necesitaba un cambio, nos hace ver que hasta el momento la educación, como diría Freire, era bancaria y, por lo tanto, había que buscar una alternativa.

‘Entonces -continúa ella- lo que se aspiraba en el debate es que el estudiante pase a ser un elemento activo de la educación, de la formación, que sea una persona crítica, reflexiva, razonadora, que él construya el conocimiento, para que sea algo significativo y que le sirva para la vida’. Con esta frase, Sisa nos estaría dando a entender que el enfoque pedagógico de esta reforma es el constructivismo y, además, se hace eco de uno de los lineamientos de la reforma curricular consensuada: el niño es el centro de atención y sus intereses son los orientadores del proceso educativo; el desarrollo del niño es un proceso

integral; el currículo es abierto y flexible (MEC, s.f.). Pero, en un trabajo elaborado por PROMEVAZ⁵⁵ (2008, pp. 21-22), se puede leer textualmente:

El documento de la propuesta consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 no explicita la corriente pedagógica que la docencia ecuatoriana debe seguir y deja en libertad para que se adopte aquella que mejor responda a sus condiciones. No obstante, la mayor parte de actores sociales que tienen relación con este tema a nivel nacional, han coincidido en ubicar al constructivismo como el enfoque pedagógico que la sustenta y lo han adoptado, por lo menos en teoría, con distintos matices.

Esta situación hizo que las interpretaciones que hacían las maestras y maestros de los contenidos, metodología y enfoque de la reforma curricular, fuesen variopintas. Continuando con esta idea, el PROMEBAZ en su análisis coincide al manifestar que “la falta de un marco teórico explícito de la Reforma Curricular lleva a diferentes interpretaciones que dificultan una unificación de enfoques y la concreción del currículo en el aula desde las actividades de aprendizaje”.

Para finalizar este apartado, diré que las diferentes percepciones de los informantes, podría deberse en algunos casos a que llevan muchos años de experiencia en la práctica educativa y por lo tanto, el camino de los cambios se les hace cuesta arriba; pero también se puede intuir que alguna de las personas tiene una simpatía política por el gobierno de turno. Estas manifestaciones, sin duda, ayudarán o no a que las y los docentes se impliquen en la implementación de la reforma.

5.2.1.1.2. *¿Era necesaria?*

Las profesoras y profesores que participaron en este trabajo consideran que la reforma curricular de 1996 sí era necesaria, y dan diferentes argumentos para hacer esa aseveración. Veamos.

Yamai, en primera instancia explica que la reforma se dio ‘porque la educación es política de Estado, y el Gobierno de ese año dijo que se tenía que dar un cambio en la educación. Entonces, para que haya cambio, tiene que haber una reforma completa en la

55 Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay. Este proyecto fue auspiciado por la VVOB (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica).

educación'. De hecho, Ponce (2010, pp. 37-40), hace referencia a que al igual que en el resto de países de la región, las políticas educativas en Ecuador, durante la década de los noventa, incluyeron los siguientes aspectos:

- La reforma de la educación básica que implementaba un sistema de diez grados de educación básica; ponía énfasis en el aprendizaje activo y las destrezas analíticas y prestaba mayor atención a la educación en valores, al aprendizaje multicultural y a la conciencia ambiental y, finalmente, fortalecía la educación bilingüe para los grupos indígenas.
- La estrategia de descentralización, con la que se pretende conseguir que los padres y las comunidades tengan un papel importante en la administración de las escuelas.
- Intervenciones por el lado de la demanda, incrementando dos programas de asistencia social para motivar la asistencia escolar. El primero, el programa de alimentación y colación escolar. El segundo, el programa de transferencia monetaria, denominado Beca Escolar.

La visión de la docente coincide con la perspectiva que se tenía en la década de los '90, de mejorar la calidad de la educación. Torres (2000), manifiesta que esta década se caracterizó por la "reactivación de la educación y de su importancia a escala global" y que el término de "educación de calidad" se instaló, dice ella, como un "término placebo" y que se advirtió que había diferentes conceptos y concepciones con respecto a aquella. Así, se entiende que Yamai considere que 'la reforma sí era necesaria' y que oriente la calidad educativa al siguiente plano: 'porque en ese tiempo debía haber algo que ayude al maestro, especialmente para un maestro con seis grados; concretamente, para que sea más organizado, para que la educación mejore, que sea de mejor calidad, lo cual pretendió el gobierno con esta reforma'.

Llariku también cree que la reforma debía darse 'porque nosotros, como profesores, lógicamente que hemos visto que esos cambios son sustanciales, porque hay que adaptarse, porque hay que ver positivamente los cambios, por el bien de la niñez, de la juventud'. Como se puede apreciar, la docencia ecuatoriana tenía conciencia de que la educación tenía que transformarse, pero la cuestión es, como veremos más adelante, la manera como el Ministerio hizo la transferencia de la reforma a las profesoras y profesores.

Dice Jarawi: ‘Yo insisto en el hecho de que todas las situaciones, organizaciones, todo trabajo que se lleva adelante, debe tener cambios. Porque es importante ir innovando, ir creando, ir tomando las cosas importantes, inclusive de otros lugares’, refiriéndose con esto al hecho de que, en Ecuador, la reforma de 1996 se inspiró en referentes externos. Siguiendo con su reflexión, el profesor añade: ‘más aún, el sector educativo, que es la base del progreso de una sociedad, debe innovarse y debe cambiar’, dando así a entender que con el cambio o reforma educativa se podría llegar a reformar también la sociedad. Un planteamiento éste que puede pecar de idealismo. No en vano, Fernández Enguita (2006, 220), subraya que “reformar la educación no es reformar la sociedad”. En otras palabras, la reforma de la sociedad no se puede hacer descansar sólo en la reforma educativa. Ese presunto “atajo hacia la utopía” –valga la expresión de Tyack y Cuban (2001, p. 290)– acostumbra a revelar pronto su limitado recorrido.

Por su parte Sisa, habla de la necesidad de la reforma desde la cotidianeidad del proceso, ella se centra en los textos que se usaban y dice:

‘Por los cambios constantes que se van dando en la vida, usted no puede estancarse en un sólo método, en una sola técnica, en un solo libro. Por ejemplo, el Escolar ecuatoriano, ¿por qué sólo ese libro? Tenemos que cambiar, tenemos que renovarnos, nosotros los maestros, los estudiantes y toda la gente, tenemos que seguir avanzando y no sólo en el ámbito educativo’.

Finalmente, Sayani hace su aporte señalando ‘que si en cierto momento, el estilo conductista llegó a ser bueno en la educación, tenía que ser eliminado porque la educación es un proceso que siempre está cambiando, no es un proceso que se detiene’. Ciertamente, con el desarrollo de las ciencias de la educación, se intentó superara el esquema tradicional de educación con base en la repetición y la memoria, para dar paso a la implementación de ‘destrezas que permitían el desarrollo de los estudiantes, no solo en los contenidos, sino también en el desarrollo como personas’.

5.2.1.1.3. *¿Consenso para la reforma?*

Una de las intenciones que tuvo la reforma curricular de 1996 fue que debía ser consensuada; es decir, que tenían que participar en su desarrollo los diferentes actores del ámbito educativo, entiéndase, autoridades educativas, representantes de padres y madres, maestros y maestras y, por qué no, representantes estudiantiles; además de otros actores sociales. En este sentido, el Ministerio de Educación declara que, para el desarrollo de la reforma, se convocó a científicos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios y representantes de los maestros (MEC, 1998). Pero, en su trabajo de maestría, Javier Sánchez (2008, p. 17) destaca que:

Para la elaboración de los contenidos teóricos que sustentan la propuesta se argumenta haber recurridos a grandes producciones realizadas a través de consensos nacionales, en los que se dice intervinieron destacados profesionales relacionados con el quehacer educativo, especialmente se menciona la presencia de representantes de los docentes. Sin embargo, entre los maestros existe una fuerte negación frente a este supuesto hecho. Situación que se traduce en acciones y actitudes de rechazo a la reforma en vista de que según se argumenta la participación de los profesores en realidad nunca se dio. Explican que quienes los representaron, fueron dirigentes de la clase y no docentes.

En este trabajo, esta situación se corrobora. Veamos a continuación lo que manifiestan nuestras profesoras y profesores.

Jarawi no recuerda que se haya consensuado la reforma curricular, principalmente con la docencia. Él recalca que ‘en las diferentes reformas que ha tenido el sistema educativo, lamentablemente, los últimos en enterarse hemos sido los docentes y por ende el público en general’. Podría deducirse de sus palabras que la idea del consenso quedó en el papel más que en trabajos conjuntos de actores sociales ligados a la educación. En este sentido, Huidrobo y Cox (1999) dicen que en las reformas no se han generado discursos que incorporen a los profesores y profesoras como actores protagonistas de las mismas (citados en Torres, 2000). Esta falta de protagonismo, Jarawi la expresa de la siguiente manera: ‘a nosotros nos han llamado ya en la fase final, hablemos así, en la parte de la socialización, cuando ya todo está establecido, es decir, cuando técnicos o personas encargadas por el Ministerio han hecho el trabajo, no sé si auténtico, no sé si copiado’. Este último punto hace alusión a la importación de discursos foráneos en el Cono Sur como fundamento de sus reformas escolares en la década de 1990 (Torres, 2000). Así, ‘a nosotros han llegado prácticamente a decirnos: esto se

tiene que hacer, de esta manera se va a trabajar. Entonces, si los profesores no hemos participado de esa composición digamos de la Reforma, mucho menos el público en general, ellos se han enterado tal vez, por boca nuestra mismo’.

Sayani dice, con cierta ironía, que ‘esta reforma curricular sí fue consensuada pero después de que se realizó’. Esto evidencia la poca o ninguna participación de profesoras y profesores en el desarrollo de la reforma curricular consensuada. Rosa María Torres ya manifestó que el desencuentro entre la reforma y docentes ha sido crónico en la historia de la reforma educativa mundial y en América Latina en particular. Ecuador no sería la excepción.

Sayani continúa, ‘al principio no nos preguntaban cómo debía ser, pero después cuando ya se realizaron los reajustes, sobre la marcha, sí nos llamaron para indicar cómo teníamos que hacer la nueva planificación. Nos llamaron a un curso a todos los docentes y de muchas formas se socializó esta nueva forma de planificación’. Pero los intentos de reforma, siguen estrellándose, como apuntan Bolívar (1999) o Torres (2000), porque la falta de diálogo, de consenso, con los actores del proceso educativo en el aula, no se resuelve con las mejores estrategias unilaterales de información, comunicación o capacitación.

A la falta de debate con docentes de aula, se suma la evidencia de que ‘la reforma curricular del 96 era una copia de los hermanos Zubiría, de Colombia’, lo cual provocó que el afán de consenso estuviese lastrado de partida. En este punto, se podría decir que la réplica que se hizo de la reforma colombiana en el Ecuador se debe a que, en América Latina, dos países alzaron la bandera de las reformas educativas: Colombia y Chile que, a su vez, tomaron como referente externo la reforma española en el diseño de las reformas latinoamericanas en la década de los ‘90 (Torres, 2000).

Sobre el tema del consenso, Killari cuenta que ‘para hacer la reforma no nos llamaron, pero para la aplicación sí, allí sí llamaron a los docentes de aula a través de los supervisores. Para nosotros tenían que venir esos procesos, todo ese cambio porque estamos involucrados directamente con los niños’. Tenti Fanfani era claro al manifestar que si las reformas implementadas en la década de los 90, sólo registraron éxitos parciales, fue porque no tuvieron suficientemente en cuenta a los docentes (Citado en Viallanta, 2005). La falta de voz del profesorado ecuatoriano en el desarrollo de la reforma curricular para la educación básica fue, con claridad, una de las decepciones del tan mentado consenso del que hacía ostentación el gobierno de turno.

5.2.1.1.4. *Pero, ¿qué cambios se dieron?*

Toda reforma conlleva cambios, esto es obvio. Pero como dice Olson (2002) “los cambios que se establecen en las reformas no afectan de modo uniforme a todas las partes del sistema, sino que, al contrario, lo hacen diferencialmente, porque como se puede entender, dentro de un sistema, y en el caso del sistema educativo, las culturas escolares varían” (citado en Bolívar, 2006, p. 154). Entonces, veamos cómo afectaron los cambios a cada una de las profesoras y profesores participantes: en unos casos se puede advertir entusiasmo por llevar los cambios a las aulas, en otros el surgir de dudas y dificultades.

Para empezar, Sisa reconoce que ‘el cambio siempre requiere un poco de sacrificio y sobre todo voluntad, decisión, en mi persona no ha faltado eso, porque en realidad, puse todo el entusiasmo, el deseo de cambio en bien de los niños’. Con el mismo entusiasmo cuenta ‘por ejemplo, en matemáticas, antes nosotros calificábamos los resultados, si el resultado de un problema, de una operación estaba bien, no pasaba nada, pero, si algo falló y el resultado estaba mal, era cero. Pero con la reforma curricular, con los nuevos estándares, sabemos que una operación no puede ser calificada sólo por el resultado, tenemos que ver el proceso’. Sisa con su ejemplo indica como la evaluación cambió de sumativa a ser formativa. Ella continúa diciendo: ‘han sido cambios que, a lo mejor, nos han costado un poquito de trabajo para actualizarnos, pero lo hemos hecho y lo hemos puesto en práctica’.

Yamai, en cambio, un poco más crítica dice que al principio ‘hasta entender, hasta que nos indiquen cómo teníamos que trabajar’, poner en práctica los cambios requeridos en la reforma le resultó duro, porque considera que las profesoras y profesores debían ser las primeras en enterarse pero ‘el último que se entera de todo es el maestro, cuando él debe ser el primero, ¿por qué?, porque él es el que aplica, él es el que trabaja directamente con los estudiantes’. Además, dice, ‘los cambios siempre van desde los estratos altos y al último el maestro. Entonces, la información ya nos llega distorsionada, con otros puntos de vista’.

Para entender el comentario de Yamai, cabe recordar que durante la socialización/formación quienes reproducían los cursos eran mayoritariamente los supervisores. En este sentido, Rosa M.^a Torres (2000) sostiene que las reformas suelen ser elaboradas, no sólo desde “fuera” sino también desde “arriba”. Así se hizo en el caso ecuatoriano. En la narración anterior se puede constatar la existencia de quienes piensan, diseñan y controlan el cambio desde el ministerio y quienes se limitan a ejecutar y se someten a evaluación como es el caso del profesorado.

Esta situación nos lleva a la siguiente reflexión: si quienes están en la docencia de aula no fueron consultados, menos lo fueron madres y padres de familia o estudiantes. La misma autora comenta que se cuestiona la pedagogía bancaria en el aula, recordando a Freire, pero que se estaría manteniendo la pedagogía bancaria en la misma reforma.

Pero a pesar de estos inconvenientes que ve, esta profesora cuenta que para ella el principal cambio fue en la planificación. ‘En el 96, con la reforma, se empezó a planificar por unidades didácticas; antes no, antes era por temas de estudio no más y allí usted tenía que ver que los contenidos no se repitan. En cambio, con la reforma había un casillero en el que ponía el grado (año) en el que iba a dar y se ampliaba el grado de dificultad’. Para ella, esta forma de planificar era buena ‘porque así nos ayuda a organizar los contenidos, podríamos decir por ciclos’.

Sayani también dirige su atención hacia la planificación: ‘nosotros, dice, antes planificábamos de una forma general y existían únicamente los contenidos, el contenido inicial y el final. Por ejemplo, empezábamos con la suma de enteros y terminábamos con la resta de enteros con reagrupación o con llevadas y los contenidos intermedios no había’. En este punto, pienso que los contenidos intermedios, como este profesor se refiere al proceso, sí existían; lo que sucedía es que no se los tenía en cuenta para la evaluación y acreditación de las y los estudiantes.

En cualquier caso, continúa su narración, ‘en el año 1996, ya se establece las destrezas, los contenidos, las metodologías, recursos y evaluación’. El establecimiento de las destrezas fue positivo para este profesor, ‘porque con las destrezas hay una cierta actitud, una forma de proceder que tiene que desarrollar el estudiante y también el docente’. A continuación, este profesor señala que al tener que planificar pensando en las destrezas y su nivel de profundidad, ‘hace que nosotros como docentes nos enfoquemos en una actividad que tiene que desarrollar el estudiante y no sólo en los contenidos’. Por añadidura, ‘hasta tenemos que pensar en la profundidad de los contenidos, porque a veces se ha llegado a decir, por ejemplo, que en el campo los estudiantes no tenían por qué aprender la regla de tres o lo que es la raíz cuadrada, porque no lo necesitaban. Esto cambió porque ya se tenía un perfil de salida para los estudiantes y había que alcanzar ese perfil para que siga los nuevos estudios’.

Llariku, corrobora el discurso de sus compañeras y compañeros cuando expresan que veían bien la puesta en marcha de una reforma curricular. Según su opinión, ‘nosotros como profesores, lógicamente que hemos visto que esos cambios son sustanciales para un mejor desarrollo de la niñez y la juventud’, pero también reconoce que la docencia ‘no está en condiciones de aceptar esos cambios, por su misma condición humana, porque hay que adaptarse a pesar de que en muchos casos parece una camisa de fuerza’.

La percepción que tiene Llariku de que los cambios establecidos y requeridos en la reforma curricular a veces se convertían en camisa de fuerzas podría deberse a que al profesorado se le convocaba a una socialización/formación, especialmente en la parte metodológica, pero casi siempre se olvidaba promover la reflexión sobre el porqué y el para qué de los cambios requeridos. Esto nos lleva a pensar que la administración tenía “la expectativa de que el docente se apropiara de las innovaciones y las hiciera realidad en el aula aun cuando no había la suficiente claridad del porqué o cómo de esta encomienda” (Díaz Barriga, 2010, p. 39).

Jarawi empieza diciendo: ‘verá, cuando nosotros ingresamos al magisterio, antes de la reforma, teníamos un poquito más de libertad de acción. Inclusive teníamos el mismo plan de unidad didáctica, pero teníamos otro modelo de planificación’. Es interesante comprobar cómo se repite este modelo en distintos países de Latinoamérica. Recordemos que, en los años 90, las reformas educativas están al orden del día, pero la difusión de dichas reformas en muchos casos se llevó a cabo a través de documentos impresos, lo cual “otorga a los docentes el papel de lectores de estos textos que, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar” (Ziegler, 2003, p. 655). Veamos lo que dice este profesor al respecto de los libros que repartió el Ministerio: ‘A raíz de la reforma curricular, se nos da un libro en el que se decía qué es lo que teníamos que hacer, o sea, seguir un esquema ya preestablecido’. Se nota por lo tanto la intención de modelar o prescribir los procesos tanto de reconstrucción de las profesoras y profesores como la transformación de la institución educativa, pero esto, contrariamente a lo que desea la administración, limita todo proceso (Díaz Barriga, 2010).

Este profesor no pasa por alto el énfasis puesto en el método. ‘Lo que más se promocionaba era el cambio en lectoescritura. Se propuso el método global analítico. El método global decía: el niño tiene que ver la frase completa y de allí sacar la palabra, la sílaba, pero no se llegaba al fonema. Pero, nosotros habíamos visto por experiencia que había otros métodos como el silábico, como el fonético, que podían dar muy buenos resultados o que habían dado muy buenos resultados en la enseñanza’.

Entonces, aquí cabe la pregunta ¿por qué no se preguntó a las profesoras y profesores? O, ¿si la reforma fue consensuada, había realmente profesores de aula en el consenso? Jarawi reanuda su discurso: ‘Si bien es cierto que aceptamos la metodología, sabíamos por experiencia que el grupo es diverso y generalmente en los primeros años de básica, si usted no enseña a leer y a escribir correctamente al estudiante va a tener problemas después. Podía ser una buena propuesta, pero no era una realidad’.

5.2.1.1.5. *Entonces, ¿qué pasó?*

Con las condiciones anteriormente mencionadas, hubo docentes que se resistían a los cambios que la reforma curricular les demandaba llevar a cabo. Sin duda, se cumplió en estos lares el principio general formulado por Bolívar (2006, p. 154) al aseverar que “del grado de divorcio que exista entre las exigencias de la reforma y las realidades de la enseñanza en la cotidianidad, dependerá el grado de implementación y las actitudes de resistencia, indiferencia o apoyo que suscite”.

Parece ser que Llariku veía el divorcio que había entre la reforma y su práctica diaria y lo expresa de la siguiente manera: ‘nosotros queríamos entender y aplicar los cambios, pero no lo veíamos en el trabajo mismo, en la práctica. En la vida diaria, a veces, los cambios no se pueden dar. Nos llenamos de teoría y poca práctica’. Asoma aquí subrepticamente el choque entre dos culturas sobre el que ha llamado la atención una amplia nómina de investigadores. Como decía hace ya tres décadas González González (1987, p. 24):

La raíz de esta problemática se sitúa en la existencia de dos “culturas” dentro de un mismo proceso: por un lado está la innovación y sus promotores, quienes la conceptualizan y entienden de una determinada manera; por otro está el profesor con su propia realidad instructiva, con sus esquemas cognitivos, actitudinales y próximos. Cada uno conceptualiza e interpreta la innovación de acuerdo con su propio sistema de significados y, por tanto, la comunicación se hace dificultosa.

También reconoce que: ‘nosotros como profesores, teníamos la predisposición, estábamos aferrados al sistema educativo tradicional, entonces, nos resistíamos a los cambios, aunque no fueran tan radicales, pero que tenían que ser sistemáticos’. Quizá sea aquí pertinente la cautela de Lourdes Montero (1998, citada en Bolívar, 2006, pp. 154-155), cuando advierte que “la resistencia del profesorado a la Reforma pudiera no ser sólo la expresión de un conservadurismo recalcitrante y éticamente inadecuado, sino también un medio para salvaguardar su propia identidad profesional”. Porque, en última instancia, son las profesoras y profesores quienes tienen que “dar la cara”, si se quiere decir así, de su quehacer educativo tanto al sistema educativo como a la sociedad.

Killari por su parte dice: ‘sí nos costó. Nos costó el ir aplicando, porque no entendíamos bien de cómo mismo era’. Ella atribuye el no entender a las capacitaciones, porque entre las personas que les daban los cursos tampoco se ponían de acuerdo, ‘unos nos

daban la capacitación de una forma, otros decían que no era así y nos daban otra cosa’. Semejantes mensajes contradictorios pudieron contribuir, en una parte del cuerpo docente, a la percepción de que la reforma se reducía a una nueva liturgia con diferentes salmodias. A propósito de los Diseños Curriculares Base promulgados en España al amparo de la LOGSE, Delval (1990) hablaba de “la reforma de las palabras”. En esa dirección parece apuntar Killari cuando recuerda que ‘al final decían [sus compañeras y compañeros] en comentarios: en las planificaciones solo cambiamos los términos, de allí, es lo mismo’.

Anderson (1991) ya manifestaba que las reformas no tenían un asidero en las profesoras y profesores “por la poca claridad respecto a lo que se busca, la escasez de conocimientos y habilidades para efectuar la transformación y la creencia de que el cambio no provocará diferencia alguna” (citado en: Marcelo y Vaillant, 2011, p. 65).

En este momento, podríamos hacer la siguiente reflexión: si decimos, por un lado, que la reforma implementa innovaciones en el desarrollo de la educación y, por otro, las profesoras y profesores comentan que es igual y que sólo se sustituyen los términos, entonces, ¿qué le hace falta al profesorado para comprender lo que le pide la reforma?

Yamai recuerda que ‘Había quienes no les interesaba porque ya tenían muchos años de magisterio y no tenían ningún afán por prepararse y otros compañeros a quienes les gustaba la comodidad protestaron’. Esta profesora también considera que ‘son cambios solamente de estructura porque el fin es el mismo’. Al respecto, Fullan (2002, p. 15), ya sostenía que:

Tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador. El modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y tratan la educación los que toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema que tiende a mantener el statu quo, en lugar de cambiarlo. Cuando se intenta un cambio en tales circunstancias, surge una actitud defensiva, superficial, o en el mejor de los casos, éxitos efímeros.

Efectivamente, los cambios pueden ser fugaces y claramente dependen de la actitud de las profesoras y profesores que están en el aula. Sobre esto nos habla Jarawi. ‘Algunos compañeros los aplicaron, otros no los aplicaron. Otros, en cambio, los combinaron de acuerdo con las circunstancias’. La razón por la que se presenta esta forma de actuar, según Romero (2003, p. 139), “estriba en que los maestros, lejos de ser usuarios pasivos, interpretan, filtran y valoran una propuesta desde el sistema de creencias, hábitos, rutinas y normas en las que se hallan inmersos”. He de admitir aquí que las aseveraciones de este autor me permiten repensar la idea de pasividad de la docencia ante las reformas y comprender que la decisión que toman las profesoras y profesores de acoger o no los cambios puede ser el indicio de

reflexión ante los cambios que les demanda el sistema educativo. Es más, el citado autor insiste en no perder de vista las circunstancias y condicionantes de la acción, a fin de establecer una distancia crítica con cierta retórica engañosa:

La extendida visión de que las reformas acaban siendo lo que los docentes deciden inviste a éstos con una autonomía enorme para crear y alterar a voluntad su praxis. En nombre de su indudable protagonismo y del papel en verdad crucial de su preparación, se incurre en un voluntarismo ingenuo y poco realista, que además torna muy complicado explicar las barreras objetivas y subjetivas interpuestas ante la innovación, a no ser en clave de insuficiencias personales. Se está así a un paso de trocar la figura del maestro como demiurgo por la de culpable supremo de las ocasionales derrotas (Romero y Luis, 2007, p. 10).

En concordancia con lo dicho anteriormente, Jarawi expone su reflexión de la siguiente manera:

‘Porque no se podía tampoco aceptar como ley que eso iba a funcionar, porque el método muchas de las veces lo hace el docente. Porque el docente va llevando en la cabeza la planificación y dice: esto voy a hacer. Pero el momento de revisar el deber, la tarea, se encuentra con debilidades y dice: ya no puedo hacer lo que planifiqué. En ese momento piensa: voy a inventar mi propio método para ver cómo consigo que los estudiantes aprendan. A veces, no coincide con la propuesta de la reforma’.

Como se puede ver, la reflexión de este profesor va en sentido de que se debe tener en cuenta el contexto diario en el que se desarrolla el proceso educativo. Santos Guerra (2001, p. 153), refuerza esta idea mencionando que: “Las teorías sobre la educación no son aplicables de forma automática e indiscriminada a los contextos escolares concretos. Porque cada aula, cada Centro y cada experiencia son particulares, dinámicos, irrepetibles, impredecibles, complejos y están transidos de valores y llenos de dilemas”. Dilemas que van a solventar no los reformadores en su escritorio, sino el profesorado en sus aulas.

Pero en el proceso también hubo profesoras como Sisa que mantuvieron una posición optimista ante la reforma, pues ella consideraba que ‘la educación tiene que ir cambiando, ¿por qué nosotros, como profesores, oponernos a una Reforma?’, se pregunta. Además, concluye que ‘eso se debe hacer continuamente’.

5.2.1.2. *Actualización y Fortalecimiento Curricular 2010*

5.2.1.2.1. *¿Cuáles son los antecedentes?*

Para conocer cómo y por qué se pone en marcha la Actualización y Fortalecimiento Curricular, basta con entrar en la página web del Ministerio de Educación del Ecuador para encontrar la información deseada. Sin embargo, para este trabajo, intentaré presentar de manera sucinta algunos datos que ayuden a contextualizar dicha reforma.

La posibilidad de llevar a cabo una revisión de la reforma curricular de 1996 surge de las mediciones que se hicieron con las pruebas estandarizadas Aprendo⁵⁶; la última fue en el año 2007. Al año siguiente, el Ministerio de Educación implementa las pruebas estandarizadas SER-Ecuador, para evaluar el desempeño de los estudiantes y las de SER-Maestro, para evaluar a la docencia.

A esto, además, se sumaron dos hechos que también marcaron la decisión de hacer una reformulación del currículo ecuatoriano (MEC, 2010):

- El primero, en el año 2006, en el que se aprueba por consulta popular, el Plan Decenal para la Educación⁵⁷ 2006-2015; el cual incluye como una de sus políticas, el mejoramiento de la calidad de la educación.
- El segundo hecho, en año 2007, en el que la Dirección Nacional de Currículo realizó un estudio a nivel nacional que permitió determinar el grado de aplicación de la Reforma Curricular de la Educación Básica en las aulas, detectado los logros y dificultades, tanto técnicas como didácticas.

Una vez analizados los resultados de las evaluaciones, se llegó a la conclusión de que el incumplimiento de los objetivos planteados en la reforma del 96 giraba en torno a los siguientes temas: la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que

56 APRENDO, es un Sistema Nacional para la medición de los logros académicos de los estudiantes. Fue impulsado desde 1996 e institucionalizado dentro del Ministerio de Educación. Esta prueba se aplicó en los años 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Revelan el grado de avance alcanzado por los estudiantes de tercero, séptimo y décimo años de Educación Básica, en relación con el dominio de las destrezas básica de Lengua y Comunicación y Matemáticas. Una información más detallada puede verse en: Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/05/INFORME_APRENDO_2007_IMP.pdf.

57 En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex –Ministros y Ministras de Educación, para enfocar las bases del sector educativo en los próximos diez años. Para más información consular: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf.

debían desarrollarse, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación (MEC, 2010).

Para poner en marcha los cambios, el Ministerio de Educación emitió el siguiente acuerdo ministerial, que en su Artículo 3 dictamina:

Disponer la aplicación obligatoria de la malla curricular que se establece a través del presente Acuerdo Ministerial⁵⁸ a partir del año lectivo 2014 – 2015 tanto en régimen Costa como en régimen Sierra, en todas las instituciones fiscales, fiscomisionales⁵⁹, municipales y particulares del país que ofertan Educación General Básica (MEC, 2014).

Veamos pues lo que nos cuentan las personas que participaron en este trabajo, acerca de cómo vivieron ellas la puesta en marcha de la actualización y fortalecimiento curricular.

5.2.1.2.2. Para continuar: ¿Se evaluó la reforma curricular de 1996? ¿Se evalúa la Actualización y Fortalecimiento curricular del 2010?

Como hemos visto en el apartado anterior, después de aplicar las pruebas estandarizadas de evaluación, las conclusiones apuntaron como objetivo principal de la actualización y fortalecimiento curricular, la mejora de la calidad educativa de los niños y niñas ecuatorianas. En las bases pedagógicas del diseño curricular establecidas por el Ministerio de Educación (2010, p. 9), se puede leer:

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivas y constructivistas⁶⁰.

Después de leer este párrafo, recalamos que uno de los principios que se establecen es que las niñas y niños son, o deberían ser protagonistas principales del aprendizaje y que, además, las vías por las que puede o tiene que transitar el profesorado son cognitivas y

58 Ver Anexo 4 para leer el acuerdo ministerial completo.

59 Las escuelas fiscomisionales en el Ecuador corresponderían a lo que en España serían las escuelas concertadas.

60 Las negritas son del Ministerio y las cursivas de la autora.

constructivistas. Aunque redunde, llamo aquí la atención porque vamos a ver cómo recuerda Yamai el proceso de evaluación de las pruebas estandarizadas Aprendo y Ser.

‘Vinieron del Ministerio, primero con las pruebas Aprendo. Ellos vinieron y tomaron como siempre un muestreo, me acuerdo que ese año fue para cuartos y séptimos. Después vinieron con las Ser, igual’.

Esta profesora utiliza la palabra muestreo, lo que nos indicaría que las pruebas realmente son estandarizadas. Esta forma de evaluación, en el caso ecuatoriano, se aleja de las bases pedagógicas de la actualización y fortalecimiento curricular. Como expone Casassus (2008), “deja el discurso constructivista totalmente afuera del aula”. El autor va todavía un poco más lejos y su análisis llega hasta la manera cómo las maestras y maestros pondrían en práctica las vías metodológicas a las que se hace alusión también en las bases pedagógicas de la actualización; él dice: “los profesores no se pueden arriesgar a hacer clases constructivistas cuando el sistema de evaluación es conductista”.

Asimismo, cuando le pregunté a Yamai si la docencia estaba siendo evaluada de esta manera, ella dijo: ‘Sí, de acuerdo con las pruebas. Es que por un lado ven cómo salen los niños y por otro nos evalúan a nosotros’. De esta manera, en el sistema educativo ecuatoriano, se aplican pruebas estandarizadas tanto a estudiantes como a docentes.

Cabría pensar que si el proceso educativo en el Ecuador finalmente se rige por estándares de calidad y se evalúa con pruebas estandarizadas, propias del conductismo, sería más coherente y honesto apostar por un conductismo bien hecho. Ironías aparte, me gustaría, como a Casassus (2008):

Tener la vocería suficiente para denunciar en mayúsculas que nuestro sistema de educación en vez de educar para desarrollar mejores personas y por lo tanto para tener una mejor sociedad, está totalmente centrado en condicionar a la gente para que responda a estímulos externos. No sé si las autoridades son conscientes de su rol de cómplices en la generación de tanto sufrimiento, tanto en los docentes como en los estudiantes.

Sigamos con la evaluación. En el documento *Metas educativas 2021*, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), no se incluye ninguna meta general ni específica que tenga como propósito impulsar los procesos de evaluación de la educación. Pero eso no quiere decir que no se le conceda importancia. El motivo que lo explica consiste en el carácter instrumental que la evaluación debe tener⁶¹. En efecto, se lee en el foro, “no tiene sentido evaluar por el simple hecho de evaluar, sino que debemos hacerlo para mejorar

61 Ver: Foro: Evaluación de la educación. En: <http://www.oei.es/historico/metas2021/foroevaluacion.htm>.

nuestra acción y valorar sus resultados”. Parece ser que esta es también la manera como concibe Jarawi la evaluación y, por lo tanto, los objetivos de una reforma educativa:

‘Yo entiendo que la intención en cualquier ámbito de cambiar, de reformar, el objetivo es mejorar. Sin embargo, desgraciadamente, en cada una de las reformas, si bien es cierto que ha habido una política por parte del gobierno, no ha habido un seguimiento, una evaluación final de esos procesos para determinar si es que han dado o no han dado resultado. Entonces, ¿qué ha sucedido?, que hemos cambiado de reforma en reforma y no hemos analizado, no hemos visto las ventajas o desventajas que ha tenido cada una de ellas’.

Las ideas de Jarawi podrían estar en concordancia con las de Mario Rueda, que en una entrevista en el año 2015⁶² manifestaba: “Yo creo que la evaluación solo ayuda a mejorar la educación cuando ilumina la naturaleza de la tarea de enseñar y de aprender, y nos muestra bajo qué condiciones desarrollan su labor los maestros”. Entonces, se podría pensar en la posibilidad de evaluar la propuesta educativa en sí misma y hacerla desde el diálogo educativo, diálogo en este caso con la docencia, para saber, como decía Jarawi, si hay ventajas o desventajas.

En este sentido, ya decía Paulo Freire⁶³: “Si la estructura como está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura”. En el caso ecuatoriano, Astorga (2012, p. 76) señala en su estudio que para hacer ajustes es necesaria la “construcción social de un modelo educativo que tome posición sobre la calidad y supere su reducción a las evaluaciones”.

Sayani, por ejemplo, en el 2010 cumplía las funciones de director y profesor de una escuela. Desde su perspectiva como director considera que ‘las pruebas Aprendo, ayudaron a ver que las destrezas solas no eran adecuadas, sino que tenían que tener un nivel de profundidad’. Es así como surge la idea “las destrezas con criterio de desempeño”⁶⁴ que en palabras del profesor es ‘saber hasta dónde podía llegar un estudiante, o sea, los parámetros’.

62 Ver entrevista en: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>.

63 Video: Paulo Freire. Constructor de sueños. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4. Última entrada: 19-03-2018.

64 La destreza es la expresión del 'saber hacer' en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. Se han añadido los 'criterios de desempeño' para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condiciones de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros. Más información en: Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010. Disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC_3.pdf.

Entonces dice Syani, ‘como directivo que era, tenía que llenar el perfil que debía conseguir el estudiante, pero también teníamos que llenar el perfil para los docentes y directivos’⁶⁵.

Aunque la idea se formulase pensando en la evaluación docente, no está de más reparar en el planteamiento de Díaz Barriga (2015)⁶⁶, para quien es crucial que la unidad de la evaluación no sea el sujeto individual, como en el ejemplo recogido arriba, sino la escuela en su conjunto. Desde mi punto de vista, esta sería la una posibilidad para que se analicen escuelas similares y, como dice el autor, sean comparables. Esta forma de evaluación también daría la oportunidad a la plantilla docente de ser ella y no personas externas a la institución, quienes elaboren un proyecto, lo pongan en marcha y lo evalúen.

Para terminar este apartado, volvamos a las palabras escritas en *Metas educativas 2021* de la OEI (2008), y veamos a quién y para qué dicen que evalúan:

Evaluamos	
A los alumnos	Para planificar y desarrollar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos en las aulas.
Al profesorado	Para incentivarle en su desarrollo profesional y promover las buenas prácticas docentes.
A las escuelas	Para lograr que funcionen mejor y más eficazmente y para conseguir que ofrezcan las condiciones que favorecen un aprendizaje de calidad.
El sistema educativo	Para valorar la adecuación, la pertinencia y la eficacia de las políticas educativas que impulsamos.
En suma, evaluamos para mejorar, no por rutina o por el mero gusto de evaluar	

5.2.1.2.3. Calidad educativa. Un argumento para el cambio

Los motivos para enmendar la reforma estaban ya sobre el tapete. En 2006, el país obtuvo muy baja calificación en la prueba internacional diseñada por la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), y en la que

65 Se refiere a que las personas directoras de establecimientos educativos deberán verificar que se suban a la web las plantillas de estándares educativos para los estudiantes y las de desempeño docente. Ver Anexo 8.

66 Ver entrevista en: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>.

participaron también otros doce países de América Latina. En el informe del PREAL⁶⁷ (2006, p. 15) puede leerse: “Aunque sólo cien escuelas ecuatorianas participaron en la prueba, que evaluó estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, los resultados pusieron al Ecuador en último lugar en Matemática y sólo mejor que Honduras y República Dominicana en Lenguaje”. Y en las pruebas aplicadas en el año 2006, en la que participaron 169 escuelas, la situación no varió mucho, porque en el informe del SERCE⁶⁸ (2008, p. 512), se observa que: “los índices de correspondencia en la calificación alcanzaron el nivel aceptable (sobre el umbral de 0,700 en todos los casos)”.

Con base en estos datos, el gobierno inició una campaña en la que explicaba la necesidad de llevar a cabo una actualización de la reforma del 96 y fortalecerla. Desde el Ministerio de Educación (2010), se dice que la Actualización y Fortalecimiento Curricular:

Se realiza como una contribución al mejoramiento de la calidad, con orientaciones más concretas sobre las destrezas y conocimientos a desarrollar, propuestas metodológicas de cómo llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, así como la precisión de los indicadores de evaluación en cada uno de los años de educación básica.

Sobre la contribución a la calidad, Sisa, de manera concluyente dice: ‘Mejorar la educación y buscar la calidad educativa, esos fueron los argumentos’. Cabe aquí preguntarse, ¿qué se necesita para que la educación mejore y sea de calidad? El Ministerio de Educación (2010) lo explica de la siguiente manera:

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta.

Aquí cabe otra pregunta, ¿qué tipo de sociedad quieren/quieren los y las ecuatorianas? Para intentar ofrecer una respuesta, daremos un vistazo a la Constitución del 2008 como máximo ente regulador del país: “Decidimos construir... Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”⁶⁹. Una sociedad, como se manifiesta en la actualización y fortalecimiento

67 Programa de Reformas Educativas en América Latina.

68 Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa.

69 Luna (2014). *Sumak Kawsay* es la denominación en Kichwa, idioma de uno de los pueblos originarios del Ecuador, que en castellano se traduce como Buen Vivir. El *Sumak Kawsay* tiene como uno de sus principios básicos la relación armónica entre los seres humanos y, a su vez, la relación armónica con la naturaleza. Los seres humanos somos parte de la naturaleza, Pachamama y establecemos entre nosotros relaciones de reciprocidad, complementariedad, aspectos básicos de la noción andina de la vida de raíces ancestrales.

curricular, “que sea democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa con la naturaleza”.

Teniendo estas declaraciones como marco, acerquémonos a analizar lo que nos dice Jarawi con respecto a su percepción acerca de cómo ha sido tratada la calidad educativa en el Ecuador. Primero, él dirige su mirada a la falta de reconocimiento de las realidades del país: ‘hablamos de calidad, dice, pero el problema es lo que yo digo, que nunca se han visto las realidades del país’. Aquí ya se podría estar incumpliendo el criterio de querer una sociedad tolerante con la diversidad.

Segundo, hace mención a la evaluación, ‘yo no puedo aplicar una prueba de carácter estandarizado a nivel nacional porque existen, han existido y posiblemente existirán diferentes clases de escuelas, digamos completas, pluridocentes, unidocentes con realidades muy diferentes’. A este punto, se podría añadir que en el Ecuador tenemos cuatro regiones naturales diferentes, cada una con sus propias necesidades, y que además se tiene dos calendarios escolares: régimen sierra/oriente, de septiembre a junio; y régimen costa/galápagos de abril a febrero.

Tercero, este profesor indica que ‘el gobierno lo que hizo fue estandarizar una prueba y los resultados, lógicamente, no fueron los esperados’. Dejando completamente de lado la equidad educativa. Finalmente declara: ‘Así nace la actualización y queremos hacer un proceso de retroalimentación’.

Como se podrá apreciar, he contrastado las afirmaciones de Jarawi con lo establecido en la Constitución ecuatoriana, pero también podría haberlas cotejado con los principios retóricos de la Actualización y Fortalecimiento Curricular. Veamos:

Un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad que, en este caso, se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios hasta la culminación del proceso educativo (MEC, 2010).

Otros argumentos, según Sayani, para pensar la actualización y fortalecimiento curricular, ‘eran que realmente las destrezas no se podían evaluar en su real dimensión; otro, el desarrollo del pensamiento crítico y otro, que el docente debería mejorar su capacidad profesional. Esos eran los principales argumentos’.

Hablemos de las destrezas. Como bien dice Sayani, en la reforma del 96 se las nombra, pero no se expresa con claridad qué son y cómo se las debía evaluar. En la

actualización se las define con mayor claridad. Así, la destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. También, se le han añadido los “criterios de desempeño”, para precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción (MEC, 2010).

El currículo está completamente desmenuzado en programas y actividades, derivándose como expresa Pérez Gómez (2000, p. 172), en que quienes hacen la profesión docente se conviertan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula, aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica.

Para ilustrar el detalle de las actividades del currículo, tomaré a modo de ejemplo un tema del bloque curricular 1 de Lengua y Literatura para 7º grado. Concretamente el relativo a “biografía y autobiografía”, muy relacionado con la temática de esta investigación. En la guía del docente se pueden encontrar las siguientes indicaciones:⁷⁰

Biografía y autobiografía	
¿Quién soy?	
1 BLOQUE	
Destrezas con criterios de desempeño	Indicadores esenciales de evaluación
<div style="background-color: #D9E1F2; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold;">Biografía y autobiografía</div> <ul style="list-style-type: none"> Escuchar: Escuchar y observar biografías variadas en función de la comprensión e interpretación de información específica desde la valoración de otras perspectivas de vida. Hablar: Exponer biografías y autobiografías orales adecuadas con la estructura y el desarrollo eficaz del discurso. Leer: Comprender las biografías y autobiografías escritas desde el contenido del texto y la jerarquización de ideas al contrastar con otras experiencias de vida. Escribir: Investigar y producir biografías variadas desde la selección crítica de personajes y la valoración de sus acciones. Texto: Escribir textos autobiográficos adecuados con las propiedades del texto y los elementos de la lengua desde el análisis de las variedades lingüísticas, en función de reflexionar sobre sus experiencias personales. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la intención comunicativa y las características de una biografía oral. Planifica una “autobiografía oral”, jerarquizando las ideas principales. Selecciona las ideas principales de las biografías que lee y compara con otras experiencias de vida. Utiliza adjetivos, verbos, pronombres, adverbios, preposiciones, signos de puntuación y reglas ortográficas en los textos que escribe.

70 Este es un extracto de la Guía para el docente. Se lo puede encontrar en: Lengua y Literatura. De acuerdo al nuevo currículo de Educación General Básica. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/GUIA-DEL-DOCENTE-LITERATURA-7mo.pdf>.

Como se puede apreciar, el currículo está muy pormenorizado. Esto en un principio se podría ver como una ventaja para la docencia, pero me uno al pensamiento de Christopher Day (2012, p.61) para apuntar que: “Cuando los currículos están minuciosamente desglosados y las culturas escolares inhiben la expresión de ciertos tipos de emoción, hay menos espacio, por ejemplo, para la espontaneidad, la asunción de riesgos y la improvisación en la enseñanza”. Pero en el caso ecuatoriano, el currículo no solamente está minuciosamente desglosado, sino que además está minuciosamente controlado.

En esta guía docente se puede leer: “El texto para el estudiante tiene seis bloques, de los cuales se trabajan dos en cada trimestre del año lectivo. De los seis bloques, los que llevan números impares trabajan textos no literarios y los bloques pares trabajan textos literarios” (MEC, 2010).

Una situación aparentemente trivial puede ilustrar con facilidad la escasa posibilidad de desarrollar la espontaneidad y, menos aún, la asunción de riesgos. Si quién lee este trabajo tuviese la oportunidad de recorrer las calles aledañas a las escuelas de la ciudad de Cuenca, en la que resido, podría descubrir sin esfuerzo qué bloque curricular se está trabajando en todas ellas. Llega a ser conmovedor observar a las niñas y niños llevando todos la misma semana sus maquetas del sistema solar, y verles coincidir otra semana distinta con recipientes de plástico transparentes, generalmente botellas de cola recortadas, con un poco de algodón y con porotos (alubias), esperando a que la semilla brote y crezca para ver las partes de una planta. Traigo a colación todo esto, porque es parte del contexto en el que se van construyendo las identidades de los profesores y profesoras ecuatorianas.

5.2.1.2.4. *Más reformas. ¿Más calidad?*

Es pertinente hacer esta pregunta, porque parece ser que esa es la premisa de la que parten los técnicos y expertos que piensan los cambios para la educación ecuatoriana. La reforma educativa en el Ecuador atraviesa por un momento excepcional y crítico, dice Luna (2014), e insiste en la urgencia de hacer estudios y evaluaciones de los procesos, ya que es bastante notorio que el Estado, poco a poco queda como el único actor con la potestad para decidir, cerrándose a la interlocución y a debates con otros actores sociales y educativos.

Con tristeza he de decir que, en el Ecuador, “más que puntos de inflexión, las reformas terminan por convertirse en una especie de estado permanente” (Fernández Enguita, 2006, p. 217). Esta es la realidad de la educación ecuatoriana. Desde el año 2010 en que se

puso en marcha la actualización y fortalecimiento curricular, hemos tenido cambios en el currículo, algunos han sido programas que inciden de manera significativa en el desarrollo del hecho educativo.

En julio del 2014, por acuerdo ministerial, se decide la aplicación “de dos grandes estrategias: la organización y funcionamiento de clubes en las instituciones educativas y la realización de actividades extraescolares gestionadas desde los distritos educativos” (MEC, 2014).

El Ministerio manifestaba que el club es un espacio de aprendizaje interactivo, que se debía trabajar en base a proyectos educativos y de manera cooperativa. Además, aclaraba que las actividades se llevarían a cabo dentro de la institución y en la jornada escolar. Se estipularon cuatro campos de acción y el orden de prioridad: científicos, interacción social y vida práctica, artístico-cultural y deportivos.

En marzo del 2015, el Ministerio cambia la denominación de los clubes, para pasarse a llamar “proyectos” y en el artículo ministerial se puede leer:

Que mediante Acuerdo Ministerial No. 0041-14 de 11 de marzo de 2014, la Autoridad Educativa Nacional establece la Malla Curricular para el nivel de Educación General Básica, con su respectiva carga horaria; instrumento en el que se incorpora a los clubes como parte integrante de ésta; y,

Que se ha detectado que en la interpretación del término clubes existen dificultades para la correcta aplicación de la metodología basada en proyectos, ya que el mismo es constantemente relacionado con actividades extraescolares, recreativas y sin relación al currículo vigente, razón por la cual se requiere que en la malla curricular vigente se reemplace el término a fin de garantizar la eficacia y eficiencia de las acciones técnicas, administrativas y pedagógicas en las diferentes instancias del sistema educativo del país.

Art. 1.- En todo el texto del Acuerdo 0041-2014 de 11 de marzo de 2011, donde se hace mención a "clubes" sustitúyase por "proyectos escolares".

Ese mismo año, el 28 de agosto, en el régimen sierra/oriente, cinco días antes de empezar las clases, en un diario local⁷¹, aparece la siguiente noticia: “El año lectivo tendrá novedades novedades: habrá más horas de Educación Física, Inglés solo desde octavo⁷² y se elimina Computación”⁷³ La noticia continúa:

71 Diario *El Mercurio*, 28-08-2014.

72 El Octavo grado de Educación General Básica del sistema educativo ecuatoriano, corresponde al Primer año de la ESO del sistema educativo español.

73 En la noticia se aclara que los cambios ya se conocieron a mediados del año pasado y que fueron resueltos por medio de acuerdos ministeriales.

El cambio que más llama la atención es la implementación de cinco horas de actividad física semanales (...) para ello, se disminuirían las horas clase de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (...) una maestra de la Unidad Educativa ve dos problemas: la falta de espacio y de implementos deportivos. Las modificaciones ya fueron notificadas a los docentes a fin de que trabajen en las planificaciones⁷⁴.

Esta noticia se refiere a la implementación de un programa denominado “Aprendiendo en movimiento”, que tiene como fin que los estudiantes se muevan con juegos y actividades recreativas, que aportarán a su desarrollo físico, emocional, psicomotriz, socioafectivo y cultural. “El programa se llama ‘*Aprendiendo en Movimiento*’ porque antes se tenía la concepción de separar la actividad física del proceso de aprendizaje, y nosotros creemos lo contrario: todo lo que se puede aprender mientras se está en movimiento, es un aprendizaje que queda para toda la vida”, manifestó el ministro de Educación de ese entonces, Augusto Espinosa, en la presentación de este programa⁷⁵.

El programa también se compone de bloques temáticos que contienen actividades que realizarán los estudiantes, guiados por las tutoras y tutores de aula. Entre estos bloques se cuentan los siguientes:

- a) Armemos un circo. Ejecución de malabares, actos de equilibrio, etc.
- b) Recuperemos los juegos tradicionales. Rayuela, saltos de cuerda, carreras de ensacados, etc.
- c) Seamos atletas. Actividades que propicien correr, saltar, lanzar, etc.
- d) Seamos gimnastas. Ejecución de roles, media lunas, pirámides, etc.
- e) Vamos a bailar. Coreografías de diferentes ritmos
- f) Juego con elementos. El juego de los países, la “bola quemada”, etc.

Como podemos ver, este proyecto estaría mejor encaminado, si todas las escuelas tuvieran profesores fijos de educación física, de esta manera, la docencia quedaría ‘liberada’ de desarrollar estas actividades y podría dedicar más tiempo, por ejemplo para trabajar en grupos o llevar a cabo salidas institucionales. De hecho, durante el desarrollo de esta investigación, a Jarawi le nombraron subdirector encargado de la escuela, y en la entrevista manifestaba: ‘Acepto porque quiero a la escuela y hay un buen equipo de trabajo. Pero tendré

74 Cada profesor cuenta con el distributivo donde se establecen las asignaturas y la carga horaria que deben cumplir y aquellos que no alcanzan las 30 horas destinadas deberán elaborar proyectos.

75 MEC. 2014. <https://educacion.gob.ec/desde-este-ano-lectivo-los-estudiantes-ecuatorianos-estaran-aprendiendo-en-movimiento/>

que solucionar la falta de profesores de inglés, computación y educación física. Para 800 alumnos hay sólo uno fijo’.

Por fin llegamos al año 2016 y nos encontramos con los “Ajustes de la reforma curricular”. De este tema únicamente mencionaré que ahora los profesores y profesoras ecuatorianas tienen que elegir entre objetivos básicos: imprescindibles, alcanzables y deseados.

A partir de estas situaciones, se puede inferir que en las reformas educativas ecuatorianas muy poco o nada, se toma en cuenta la voz de los y las profesoras, constatando que muy pocas reformas escolares y teorías de cambio promulgadas han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse a pesar de los objetivos y creencias personales de los profesores y profesoras (Rifà Valls, 2005).

La manera cómo se intenta implementar los cambios educativos, restringe enormemente la actuación, la capacidad de ser autónomo del profesorado y “si a un educador se le coarta esta capacidad (de autonomía) y se le está dando ya hecha toda su actividad, estamos anulando su dimensión profesional, convirtiéndole en un simple asalariado al que no le podemos exigir tampoco responsabilidades” (García, Ruíz y García, 2009, p. 113).

5.2.1.2.5. *La última rueda del coche*

En las reformas han participado muy contados educadores, descuidándose la valiosa opinión y la experiencia de la inmensa mayoría de los maestros. Por tratarse de trabajos rápidos e indudablemente precipitados, la aplicación de la reforma ha producido trastornos en los planteles, con perjuicio de los alumnos. Las reformas han sido siempre rígidas y uniformes, para todos los establecimientos de la República, sin dar oportunidad para las iniciativas de los planteles y de los maestros.

El texto que antecede no llamaría la atención porque describe cómo la voz del profesorado no es escuchada cuando se elabora una reforma educativa. Sin embargo, quizá sorprende saber que fue escrito en 1955 por Jurado González, por entonces Ministro de Educación (citado en Luna, 2014 p. 41). Aunque tal vez cause mayor asombro constatar que,

desde hace bastantes décadas, se viene reclamando la inclusión de la voz de las profesoras y profesores en la formulación de las reformas educativas.

Marcelo y Vaillant (2011) también indican que un estudio de Villegas y Reimers señalaba que muy pocas veces se incluye a los docentes en la planificación e implementación de los procesos de reforma, muchos de los cuales intentan impulsar pedagogías “a prueba de docentes”.

Cuando hablamos con Yamai sobre este tema, aseveraba que ‘sí, se nota la falta de la voz del docente en la reforma curricular’, porque ella está convencida de que si se permitiera participar ‘al docente de aula, por su práctica puede aportar algo, ya no solo con ciencia, sino con experiencia. Puede dar sugerencias’. Con la falta de voz del profesorado de aula, ‘la reforma está perdiendo ser más real, ser más adaptada a las realidades del país’. Finalmente, hace una proyección optimista: ‘claro que por la globalización tenemos que competir, pero nosotros sí podemos competir’.

Fernández Enguita (2006, p. 222), precisa que:

En realidad, toda reforma se articula en dos planos, el del discurso y el de la práctica. El consenso se organiza en el plano del discurso, para lo cual se recurre siempre a consignas ambiguas como ‘educación para el desarrollo’, ‘igualdad de oportunidades’, ‘reto tecnológico’ o ‘calidad de la enseñanza’, que pueden ser interpretadas a su gusto por cada una de las partes.

Curiosamente, como hemos podido ver a lo largo de este apartado, cada una de las consignas arriba enumeradas aparecen en los documentos de las reformas llevadas a cabo en Ecuador y, como también hemos podido constatar, están a la merced de la interpretación de todos y cada uno de los expertos del quehacer educativo, así como de los integrantes del gobierno de turno. En lo que atañe al otro plano, el de la práctica, el citado autor apostilla: “La reforma real se resuelve en el plano de la práctica, constituido por un entramado de relaciones de poder en el que éste se distribuye de manera desigual”.

También esto se evidencia en la forma cómo, en la mayoría de las veces, las profesoras y profesores ecuatorianos se enteraban sobre los cambios de la reforma. Sayani nos lo presenta con bastante claridad, cómo se hizo el consenso y quién tiene la hegemonía del poder:

‘Para hacer la reforma, no, no se nos llamó. Desgraciadamente, como digo, se realizaron los cambios y después de que se impulsaron estos nuevos cambios, allí nos llamaron para socializar, para indicarnos cómo

teníamos que hacer y cuando se realizaron algunas críticas de algunos compañeros, dijeron: no, si ya está implementada la reforma’.

Llariku, que parece el más nostálgico de los participantes, nos narra a continuación cómo vivió las reformas educativas.

‘Siempre oiga, todos los cambios que se han dado a partir del 2010, casi ya ha sido una imposición, desgraciadamente no hubo socialización de cuáles eran las bases, los cambios. No solo el profesor, los niños también tuvieron que adaptarse, fue duro, pero había que salir adelante con todos esos cambios, nos guste o no. La educación tuvo que avanzar, ya teníamos los parámetros, ya teníamos los formularios, ya teníamos los textos, ya venía todo hecho, sólo para que nosotros lo apliquemos, el profesor también fue un mero receptor de todo, no fue un participante, un miembro activo para esos cambios. El profesor siempre ha sido la última rueda del coche’.

Con esta narración, podemos intuir el abatimiento del profesor. Ávalos, Cavada y Pardo (2010) sostiene que, desde una perspectiva personal, el contenido de las reformas puede afectar la percepción que tienen los maestros sobre su capacidad profesional para implementarlas y puede producir afirmaciones o rupturas de sus identidades y de su percepción de autoeficacia. Van der Bijl y Van Sanden (2008, p. 108) en relación con lo expuesto en el párrafo anterior, creen que “es importante tratar a los maestros/as como sujetos de su propio proceso de innovación. Esto influye positivamente en su motivación y contribuye a la apropiación de la propuesta”.

Viñao⁷⁶ estaría de acuerdo con los autores anteriores. En una entrevista en la que le preguntaban sobre las reformas, con toda seguridad expresaba:

Los poderes públicos, estatal, regionales y municipales; justificarían su existencia y el salario de quienes los ocupan; si dejando a un lado los afanes reformistas, se dedicaran a establecer aquellas condiciones legales, financieras, materiales, profesionales, formativas y sociales que hicieran posible que los centros docentes y los profesores, agrupados en equipos, redes, asociaciones o fundaciones, pudieran generar y llevar a la práctica sus propios proyectos y prácticas innovadoras.

76 Estas declaraciones las hace en una entrevista realizada por Inés Dussel. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier2.htm> Último acceso: 10-01-18.

En un momento de nuestra entrevista, Sisa declara con vehemencia: ‘Lógicamente que fue hecha por docentes, tiene que haber intervenido la mano del docente para haber hecho la Reforma Curricular, basándose en las experiencias de ellos’. Me gustaría suscribir su aserto, porque es evidente que un sistema que quiere introducir un cambio debería tomar en cuenta a sus principales actores, porque si los docentes y los estudiantes no se sienten implicados en ese cambio, la calidad de los procesos educativos seguirá inalterable (Pérez Gómez, 2000, p. 143).

5.2.2. Autoimagen

De acuerdo con Bolívar (2006), diríamos que la autoimagen vendría a ser el modo en que el sujeto se define a sí mismo, en relación con la percepción que tienen otros individuos dentro de la profesión, en nuestro caso, dentro de la profesión docente. Para Mórtola (2006, p. 84), “la autoimagen es el sentido de sí mismo que porta un sujeto en el marco de un nosotros, que orienta y hace significativas las acciones que lleva adelante un sujeto”.

Day (2012, p. 69), haciendo referencia a las investigaciones llevadas a cabo por Slegers y Kelchtermans (1999), aclara que además “es el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario”. Tomando como base lo anteriormente citado, en este apartado nos detendremos a ver cómo docentes que han tenido que transitar por diferentes comunidades, han estado en contacto con diversas formas culturales y han trabajado en varias instituciones, han tenido que ir redefiniendo el sentido de su ‘sí mismo profesional’.

5.2.2.1. *Docentes antes de la Reforma curricular de 1996*

Las profesoras y profesores que participaron en este trabajo ingresaron en el magisterio ecuatoriano entre las décadas de los 80 y 90. Tal como han documentado las investigaciones de Aillaud (2015, p. 325), eran momentos en los cuales “la exigencia de la vocación como cualidad natural para ejercer la enseñanza fue prioritaria a la hora de evaluar el ingreso o la preparación del futuro docente”. Esto imprimía en la autoimagen de las profesoras y

profesores un sentido de servicio y abnegación que se veía reflejado en la aceptación y adaptación a las circunstancias, especialmente al inicio de su profesión en comunidades rurales.

Killari lo expresa con mucha naturalidad: ‘Al principio, yo quería ser una buena maestra, cumplir la misión que en la vida me tocó’. Podemos ver cómo en las palabras de esta profesora se hace evidente la noción de vocación, como aquella llamada para hacer algo. Según Ávalos (2012, p. 82), “los docentes tienen un fuerte sentido de misión definido por tareas como el logro de aprendizaje de sus alumnos y la formación valórica de éstos”. Podríamos decir que Killari es una viva representante de las dos definiciones a las que se refiere la autora.

Tal como fue vivida, la misión asumida se desdobra en varios contenidos. El primero sería lograr que las niñas y niños aprendan. ‘Yo como profesora, dice, quería sacar unos niños que tengan una linda letra, que sean responsables, por eso me ha gustado siempre trabajar con los primeros y segundos grados. Entonces, mi exigencia era que desarrollen bien la escritura, que aprendan a desenvolverse’. El segundo cometido sería garantizar una sólida formación en valores: ‘la buena maestra es la que cuida la integridad de los niños. Para mí, especialmente, es encaminar a la formación del ser humano, no sólo en lo intelectual, para que ellos vayan viviendo como personas dignas en la sociedad’.

Judyth Sachs (2003, citada en Day, 2012, p. 69) identifica dos maneras de presentarse el concepto de sí mismo, que conforman a su vez la identidad profesional docente: a una la denomina empresarial y, a otra, activista. Para las décadas mencionadas, y al menos en lo que a nuestros informantes atañe, parece que ese “sí mismo” se aproxima al modelo activista. Las palabras de Sisa así lo dejan traducir: ‘Yo, dice ella, quería ser el tipo de profesora que los niños necesitan. Ser una profesora responsable, enseñarles con el ejemplo, ser puntual, darles cariño, porque un niño se siente bien, se siente en casa cuando se siente querido’. Queda claro que esta profesora se sentía “impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de mejorar las condiciones en las que pueda darse” (ibid.). En este caso, la condición que ella se plantea es el cariño, como fundamento del bienestar de las niñas y niños de la escuela.

Sisa también nos recuerda que la autoimagen, como componente de la identidad, está en continua construcción y podría conceptualizarse según Slegers y Kelchtermans, (1999, citados en Day, 2012, p. 69), “como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se

desenvuelven a diario”. Ella nos lo cuenta así: ‘al comienzo, tuve que hacer cambios; esos cambios son de acuerdo a la vida diaria, el ambiente que tiene usted, por ejemplo: en su trabajo, de acuerdo al medio en el que usted se está desarrollando, es diferente, un medio en la ciudad y un medio en el campo’.

Yamai por su parte me dice: ‘verá, yo quería ser una maestra muy eficiente, por eso me ha gustado leer, prepararme, buscar la manera para llegar a mis estudiantes, respetando sus diferencias individuales, porque usted sabe, los estudiantes aprenden a diferente ritmo’. Para esta profesora, el concepto de sí misma pasa por la indagación, por formarse sobre las diferentes maneras de aprender que tienen las niñas y niños. Después de todo, según expresa Day (2012, p. 73):

“Cómo enseñar bien no sólo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes se enseña, y como el maestro y las personas a las que enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión”.

Entonces, continua Yamai, ‘me ha gustado, como digo, buscando la manera como el niño haga de su aprendizaje, no una carga, sino algo que le guste, que le guste volver a la escuela; que no extrañe las vacaciones, sino que venga a la escuela y hacerle entender que él tiene que estudiar para superarse, para ser una persona mejor cada día’. Como diría Meirieu (2013, p. 31), “enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos”.

Al recordar su graduación en el Normal, Sayani señala: ‘Bueno, yo quería ser un profesor que ayude a transformar la comunidad’. Posiblemente esta frase la dice haciendo una retrospectiva de su primera experiencia en el magisterio, puesto que empezó en el área rural, en la que la realidad económica y social es en muchos casos deshumanizadora⁷⁷.

Su recuerdo lo relata de la siguiente manera: ‘fuimos a comunidades pobres en donde veíamos que aparte de nuestra misión como educadores, también teníamos que desarrollar económicamente la comunidad, también como una actividad de aprendizaje’. Este contexto, como podemos suponer, demandaba de este profesor una respuesta, una respuesta desde la educación, que si bien es cierto y esto ya lo advertía Paulo Freire (2008, p. 73), “la educación

77 “Entre 1990 y 1995, la pobreza en el Ecuador afecta a la mayoría de la población; 56%. Pero es en las zonas rurales donde su presencia es particularmente conspicua, afectando a un 76% de la población total, frente a un 42% de la población urbana. (...) y sufre además condiciones más desfavorables en su acceso a la educación y a la salud. (...) se estima que el 63% de los menores de 15 años vive en hogares pobres”. (Cornejo B.; Naranjo M.; Pareja F.; Montufar M. La evolución económica y social del Ecuador: Principales tendencias. Bajado de: <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/4648/ecuador.pdf> . Última comprobación: 10-11-17.

no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce”.

Como dice el mismo autor:

Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias⁷⁸ notables en el mundo (p. 67).

Así como Sayani descubrió que quería ser un maestro transformador de la comunidad en la que empezó a trabajar, nos encontramos ahora con Llariku y Jarawi, quienes en esos años vivían la efervescencia de la juventud, los ideales de la revolución. Por lo tanto, se veían a sí mismo como jóvenes motivados para cambiar el mundo. Por ejemplo, Llariku quería ser:

‘Un profesor que ame la libertad tanto de pensamiento como de acción; con ideas basadas en la justicia, en la igualdad, sin mirar ninguna situación económica, política o de raza. Un profesor con grandes ideas, a lo mejor un ejecutor de los sueños que tenía Ernesto Che Guevara. Porque en ese tiempo, yo recuerdo que nos inculcaban que si uno como joven no era revolucionario en el corazón, en la sangre, no éramos jóvenes. Nos ardía un socialismo muy profundo. En esa línea, yo me he manifestado como maestro transformador, al que no le importaba el sitio al que le mandaban, porque siempre he sido portador de mis ideas, donde me tocaba trabajar’.

Como podemos ver, este docente lleva a su práctica docente la huella de la juventud. Recordemos que Llariku fue testigo de los cambios sociales, cuando crecía en la hacienda familiar junto a los campesinos. Podríamos decir que su narración confirma, en cierto modo, el planteamiento que defendemos en este trabajo de que la identidad no es estática, responde a las circunstancias vividas y, por lo tanto, es un proceso de construcción. Mórtoła (2006, p. 85), así como muchos otros autores, señala:

Estas ideas sobre sí mismos no refieren únicamente a lo más íntimo del pensamiento de cada individuo, sino que constituyen el reflejo conflictual y

78 Más adelante, se podrán encontrar más testimonios de las maestras y maestros que han contribuido a que exista presencia de las personas de una comunidad.

dialéctico respecto de cada uno de ellos y los otros con quienes se relacionan en cada uno de los momentos y contextos que adquieren relevancia en sus vidas personales y laborales.

Un proceso similar lo experimentó Jarawi, como las profesoras y profesores anteriores, que empezaron a trabajar en el campo y en condiciones sociales y económicas, en algunos casos, muy carentes. Pero por lo menos, en ese momento de su vida profesional, experimentaron, por un lado, la necesidad de cambiar el contexto en el que se encontraba su escuela, esto lo podremos ver en el apartado en el que hablan de las relaciones sociales; y por otro, haber creído que podían hacerlo. Participaban, en suma, de una cosmovisión según la cual “lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante” (Freire, 2008, p. 69). Y participaban de ella, en algunos casos, con una actitud fuertemente impregnada de mesianismo, podríamos decir bastante ingenuo, puesto que la posibilidad de frustración al no conseguir tales expectativas condicionará de alguna manera la práctica y el pensamiento de algunos de estos docentes. Tal como evidencian las palabras de Jarawi:

‘Uno cuando logra realizarse, hablemos así, cuando ya se gradúa, cuando ingresa por primera vez y comienza a dar sus primeros pasos dentro del magisterio; uno lucha con toda el alma, uno quiere comerse el mundo, uno dice: voy a revolucionar todo, uno dice voy a terminar con toda esta condición social, tal vez con la pobreza, tal vez con el abandono, con muchas cosas. Entonces, ahí, uno quiere ser el mejor del mundo, el mejor maestro ya digo, inclusive revolucionario, creativo, innovador; ¿por qué?, porque la juventud también le acompaña. Entonces uno dice me voy, (...)’

Este primer impulso que experimenta quien hace de la docencia su profesión va cambiando. No desaparece, pero la frustración de tan elevadas e ingenuas expectativas provocará una disminución de su intensidad y un replanteamiento de sus términos. Esta nueva forma de verse a sí mismo también estaría confirmando la relación estrecha entre el contexto y la identidad de las personas.

‘(...) y voy a cambiar la realidad. Pero, desgraciadamente, son otros los factores que uno encuentra que le van cambiando, en cierta manera hasta el carácter. No le quitan el aliento y las ganas, pero el ímpetu baja, haciéndole saber que la realidad es diferente a lo que uno piensa, a lo que uno sueña’.

Jarawi explica los factores que a él le salieron al paso: ‘Uno empieza incluso a enfrentarse a dificultades de tipo económico, de tipo social’. En este sentido Freire, en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* (2010, p. 78), ya advertía que: “Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo”. Este profesor sintió esos miedos y otras dificultades subjetivas; pero también vio como sus intenciones por cambiar la realidad, chocaban con obstáculos que desbordaban lo pedagógico y que, posiblemente, “lleven a muchas reformas al fracaso por circunscribir su empuje a los muros del colegio y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones anheladas (Romero y Luis 2007, p. 13). Con respecto a estas circunstancias, el profesor hace la siguiente reflexión:

‘La misma situación personal, al menos yo, que me casé pronto, hizo que empezase a pensar en la familia, en la casa; son esas cosas, son esas realidades de la vida, que a uno le hacen poner un poquito más los pies sobre la tierra’

Como podemos ver, Jarawi advierte el cambio, pero también, como docente, es consciente de que conociendo la realidad y sus debilidades es posible seguir, porque como él mismo dice:

‘No es que le quiten el ánimo porque uno sigue siendo un maestro que busca mejorar, que busca innovar, que siempre busca dar lo mejor de sí por las instituciones en las que ha trabajado; pero que también aprende a ser medido, controlado, que ya sabe de sus limitaciones. No hay que dejarse vencer, pero es bastante difícil porque ya digo, las circunstancias de la vida real son muy diferentes a las que uno se proyecta en primera instancia’.

En síntesis, como señala Vaillant (2007, p. 4), “la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben”.

Como se apreciará, las circunstancias socio-históricas que presidieron la socialización profesional de Sayani no son ya las mismas que condicionaron la de Jarawi. No es de extrañar que las preocupaciones expresadas no sean idénticas, y que, previsiblemente, los nutrientes de su identidad profesional tengan, siquiera parcialmente, otro origen. De hecho, inició su formación inicial como maestro recién aprobada la reforma curricular de 1996. ¿En qué medida las nuevas condiciones para la práctica profesional introducidas por dicha reforma contribuyeron a la redefinición de las identidades docentes?

Recordemos que él, mientras trabajaba, siguió estudiando la licenciatura y después una maestría. Esta fue una nueva experiencia y lo que se puede decir que le marcó fueron dos situaciones. La primera, el impacto que experimentó al darse cuenta de que la tecnología había irrumpido y, la segunda, todo lo que estaba aprendiendo en el curso de su maestría. Esto es lo que refleja en sus narraciones. Habla en plural, porque los estudios los hizo junto con su esposa en modalidad a distancia. Sobre la tecnología nos dice:

‘Esto fue en el año 98 al 2000 que estudiamos. Comprendimos que la tecnología sigue avanzando y nosotros no podemos quedarnos rezagados. Tuvimos que comprarnos una computadora, algo que nunca tocamos y se hacía difícil; a veces, no guardábamos los documentos y teníamos que volver a repensar, a reeditar el documento, pero cuando adquirimos las nociones, vimos que teníamos que seguir madurando y comprender que la educación siempre va a ir cambiando’.

Este profesor muestra aquí cómo tuvo que reorganizar la percepción que tenía de sí mismo al comprender que podía servirse de la tecnología para desarrollar su trabajo. Pero esto no es obstáculo para adoptar una postura prudente al reflexionar sobre las bondades de la tecnología:

‘Podría decirse que además de la tecnología, a veces, veíamos a la computadora como la panacea, como algo que iba a cambiar la sociedad,

pero no es así. Lo que cambia la sociedad, entendemos que es la familia. Si la familia no está educada no puede cambiar la educación’.

Entonces, ahora dirige su mirada a la necesidad que tiene el docente de comprender a sus estudiantes y, a partir de allí, proceder a su educación.

‘Saber desentrañar ese mundo que vive el niño. A veces los adultos tenemos una forma tan compleja de ver la realidad, en cambio los niños nos llevan con alegría, nos llevan a otro mundo interior que nos ayuda primeramente a comprenderles para luego poder educarlos’.

Al respecto, Van Manen (2010, p. 21) considera que:

Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar.

Sayani reitera su idea y casi hace una reflexión consigo mismo: ‘entonces, en primer lugar, descifrar ese mundo interior que tiene el estudiante’ Luego, ‘ayudarle con los métodos y estrategias que vamos aprendiendo y, poco a poco ir mejorando el trabajo del estudiante. Que ellos adquieran un autodomínio progresivo, que ellos logren aprender por sí mismos’. Como se puede apreciar, el interés de este profesor de abordar el concepto de sí mismo desde el ámbito de la psicología educativa, nos llevaría a ratificar que la autoimagen se va construyendo y reconstruyendo en y por diferentes situaciones. En el caso de Sayani, el haber decidido seguir estudiando.

5.2.2.2. Docentes y la Reforma curricular de 1996

Para empezar este apartado, podríamos alinearnos con el criterio de Luna (2014, p. 169), de que: “Un logro importante de mediados de los noventa fue el impulso de la Reforma Curricular Consensuada para la educación básica”. Ciertamente, este intento fue encomiable, puesto que se llevaba a cabo en medio de la inestabilidad política en la que estaba sumergido

el país⁷⁹; y es por esta misma inestabilidad que la Reforma quedó relegada a las múltiples visiones de quienes estuvieron a cargo del Ministerio de Educación. Así, como dice el mismo Luna (ibid.), “con el pasar de los años, tal iniciativa quedó en el papel, por lo que en gran parte persistieron los viejos esquemas pedagógicos, programas académicos, textos y material didáctico poco pertinentes y desactualizados”.

Las palabras de Luna contrastan con lo que el Estado consideraba que debía ser la educación en ese momento. “Una educación de calidad contribuirá a acelerar el cambio social, promoviendo mejores condiciones de vida del colectivo” (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 7).

Killari, por su parte, al pensar en lo que suscitó en ella la puesta en marcha de la reforma curricular de 1996, afirma que:

‘A mí, me ha influido esto de que el maestro tiene que cambiar de actitud; eso era lo que más buscaba la reforma. Entonces, si viene algo para el bien de los demás, uno tiene que esforzarse por aprender y de aplicar con los estudiantes. Comparando con la enseñanza tradicional, el maestro era rígido, tenía la última palabra, no dejaba a los estudiantes esa libertad de opinar’.

La oportunidad que tiene esta profesora de reflexionar sobre la práctica educativa, tanto la que ella vivió, como la que posiblemente ejerció en un principio, por un lado, valida el uso de las historias de vida como acercamiento metodológico de este trabajo y, por otro, aporta de manera decisiva al conocimiento de sí misma, como docente. Con respecto a este tema, Lopes (2011, p. 28) señala que:

Tener conciencia de sí, de sus prácticas y relaciones, estudiarse a través de procesos reflexivos (...) es un muy importante cambio de actitud que debe ser captado por los investigadores y profesores en colaboración para la construcción (...) de su propia profesión.

Sisa, en cambio, tiene una actitud de resignación para evitar situaciones problemáticas que se puedan suscitar. ‘Todo se ha llevado con aceptación, dice, con voluntad de cambio. El rato que usted tiene rechazo, se le vienen los problemas encima’. No obstante, como se verá, para ella también es importante la voluntad: ‘Pero si usted se dispone a hacer

79 Como aclara Luna (2014, p. 124), desde 1996 hasta el 2007 hubo ocho gobiernos.

las cosas de acuerdo a su manera y a los lineamientos que le ponen, con voluntad, todo le sale bien'. La actitud de acomodarse ha sido descrita por Lacey (1977, citado por Day, 2012) como "conformidad estratégica" y la asocia a docentes noveles que empiezan a buscar su identidad. Pero en el caso de Sisa, que lleva muchos años de experiencia, esta necesidad de acomodarse puede estar asociada a los cambios de una reforma, a los que tiene que enfrentarse y que por lo tanto le hacen sentir novata. Para terminar su relato, ella dice: 'El cambio siempre requiere un poco de sacrificio y sobre todo voluntad, decisión en mi persona no ha faltado, porque en realidad, puse todo el entusiasmo, el deseo de cambio en bien de los niños'.

Yamai expresa este sentimiento de inseguridad, de cara al 'seguimiento' que les hacían los supervisores:

'En ese tiempo, para los cambios, se tomaba mucho en cuenta los puntajes que nos daban los supervisores. Había algunos con los que sí se podía hablar, pero otros, llegaban ya molestos a dar las indicaciones. A algunos compañeros, les ponían regular y no les preguntaban, por ejemplo, ¿usted por qué no está trabajando bien? ¿qué le sucede? No les trataban como a un ser humano, sólo le calificaban.

Nos calificaban de manera subjetiva digo yo; porque las pruebas las tomaban a los niños y antes los niños eran más tímidos y viendo una persona extraña, no podían desempeñarse muy bien. De eso dependía que nos calificaran bien o mal'.

Pero, si una reforma no aprovecha el capital profesional para llevarla adelante, sino que siembra dudas en las profesoras y profesores sobre sus propias habilidades y capacidades, previsiblemente se topará con resistencia pasivas o activas dentro del cuerpo docente. Llariku admite que él sí se resistía a los cambios.

'Si había resistencia con los cambios. Se empezó a hablar de los resultados, que se tenían que dar a corto plazo, eso afectó a los contenidos, a los planes y programas, porque ya no se ampliaba tanto como se podía hacer antes; eso nos confundió mucho, porque si se buscaba resultados y no se conseguían, quién quedaba mal, era el profesor'.

Este profesor, como bien dice, tuvo que aprender a adaptarse a las nuevas circunstancias, a revisar su forma de trabajar con las niñas y niños para alcanzar los ansiados resultados. Además, cuando se produjo la Reforma de 1996, él experimentaba también un nuevo cambio en su profesión, le habían trasladado a una escuela más cercana a la ciudad y siente que la imagen que tenía en la comunidad campesina va cambiando. Lo relata de la siguiente manera:

‘Usted recordará que el profesor antes iba a ser un miembro activo de las comunidades, pero en mi caso, me dieron el cambio, y ya podía ir y venir todos los días de la escuela. Así, y lo digo con pena, poco a poco, me fui olvidando de la comunidad y dejé de ser ese líder activo. Iba, cumplía con mi trabajo y volvía’.

La experiencia de Llariku, quien al inicio de su profesión tuvo que enfrentar hasta problemas judiciales y que como se ve ahora, va adaptándose a las circunstancias, se contrasta con la de Sayani, que más bien él, cuando se inicia la Reforma Curricular de 1996, permanecía en una escuela campesina y evoca, lo que supuso para él, el reconocimiento que se empezó a dar a las escuelas, a las niñas y niños y a las profesoras y profesores del área rural.

‘Nosotros pensábamos que, en ese sentido, había una valoración de las escuelas, una equiparación de que todas las escuelas tenían que cumplir con el rol formativo y que todos los estudiantes debían saber lo mismo. Entonces, nos vimos avocados a mejorar nuestra capacidad profesional y también la de los estudiantes, porque antes había una desvalorización de las escuelas del campo. Decían: ¿en qué escuela está? ¡Ah, en la escuela del campo!, ellos enseñan poquito. Se empezó a pensar de otra manera, decíamos: Ahora, todas las escuelas tienen que enseñar lo mismo, todos los estudiantes tienen que saber lo mismo. No porque sean del campo van a ser minusvalorados o van a tener pocas oportunidades de triunfar’.

Aquí necesito hacer un alto en la narración de Sayani y acogerme a las ideas desarrolladas por Dubet al referirse justamente a la concepción de igualdad escolar y a las consecuencias que esta conlleva:

Esta concepción de la igualdad en las posiciones ha producido también uno de los rasgos más característicos de la escuela: su centralismo y su uniformidad. Según ella, la igualdad será tanto mejor asegurada en la medida en que, sea del pueblo que sea, la escuela a la que le niño ingrese sea idéntica a la de cualquier ciudad o pueblo vecino, que los programas y la orientación pedagógica sean los mismos y que los maestros sean elegidos de idéntico modo. En este sentido, la igualdad es ante todo la unidad de la oferta escolar. Pero, hay que recordar que su concepción de igualdad no atendía muy especialmente a la igualdad de oportunidades (Dubet 2011, p. 27).

Valió la pena hacer este alto, porque nos permite pensar en la realidad de un país en vías de desarrollo, como es Ecuador. Un país en el que, si no se lucha por cambiar el sistema económico y social, nada se podrá hacer únicamente desde el sistema educativo. Pero avancemos en nuestra tarea de entender cómo se percibían a sí mismos estos profesores. Continuamos con Sayani, quien manifiesta que la igualdad escolar ‘fue un logro importante’ y específicamente en lo que concierne a su imagen como docente:

‘Nosotros ya no nos sentíamos como profesores del campo. No sentíamos que los niños del campo no podían triunfar, no podían aprender lo que normalmente se aprende en las escuelas de la ciudad. Decíamos a los niños: todo lo que sabe el niño de la ciudad, ustedes también tienen que aprender. Claro, contextualizado, pero también tienen que saber lo mismo, eso fue algo muy bueno’.

Como se puede apreciar, la autoimagen de los y las docentes, se va modificando tanto con la implementación de la Reforma Curricular Consensuada, como con la necesidad de adaptación a las diversas circunstancias que de una manera o de otra están ligadas a dicha reforma.

5.2.2.3. *Docentes ante la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010*

Finalmente, llegamos a una fase en la que el profesorado mayoritariamente se ve a sí mismo respondiendo a aquello que requiere la Actualización y Fortalecimiento Curricular. Aquí debo señalar que los requerimientos, antes mencionados, se sustentan en visiones de la Pedagogía Crítica que se fundamenta en el protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo en la interpretación y solución de problemas (Ministerio de Educación, 2013, p. 9).

Sisa por ejemplo dice: ‘el docente se convierte en guía de los estudiantes, el estudiante es el que construye el conocimiento, él hace el aprendizaje, nosotros somos los guías, los que acompañamos, los que orientamos ese aprendizaje’. La percepción de sí misma como guía de sus estudiantes de esta profesora, podría estar avalando la demanda de la Actualización de que el estudiante sea el protagonista del proceso educativo.

Killari, por su parte, siente que ahora a los profesores y profesoras se les urge ‘a estar llenando documentos, porque eso hay que dar a tiempo, cuando nos solicitan’. Ella pone un ejemplo en el que se podría ver la burocratización de la tarea docente:

‘Supongamos. De ayer no más, verá. Ayer (lunes) habían mandado por el correo la convocatoria a una reunión de la comisión de gestión de riesgos⁸⁰. Era de un momento al otro. Luego, por teléfono, también dicen: mañana tiene que asistir a un taller de 8:00 a 12:00. Entonces, ¿qué se tenía que hacer con las compañeras de la comisión? Decirles por favor, tienen que asistir al taller. Pero ellas trabajan por la tarde⁸¹, cómo hacen con el trabajo, el almuerzo⁸², con sus hijos; es un desacomodo también de su familia. Es duro y mire, el miércoles ya hay que hacer el simulacro y el jueves subir al sistema las fotos, las evidencias, pero también mandar por correo. Estas cosas absorben el tiempo de las profesoras y de las actividades como docente’.

80 En septiembre de 2010, el Ministerio de Educación (MINEDUC) asumió el reto constitucional de diseñar e implementar una política pública orientada a reducir los riesgos de la comunidad educativa frente a amenazas de origen natural. MEC. <https://educacion.gob.ec/gestion-de-riesgos/>

81 Son profesoras de la sección vespertina.

82 El almuerzo en Ecuador es la comida de aquí.

El relato de Killari deja una sensación de desconcierto, podríamos hasta pensar que desde los estamentos superiores se solicitan tareas que allí mismo no tienen organizadas. Pero veamos este panorama positivamente, y como señala Aillaud (2015, p. 332):

Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es tener que decidir en contextos de cambio. En estos escenarios tanto los saberes disponibles como lo que pueda anticiparse, constituyen referencias que siempre estarán sujetas a lo que no sabemos que a va a ocurrir y efectivamente ocurre.

Para Llariku en cambio, ha significado aprender a tender un puente entre lo que él llama “antiguo” y los cambios que requiere la Actualización y Fortalecimiento Curricular. Al respecto dice:

‘Al haber escogido esta vocación para ser maestro, he tratado de irme poniendo al medio, equilibrar de alguna manera los aspectos que exige el sistema educativo y lo que hemos aprendido de esos cambios, de la gente. Porque nosotros también hemos puesto nuestro granito de arena, hemos adaptado a lo antiguo los cambios necesarios y básicos que se han dado’.

En el relato de este profesor, podemos intuir que traza un camino que parte desde su ‘decisión vocacional’, hasta mostrar cómo poco a poco se ha ido adaptando a las diferentes circunstancias que ha encontrado en su trayecto como profesor.

En esta etapa, Sayani se ve a sí mismo como profesional de la educación. Veamos cómo lo expresa:

‘Esto de ser maestro ya es una profesión, no como antes. Ahora, el maestro tiene que tener un compromiso más con las instituciones educativas. El maestro tiene que prepararse para enfrentar los nuevos retos, de la sociedad. Entonces, nos comprometemos a seguir adelante, a pesar de los problemas de tipo social, económico, político. La educación es algo que tiene que ir mejorando cada día, si queremos que nuestra sociedad mejore’.

La declaración que hace este profesor, sobre su profesionalización, la podríamos contrastar con lo que defiende Ávalos (2010, p. 252) acerca de que se requiere una postura pública frente a la docencia, que respete la profesión y se asegure de que la docencia tenga a su alcance la posibilidad de desarrollar las capacidades para ejercerla.

Finalmente Jarawi, que es bastante crítico con el carácter impositivo de las reformas, habla de sí mismo como docente desde el conocimiento que debe tener la persona que decide ser profesor o profesora, diciendo que lo más importante es ser consciente de la misión que tiene en sus manos, con la niñez y la sociedad. Veamos:

‘Yo digo, desde que uno se inicia, sabe a la misión que se encamina. Entonces, la aspiración de uno siempre ha sido, la del servicio, por esa vocación que tiene, por esa orientación que ha tenido hacia el magisterio. Los cambios de la Reforma realmente no inciden en la cuestión económica de los docentes. Por eso, yo siempre digo a mis compañeros e inclusive en mi hogar: A mí me pagan un sueldo por ejercer un trabajo, como lo hace el médico por operar, como lo hace el albañil por construir una casa. Como lo hace cualquier profesional para desarrollar un trabajo. Yo creo que si yo como docente y partiendo del compromiso profesional, de la responsabilidad, cumplo mi trabajo, no hay ningún problema. Pero, si yo no hago bien mi trabajo, las personas tienen el derecho de llamarle la atención, no solamente las autoridades, sino las personas que forman la sociedad. Porque uno forma seres humanos y si uno no forma bien a los seres humanos, entonces, ¿qué tipo de sociedad esperamos en el futuro?’.

Para este profesor, la identidad se va construyendo en la medida en que el propio individuo tome consciencia de su lugar como docente en una sociedad que también está cambiando. Es por esta razón, y porque las palabras de Rosa M^a Torres fueron válidas antes y ahora, que me hago eco de las mismas:

Construir nuevas identidades docentes, no es cuestión de trabajar únicamente con profesoras y profesores, sino que es necesario también contar con el conjunto de la sociedad, porque como se ha dicho, es inseparable de la construcción de un nuevo modelo educativo y de la superación del existente (Torres, 2001, p. 21).

5.2.3. Reconocimiento social

5.2.3.1. En los primeros años

Para Sayani, el reconocimiento social, en los años en los que trabajó en escuelas de comunidades campesinas, se traducía en que podía, de algún modo, ejercer autoridad, ser escuchado por los miembros de la comunidad:

‘Veíamos que el profesor era más que la persona que enseñaba, era la persona que compartía, que ayudaba a solucionar problemas. A nosotros, nos escuchaban los niños, nos escuchaban los padres de familia, teníamos la autoridad no solo para enseñar, sino también para aprender de ellos y hasta la autoridad para poder incidir en el modo de vida de ellos, así como también ellos nos ayudaban en muchas cosas a nosotros. Por eso yo, a las escuelas de educación básica las veía como centros de aprendizaje y de convivencia, de vida’.

Es bastante interesante que este profesor oriente el reconocimiento social no exclusivamente a la responsabilidad que tiene de enseñar. Lo asocia, no sólo al aprecio que pueda recibir, sino también al reconocimiento que él mismo hace de las personas de la comunidad en el sentido de ser consciente de tener autoridad, pero también estar abierto a su capacidad de aprender de las personas y acontecimientos de la comunidad.

Como se puede ver en el anterior relato y en los siguientes, las comunidades de escuelas unidocentes tienen alta estimación de la labor de los y las maestras, y ese reconocimiento les ayuda a seguir trabajando por las niñas y niños y por su entorno. Vaillant (2007, p. 10) al respecto manifiesta que como la consideración por parte de los padres y autoridades hacia la docencia suele ser escasa, cuando ocurre, ésta es muy valorada por el respaldo que supone.

Yamai también recuerda que, en sus primeras experiencias trabajando en comunidades, ella sentía que la ‘gente valoraba mi esfuerzo’, porque una parte de la comunidad era quichua hablante y aunque ella salió con una base del instituto, en la convivencia diaria, tenía que hacer un esfuerzo bastante grande para poder entender a algunas madres y padres de familia.

‘Yo, dice, aprendí un poco de quichua y recuerdo que nos mandaron a practicar a una comunidad, pero cuando empecé en mi escuelita, ya tenía que lanzarme; a veces, metía la pata. Algunos padres de familia eran buenos y compartían con nosotros lo que tenían, la comida, a veces, la vivienda, ellos daban al maestro lo mejor. Sabían decir: es que usted les enseña a nuestros hijos’.

Llariku recuerda que, cuando ingresó al magisterio, se hacía un reconocimiento salarial a quienes optaban por ir a trabajar en las comunidades fronterizas.

‘Imagínese mucha gente que no tenía familia, que éramos solteros... Preferíamos ir a trabajar en la frontera, porque se ganaba hasta un 70% más del funcional que era muy bueno en el aspecto económico. Yo presenté la solicitud para irme a Galápagos porque era con el 90% del funcional. Entonces, se tenía esa prioridad y ese era un criterio para trabajar con gusto. En la actualidad, todo eso se ha recortado’.

Este docente rescata la necesidad de que, a nivel social, se lleve a cabo el reconocimiento de la tarea docente. Recuerda, por ejemplo, que asociaciones sin fines de lucro de la ciudad reconocían cada cierto tiempo a docentes: ‘Yo recuerdo que el Club Rotario de Cuenca reconocía al mejor profesor del área rural. Yo fui candidato, pero todavía era muy joven y no me premiaron porque solo tenía dos años en el magisterio’.

5.2.3.2. En el Ecuador de la profesión: Reforma Curricular Consensuada

Desde el año 1996 en el que se pone en marcha la reforma curricular, hasta el año 2010, en el que se hace la actualización de dicha reforma, estos profesores advierten que el reconocimiento social va a menos, especialmente de parte de la administración; son años en los que las exigencias en torno a desarrollar los cambios establecidos en la reforma se sienten más bien como una presión que altera la cotidianidad en las aulas.

Yamai comenta que, con la reforma de 1996, ‘Sí, había exigencias, pero no mucha presión como la que tenemos ahorita. Porque ahora, como usted sabe, estamos en un sistema

que quiere cambiar de la noche a la mañana’. Para esta profesora, la situación de la docencia en los años posteriores a la reforma mejoró desde el punto de vista de las vacaciones: ‘lo que teníamos era bastantes vacaciones, eso era un poco halagador. Pero, en la parte económica no, no había estímulos. Porque como usted sabe, el sueldo del magisterio siempre ha sido el más bajo’.

Con respecto al salario, Llariku confirma que no hubo un incremento en el salario. ‘En el aspecto económico seguíamos sufriendo, siempre hemos sido la última rueda del coche’. Al revisar los resultados de algunas investigaciones, Vaillant (2007) encontró que la opinión pública coincidía en que la docencia debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo desempeñado. Tomando en cuenta esta posición, se podría decir entonces que la docencia ecuatoriana, en esta época no fue suficientemente reconocida, ni recompensada. La percepción que tiene Llariku es que, en esos años, ‘ya se veía que nos exigían que hiciéramos más cursos y asistiéramos a más seminarios, cosa que como decíamos, era difícil porque casi siempre teníamos que sufragar los gastos de nuestro bolsillo’.

Killari, con su sencillez, dice: ‘¿Estímulo económico? No, no recuerdo que hubiera algún estímulo. Bueno, lo que nos donaron, nos dieron eran los nuevos textos, las guías didácticas porque esperábamos algún material para poder guiar a los estudiantes, con el tema de la reforma’. Es interesante el planteamiento de esta profesora al considerar como reconocimiento de su labor como docente, el que le provean de material que necesita para desarrollar parte de su trabajo.

Para Jarawi, el reconocimiento por parte de las autoridades del Estado ha estado marcado por las demandas originadas desde el mismo cuerpo docente, para mejorar el salario y las condiciones de trabajo:

‘La lucha para que el magisterio de alguna manera tenga su reconocimiento ha sido fruto de la lucha, del trabajo, del reclamo de los docentes; porque lamentablemente los gobiernos de turno, sean de derecha, de centro o de izquierda, muy poco han tenido esa voluntad de decir: bueno, voy a darles algo de lo que se merecen los docentes’.

Con estas palabras, este profesor nos lleva a reflexionar sobre la falta de políticas educativas integrales en el Ecuador. Luna (2014), resalta que en la década de 1990 “se lamentó la falta de continuidad de las políticas, la carencia de un proyecto educativo y la reducción de espacios de diálogo y consenso que habían atrapado a las políticas educativas en

un marco de presiones reducidas al tema salarial docente”. El mismo Ministerio de Educación, en el año 2002, declara que es necesaria una “construcción colectiva de acuerdos en torno a un proyecto educativo de país” (MEC y Planemec, 2002, citado en Luna 2014, p. 153) y continúa:

Este requerimiento es la base que deberá sostener y orientar una política educativa de país; hasta ahora Ecuador carece de una brújula educativa que se sustente en el reconocimiento general, en el acuerdo social de que la educación es del interés de todos porque todos aprendan, porque con la educación podemos construir la sociedad que queremos. Hace falta, entonces, una visión compartida sobre la educación que queremos, dada la ausencia de una visión de medio y largo plazo.

A pesar de que se constata de que el país carecía de una política educativa coherente, el mismo Jarawi contempla la posibilidad de que la falta de reconocimiento estatal hacia el magisterio podría deberse a que ‘habrán visto en algunos docentes alguna situación negativa; pero yo creo que la mayoría de los profesores hemos hecho un buen trabajo y, como todos, necesitábamos un estímulo. Pero, lamentablemente, de los gobiernos sólo se conseguía algo en base al reclamo’.

Sayani también recuerda que la valoración del profesorado disminuyó en esos años, pero para él, esta circunstancia estaba ligada a la poca calidad educativa provocada por la escasa formación continua que tenía la docencia:

‘La minusvaloración que hubo del docente se debe a que, realmente, no existían cursos donde se podía seguir formando el docente. Nosotros salíamos del magisterio, teníamos que entrar a instituciones educativas, pagar para poder seguir los cursos de profesionalización y luego poder aplicar, pero nunca se hacía un seguimiento. Sin embargo, los docentes empezamos a estar un poquito más conscientes de que teníamos que mejorar la educación’.

Vaillant (2007) ya aclaraba que es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. Está claro que este es el caso del magisterio ecuatoriano. Además, continúa la autora: “en general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante”. A mi parecer, este es un eslabón importante, puesto que, en este sentido, serán las niñas, niños y sus representantes quienes reconozcan el trabajo de sus profesoras y profesores. Así, Jarawi termina diciendo:

‘Yo siempre hablo positivamente de los padres de familia. Ellos siempre han sido fieles al magisterio, porque han conocido de la lucha. Porque nosotros también somos pueblo, somos parte de la sociedad, ellos a nosotros nos han visto como un ejemplo de unión, como ejemplo de trabajo. Lógicamente, como en todo grupo social, como en toda profesión ha habido y posiblemente habrá docentes que no cumplan a cabalidad su labor, pero yo creo que la imagen del docente dentro de la sociedad ha sido la mejor imagen’.

5.2.3.3. *Salto de caballo*

En este apartado voy a analizar el papel que juega en el reconocimiento social del magisterio ecuatoriano la Unión Nacional de Educadores-UNE, ente estatal que hasta el año 2010 funcionaba como el gremio que respaldaba la actuación docente. El incorporar a la UNE en el tema del reconocimiento social, por una parte lo hago basándome en el derecho que tenemos las personas a la defensa colectiva de nuestros intereses; y, por otra, porque en el caso ecuatoriano la UNE ha estado enfrentada a la mayoría de los gobiernos. Veamos qué relatan las profesoras y profesores. Yamai empieza diciendo:

‘La UNE es el gremio de maestros, la unión nacional de educadores; que para lo que se formó fue para defender al maestro. Pero después se volvió parte de un partido político y, prácticamente, nosotros éramos los que sustentábamos al partido que nació de allí. Hasta nos descontaban una cuota mensualmente’.

Así, la sociedad en general vinculaba a todas las profesoras y profesores con el partido político y sus demandas, más que con las acciones de reivindicación que pudieran surgir de las necesidades del profesorado. De esta manera, se veía afectada la imagen de la docencia y por ende se traducía en escaso reconocimiento del profesorado. Siguiendo con el relato de la profesora:

‘Bueno, en esa época, el maestro estaba muy venido a menos, porque usted decía: soy maestro y en seguida le respondían: ¡Ah, eres del MPD!

Sea o no sea del partido. Y como siempre hemos sido mal pagados; entonces, también influenciaban los continuos paros, las continuas suspensiones de clases que había’.

Milton Luna (2014, p. 196) pone de manifiesto que, de manera particular desde el año 1999, el tema salarial fue una de las principales causas de los frecuentes paros y que, para los líderes del sindicato, dichos paros encubrían un mayor descontento del magisterio; descontento relacionado con las condiciones adversas del trabajo docente, carencias de capacitación y de estímulos. Ernesto Castillo, quien fuera presidente nacional de la UNE y dirigente del MPD, en una entrevista con Luna, con respecto a los paros declara:

Es el único método para llamar la atención de los gobiernos... nos hemos dado cuenta de que solamente a través de los paros somos escuchados. Cuando hay un paro de actividades no es por capricho del gremio, los paros son consecuencia de los incumplimientos de los acuerdos, del irrespeto constitucional y legal.

Como se puede apreciar, la paralización⁸³ de las labores docentes, durante muchos años, trazó si se quiere el rumbo de la educación en el país; pero esta situación fue minando las bases del reconocimiento social hacia los y las docentes. Además, a pesar de que con los paros se conseguía algún beneficio, a nivel cotidiano en las escuelas también surgían conflictos con docentes que militaban en el sindicato. Yamai da cuenta de esta situación en la escuela en que fue directora:

‘Claro que consiguieron también algunos logros, pero prácticamente en educación no. Porque el compañero que militaba en la UNE, en el MPD, no iba a clases. Yo tuve la experiencia con dos compañeros que eran de la UNE. Eran jóvenes, no venían a trabajar diciendo que tuvieron reuniones. Uno me explicaba, el otro no, faltaba no más. Entonces, se creaban conflictos porque yo le decía: disculpe compañero, usted tiene que

83 Según los datos recogidos en Luna (2014, p. 199), en el periodo del 1980-2003 hubo 22 paros docentes de diferente duración e intensidad política. Llama la atención que, en 18 años, desde 1980 a 1998 se desarrollaron 11 paralizaciones y que, en el periodo de la crisis económica y social más profunda del siglo XX se multiplicaron las paralizaciones. En efecto, desde 1999 al 2003, en 4 años, hubo 11 paros. En todos los paros realizados, pero de manera particular en el periodo 1999-2003, apareció el tema salarial como el eje central de la reivindicación unionista. La duración va entre 6 semanas a 3 meses.

trabajar y había ese roce; los niños votados, no había responsabilidad, no había’.

Jarawi también habla de que la UNE se convirtió ‘en un trampolín político, para llegar a un puesto y de allí olvidarse’. Pero este profesor también intenta ver la parte positiva de este sindicato:

‘La UNE todo el tiempo ha tratado de alguna forma de ayudarnos a los docentes porque muchos conocen a la UNE simplemente como un grupo de profesores o afiliados que reclamaban, que salían a las calles. Pero había varios aspectos: la UNE estuvo siempre preocupada de hacer cursos de capacitación, de firmar convenios con las universidades para que el docente se profesionalice. La UNE prestó servicios sociales a cada uno de los docentes, nosotros teníamos atención médica, teníamos ayuda social, por ejemplo, por el fallecimiento de algún familiar; esos son los aspectos que no se conocían de la UNE. De alguna manera la UNE no se ha preocupado solamente del ámbito académico sino del ámbito social, personal del docente, lamentablemente nosotros, dependiendo del dirigente de turno, nos hemos acercado o nos hemos alejado del gremio, pero siempre ha sido y ha cumplido un papel importante. Al menos desde mi punto de vista. Claro, salvando aquellas situaciones en las que los dirigentes han hecho mal su trabajo, porque hay que decir las cosas como son, hay que reconocer. La mayoría han sido grandes dirigentes, pero algunitos nos han defraudado’.

Finalmente, Killari nos recuerda que ‘ahora prácticamente, la UNE ha desaparecido’⁸⁴.

84 En agosto de 2016, El Ministerio de Educación anunció la disolución de la Unión Nacional de Educadores, UNE, un antiguo sindicato del magisterio, con más de 70 años de vida y que mantuvo una férrea oposición al actual Gobierno. El Mercurio. 08-2016.

5.2.3.4. *En la cúspide de la profesión: Actualización y Fortalecimiento curricular*

En este apartado se tratará la influencia de los medios de comunicación en detrimento de la imagen y reconocimiento de quienes ejercen la docencia en el país; el cambio en las condiciones de trabajo, para finalmente, volver a centrar el reconocimiento en el salario de la docencia ecuatoriana.

5.2.3.4.1. *Medios de comunicación*

Los medios de comunicación dejan de lado muchas acciones positivas del personal docente y ponen énfasis en emitir una imagen bastante negativa de dichos actores. Esta situación ha provocado que en la sociedad se generalice un malestar con el sistema educativo y especialmente con la docencia. Es justamente esta generalización a la que las profesoras y profesores se resiste, porque consideran que la mayoría de quienes están en la docencia desempeñan con responsabilidad su labor. Veamos lo que nos dicen cuando les preguntamos cómo se sentían con los comentarios emitidos por los medios de comunicación sobre la docencia.

‘Verá. A mí personalmente sí me molestaba, porque como siempre se habla en general. Sí había compañeros que no cumplían. Pero por ejemplo yo, no digo que haya sido la mejor profesora, pero sí me gustaba y me gusta cumplir con mi trabajo. Pero en los medios de comunicación se oía: ¡Los maestros, otra vez los paros, con tantas vacaciones! En cosas como los paros tenían razón, porque sólo en el paro vivíamos; pero teníamos que paralizar, nos guste o no nos guste, para poder cobrar. Todo se paraba, las clases ya no tenían continuidad y se perdía el proceso de aprendizaje del niño y si se tiene un desfase de tres semanas, hay que empezar de cero’.

Con respecto a esto, Bolívar (2006, p. 134) dice que, en los últimos años, la sociedad hace una crítica negativa y generalizada del sistema de enseñanza y de actuación de los

profesores y profesoras, auspiciada por los medios de comunicación. Este hecho provoca en la docencia un sentimiento de vulnerabilidad por el incremento de la desvalorización de las condiciones del ejercicio docente. Marcelo y Vaillant (2011), añaden que “los propios docentes parecen estar convencidos de que es así”, como lo podemos constatar en el párrafo anterior.

Sisa puntualiza aún más lo que transmitían los medios de comunicación. ‘¡Huy!, acababan a⁸⁵ los docentes: ociosos, vagos, irresponsables’. Ella continúa con una reflexión:

‘Yo digo: en el ámbito profesional, en todo lado, hay de todo. Hay gente muy responsable, hay quienes no son tan responsables, no sólo en el magisterio, pero parece que nos tenían en la mira a los profesores. Lógico que, de haber, tiene que haber alguno 'malo' entre comillas, pero no todos son así’.

La profesora se apena de que los medios de comunicación lancen la información generalizando los hechos y que esto afecte ‘a personas que hemos estado dando ejemplo de puntualidad, de responsabilidad, de trabajo, de entrega. Entonces, dice, como nosotros sí cumplimos a cabalidad las obligaciones, no se le da mucha importancia’.

Jarawi también manifiesta que ‘siempre ha habido comentarios buenos y malos, así que, en ese sentido, yo no me he preocupado mucho en escuchar las noticias y los comentarios de la gente, porque la mayoría de las veces están basados en el desconocimiento’. Pero de esta manera, la sociedad se va formando imágenes de la docencia que, en la mayoría de las ocasiones, no coincide con las realidades que vive el profesorado.

Bien podemos apelar aquí al análisis de la influencia de los medios de comunicación en el reconocimiento de las profesoras y profesores, para lo cual nos adherimos a la idea expresada por Lippmann (2003, citado en Rubio Ferreres, 2009), de que las teorías de la formación de la opinión pública llegan a convertirse en la fuente primaria, dice el autor; aunque no única, de las imágenes y de las ficciones que tenemos en nuestras mentes y con las que se llega a formar opinión pública. Por lo tanto, si los medios de comunicación transmiten una imagen de la docencia y la identidad de las y los docentes se va construyendo también con las imágenes que las otras personas tengan de ellas y ellos. Entonces, los medios de comunicación inciden fuertemente en dicha construcción de la identidad.

85 Expresión ecuatoriana que significa que los medios de comunicación criticaban constantemente la labor docente.

Llariku comenta que ‘en otras épocas, no nos bombardearon como ahora los medios de comunicación. Ahora a los profesores parece que se nos ve como fenómenos, piensan que no estamos preparados y somos ignorados a pesar de que nosotros siempre hemos querido que la educación avance’.

Sumado a esto, el autor anteriormente citado dice que “los medios en la transmisión de información tienden a reducir la realidad a estereotipos”. Por ejemplo, Sayani cuenta que los medios de comunicación informaban que ‘la práctica docente estaba todavía en pañales, que no había evaluación a los docentes, que debíamos concentrarnos un poco más en el desarrollo profesional y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes’. De esta forma, se infiere lo que se suele decir: que todo el mundo puede opinar sobre educación.

Lippmann continúa con su explicación y aclara que las representaciones mentales en general son "...las imágenes que se hallan dentro de las cabezas (...) de los seres humanos, las imágenes de sí mismos, de los demás, de sus necesidades, propósitos y relaciones son sus opiniones públicas" y que son los medios de comunicación las poderosas instituciones sociales y socializadoras, que crean y transmiten estos estereotipos. Ante esto Jarawi también continúa:

‘Los medios, nunca nos han dado la opción a los docentes de conversar. Entonces, lo que ellos han opinado, no ha sido la realidad del docente como tal. Por eso, a veces, yo no he prestado atención a lo que dicen en general los periodistas porque las fuentes, a lo mejor, no son las más idóneas, porque no han preguntado directamente al docente.

Yo no soy de las personas que llaman a una radio a estar discutiendo, sino que yo me baso en el hecho de que la gente tiene que apreciar el trabajo que hago y eso me ha valido a mí para yo tener buenas relaciones. Hasta la actualidad yo me encuentro con padres de familia o con estudiantes en la calle y puedo saludar sin ningún problema y mejor vivir el gusto de saber que están ya algunos terminando la universidad o ingresando, otros ya son profesionales, todo esto, más allá de lo que opinen las personas, en este caso los periodistas’.

Finalmente, Sayani menciona que cuando los medios de comunicación denunciaban la baja calidad educativa, parecía que recaía sobre las y los docentes toda la responsabilidad,

‘Cuando hablaban de la baja calidad educativa, realmente nosotros sentíamos que la responsabilidad era sólo nuestra. Si hay unos culpables de esa baja calidad educativa deberíamos buscarlos en la sociedad en su conjunto, porque la educación no la hace sólo el docente, la educación también la hace el padre de familia, la educación también la hace el político, la educación también la hacen las autoridades que influyen o que incentivan las reformas’.

Sobre este tema, Gimeno Sacristán (2000, p. 120), expone que, así como los médicos no deben tener el poder absoluto de decidir lo que es la vida saludable, los profesores deben tener autonomía profesional pero no el derecho absoluto a determinar su práctica, porque comparten con otros agentes la responsabilidad de educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable.

5.2.3.4.2. *Exigencias y homologación de salarios*

Como dice Vaillant (2007), el reconocimiento social es un rasgo para la satisfacción laboral de la docencia⁸⁶. Es por esta razón por la que tal reconocimiento adquiere mucha significación, dado el poco prestigio que suele tener hoy la docencia en muchos países.

Jarawi habla sobre la falta de reconocimiento del Estado:

‘Si el Estado, si el gobierno de turno se hubiese preocupado, por simple voluntad y por obligación, de reconocer la labor del maestro, yo creo que jamás se hubiera hecho ninguna paralización, jamás se hubiese necesitado estar reclamando. Desgraciadamente las autoridades esperan a que si las personas no reclaman no les reconocen, simplemente se olvidan’.

⁸⁶ El tema de la satisfacción lo analizaremos en el siguiente apartado.

Este profesor también se lamenta de que tampoco se reconoció la experiencia de muchos y muchas buenas profesoras, que podían hacerse cargo de cursos o seminarios, cuando se puso en marcha la Actualización y Fortalecimiento Curricular.

‘Muy pocos docentes fueron tomados en cuenta, por ejemplo, para ser facilitadores, ser capacitadores, podían buscar entre los compañeros, que los hay, a las personas más idóneas para estos cursos y, lógicamente, darles un reconocimiento económico, un reconocimiento profesional, aunque sea reconocerles con un diploma. Pero el Ministerio siempre ha buscado expertos de fuera’.

Llariku por su parte dice que ‘con la actualización, yo creo que con los seminarios que dieron tuvieron que recategorizar o algo así a los docentes, si no, para qué tantas cosas’. Él admite que ‘al principio se dieron las facilidades, porque ahora hay que prepararse muchísimo para subir de categoría’. Además, cree que las nuevas generaciones de docentes serán los que tendrán que conseguir muchos títulos para lograr algún tipo de reconocimiento.

‘Los títulos, ahora, se los exigen a la gente nueva. Está bien que se preparen, que traten de llegar a un Máster, a un Ph.D., qué se yo. Esto les dará ventaja, entre comilla, quizás algún día les reconozcan el sueldo que se está manejando dentro de las tablas de categorías. Pero creo que no va a llegar, por el sistema que está atravesando el país’.

Según Ávalos (2010, p. 237), se debería suponer que el esfuerzo de distintos sistemas educativos -como el ecuatoriano, en el que se ha invertido dinero del Estado y tiempo del profesorado- por mejorar la base de conocimiento de los docentes, iría acompañado de un reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que les son propias: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, como también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen, pero, como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, en Ecuador poco o nada se ha tenido en cuenta las experiencias de docentes, menos aún el juicio que este colectivo pueda tener sobre las políticas educativas.

Por ejemplo, para Sisa, una de las cosas que ella advirtió como una ventaja en su desempeño docente fue la implementación de las 8 horas de trabajo. ‘Al principio nos asustó; estar hasta las tres, cuatro de la tarde, fue chocante. Luego nos acostumbramos y nos dedicábamos a preparar clases o material didáctico para el siguiente día’. En el Artículo 117 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (2011), se encuentra lo concerniente a la jornada laboral docente:

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento.

Pero la docencia ecuatoriana tiene que estar dispuesta a asumir cambios, y la jornada laboral, volvió a cambiar:

‘Nos cambiaron de nuevo y ahora salimos a la una, y yo puedo decir que extraño quedarme trabajando. Ahora tengo que hacer ese trabajo en la casa y en ocasiones no puedo, ya una cosa, ya otra y uno tiene que quedarse en la noche, haciendo lo que antes hacía en la escuela’.

Este cambio está recogido en los Artículo 40 y 41 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015):

Los docentes fiscales deben cumplir con una jornada ordinaria de trabajo de cuarenta (40) horas reloj por semana. Los docentes tendrán asignadas diariamente seis horas pedagógicas de labor en aula y deberán permanecer un mínimo de seis horas reloj diarias al interior del establecimiento educativo. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas reloj diarias podrá realizarse dentro o fuera del establecimiento educativo y será dedicado a labores educativas fuera de clase, de conformidad con el artículo 41 del presente Reglamento y acorde a la planificación institucional.

Además, en el Artículo 41 especifica las actividades que tiene que realizar la docencia en las dos horas fuera de clase, hasta cumplir con las ocho horas diarias:

Labor educativa fuera de clase. Son las actividades profesionales que se desarrollan fuera de los períodos de clase y que constituyen parte integral del trabajo que realizan los docentes en el establecimiento educativo, a fin de garantizar la calidad del servicio que ofertan.

Se dividen dos categorías:

1. De gestión individual, que corresponden a no más del 65% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: planificar actividades educativas; revisar tareas estudiantiles, evaluarlas y redactar informes de retroalimentación; diseñar materiales pedagógicos; conducir investigaciones relacionadas a su labor; asistir a cursos de formación permanente, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente; y,

2. De gestión participativa, que corresponden al menos al 35% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: realizar reuniones con otros docentes; atender a los representantes legales de los estudiantes; realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten; colaborar en la organización, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente.

Con la Actualización y Fortalecimiento Curricular, el gobierno, al inicio, tuvo el acierto, según Yamai, de ser cumplidor con las nóminas: ‘Por lo menos con este gobierno hemos tenido la suerte de que nos paguen puntualmente’; Jarawi por su parte dice: ‘con respecto a sueldos, que siempre ha sido una constante lucha, este gobierno, de alguna manera, tuvo una sana intención de ayudar al docente, de mejorar la situación pagando a tiempo’.

Otra vía por la que el gobierno intentó reconocer la tarea docente fue por medio de las evaluaciones. Entonces, para las profesoras y profesores que obtenían una buena evaluación se les daría un incentivo de 900 dólares, durante cuatro años. Veamos qué nos dicen las personas participantes al respecto.

Llariku comenta que ‘tal vez un estímulo económico quizás se dio a los primeros compañeros que dieron las pruebas; creo que recibieron un bono de 900 dólares o algo así. Pero después, nunca más se dio y a los últimos peor’.

Sisa fue una de las personas a quienes en la primera evaluación le asignaron el bono. Ella dice: ‘la primera evaluación fue difícil, pero nos preparamos mucho y, bendito sea Dios, a mí me fue bien, me dieron el premio de 900 dólares durante cuatro años’. Jarawi también fue uno de los que obtuvieron una buena evaluación y le dieron una vez el bono de 900 dólares, ‘aunque habían dicho que darían por cuatro años’.

Marcelo y Vaillant (2011) ya manifiestan que “resulta difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y, más aún, su prestigio social”. Para estos autores, una profesión goza de cierta valoración social, cuando sus representantes, en este caso los y las docentes, ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante; en este sentido, para la mayoría de las profesoras y profesores que participaron en esta investigación, lo más importante es el reconocimiento que venga directamente de las niñas, niños y de sus representantes. Jarawi lo indica claramente:

‘El padre de familia que es consciente, el padre de familia que se preocupa por sus hijos, sabe del trabajo que el docente despliega, más allá de conocer o desconocer una reforma. Ellos están conscientes de que el docente todos los días da lo mejor de sí para lograr el avance académico de los estudiantes. Muchos padres de familia aquí nos han mencionado: oiga, si yo con uno o con dos en la casa no me aguanto, cómo es que ustedes con cuarenta, treinta, treinta y cinco estudiantes pueden’.

Finalmente, Llariku pide que la docencia tenga su reconocimiento porque está formada de personas, que viven sus propias circunstancias y que han entregado su esfuerzo en la educación de las niñas y niños de este país. Por lo que este profesor dice:

‘El reconocimiento al maestro, sí debe darse, en el campo social, político y sobre todo humano, como persona de carne y hueso, que tenemos sentimientos, sufrimos, lloramos, cuando estamos lejos, hay ausencia de la familia. Es un ser humano que tiene que ser reconocido por la sociedad porque somos nosotros quienes hemos enseñado a escribir, a leer las primeras vocales, las primeras sumas, al mismo señor presidente, a los mismos señores asambleístas. ¿Quién les enseñó a leer y a escribir?, ¿será la computadora, lo científico, la tecnología de ahora? ¿O hubo un profesor frente a ellos? Entonces, debe haber ese reconocimiento, no económicamente, no con condecoraciones, pero siquiera en el día del maestro deben dedicarnos con amor, con pasión el gobierno y decir: este es el día del maestro ecuatoriano, tenga la bondad, un libro o un almuerzo a nombre del gobierno. Hoy vea, nos tuvimos que festejar con nuestros medios económicos el día del maestro, nos hicieron laborar, en los

gobiernos anteriores, hace años, antes de que viniese la revolución ciudadana, teníamos un bono de 80 dólares por el día del maestro y ese día estaba dedicado a celebrar a nivel nacional, nos felicitaban y todo. Hoy en la actualidad vea, no tenemos nada, ¿qué pobreza no?'

5.2.4. *Grado de satisfacción*

5.2.4.1. *Satisfacción*

Este tema lo abordaré de manera general, ya que en la entrevista no se hizo distinción entre fases temporales que ha venido organizando el análisis hasta ahora (antes de 1996, período abierto con la aprobación de la Reforma Curricular de 1996, período abierto con la aprobación de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010). De hecho, como podremos ver a continuación, las narraciones de los y las maestras coinciden en su mayoría con el criterio que tienen muchos autores, en este caso Vaillant (2007, p. 9), de que la docencia “encuentra la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes”.

Sisa dice: ‘la satisfacción queda en la lucha diaria con mis alumnos; hacer que el niño sea feliz, porque si el niño está feliz, hace lo que yo le pido, ese es un capital para mí, que se sientan bien y compartan’. Esta profesora, al manifestar que lo que a ella le importa es que sus estudiantes se sientan felices en la escuela, estaría en la línea de van Manen, (2010, p. 62) que asegura que “los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable”.

Además, añade que su satisfacción también la mide de alguna manera con la confianza que las niñas y niños depositan en ella:

‘Que el niño tenga confianza para pedirme que le ayude haciendo una manualidad, que me pregunte sin miedo, que me cuenten lo que les pasa. Por ejemplo: profe Sisa, hoy día no me mandaron refrigerio, siempre tengo galletitas para que coman; o que me digan: mi mamá está separada

de mi papá, pero dijo que le diga que estamos juntos. Ver que tienen esa confianza con esa inocencia, esa sencillez; eso me llena de satisfacción’

Para Killari, una de las mayores satisfacciones que ha tenido en su vida laboral es, como ella misma dice, ‘haber dejado haciendo una escuelita donde podían acoger a más niños, esto con la ayuda de todos’. También recalca que al principio de su carrera sentía ‘gran satisfacción cuando sacaba a los niños leyendo, escribiendo, dibujando’. El deleite directamente ligado a la labor como docentes lo observó Cockburn (2000, citado por Day, 2006, p. 90), quien hace referencia a que “la mayoría de los docentes disfrutaban de su trabajo por la satisfacción que les daba el estímulo de contribuir al progreso académico y social de sus alumnos”.

Esta profesora también encontraba satisfacción en las experiencias que ha ido teniendo en su vida profesional. ‘Me he hecho profesora, luego directora, y eso que al principio para eso no tenía preparación. Pero con el contacto diario con estudiantes, padres de familia, autoridades, a uno le ha ido formando’. Además, ella asegura que las oportunidades han ido ‘pasando en el tiempo oportuno: de profesora, de directora, para ahora ser subdirectora’. Finalmente añade: ‘dando un vistazo, lo poquito que he hecho, lo he hecho con todo el cariño, no lo he tomado como carga, sino que en cada oportunidad era lo que tenía y ponía muchas ganas para el trabajo’.

En relación con este sentimiento, Bolívar (2006, p. 145) afirma que el alumnado constituye el principal agente de satisfacción del profesorado. Ver que los y las estudiantes entienden las explicaciones, pueden poner en práctica aquello que han aprendido y sienten que pueden confiar en los y las docentes, “suple los posibles inconvenientes que pueda traer consigo el ejercicio de la profesión”.

A continuación, veamos lo que nos dice Yamai al respecto:

‘Mis principales motivos de satisfacción hasta ahora, siempre han sido los estudiantes. Por ejemplo, cuando les encuentro por la calle me dicen: Señorita, usted está igualita. Claro, respondo, con más arrugas. Entonces, ver que el estudiante dio un buen fruto, es la satisfacción del deber cumplido’.

Esta profesora plantea también como elemento de satisfacción su formación. ‘Como persona, aprender algo, no quedarse sólo con lo que se vio en el instituto’. Ella lo plantea

como un crecimiento profesional y advierte que ‘aprender nuevos métodos ayuda a que los estudiantes aprendan de una manera más fácil y no como nosotros, que teníamos lecciones de memoria. Ellos piensan más, ya les gusta hasta leer más. Entonces, uno dice, estoy haciendo algo positivo’, concluye.

Marcelo y Vaillant (2011, p. 31) asocian la motivación para enseñar y para seguir enseñando “a la satisfacción por conseguir que los estudiantes aprendan, desarrollen capacidades, evolucionen y crezcan”. Jarawi manifiesta que, para él, ‘la principal satisfacción es justamente ver a los estudiantes, algunos en formación, otros ya formados’, en lo concerniente a su crecimiento como personas. Como ilustración, narra la siguiente anécdota:

‘Por ejemplo, yo no tengo carro. No es que no haya tenido la posibilidad, pero no ha sido mi anhelo; por eso, yo siempre ando en bus y a veces me ha tocado que se han sentado al lado mío y me quedan viendo y me dicen: “profe ¿cómo ésta?” Y como ya son tantos y tantos grupos que han pasado por mis manos, ellos mismos me preguntan: “¿se acuerda de mí?; yo soy tal persona y fui su alumno; sabe que estoy estudiando o ya me gradué”. Y muchos me dicen: “ya soy doctor y ya estoy trabajando en tal parte”. También me cuentan de sus vidas: “sabe que ya tengo una hijita de tantos años, y está estudiando en tal escuela”. Hay gente que ya tuvieron sus hijos y que ahora yo tengo guaguas que están en el inicial o primero de básica, que los papás fueron mis alumnos y que de alguna manera me han venido a saludar y hacerme acuerdo de esos momentos’.

Pero para Jarawi, hay otras situaciones de satisfacción, como la relación que se establece con los compañeros y compañeras docentes. En los trabajos de Ávalos (2010, p. 244) se puede apreciar que algunos profesores “se declaran satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre colegas”.

‘Es la satisfacción de los amigos, los compañeros; de saber que hemos formado el carácter para saber llevarse con todos los compañeros, más allá de las discrepancias que se pueda tener. Porque uno pasa, todos pasamos y vamos saliendo de las instituciones, pero qué bonito es ir por la calle y no tener que cambiar de acera para no encontrarse con alguien. Al contrario, yo he tenido la suerte de que con mis compañeros, con mis

compañeras, siempre un abrazo, un cómo estás, qué sé yo. A veces, uno no está un cuarto de hora sino una media hora, una hora conversando, recordando, esas son las satisfacciones’.

Finalmente, este profesor hace referencia a la satisfacción familiar, un tema poco tomado en cuenta; y lo hace con agradecimiento a su profesión porque como dice él:

‘En lo personal yo he vivido del magisterio, yo no he hecho otra actividad. Yo tengo que decir que del magisterio he formado y estoy formando a mis hijos. En el magisterio conocí a mi esposa. Tengo un hijo que está haciendo la tesis para graduarse de ingeniero comercial, tengo a mi hija que está en primero de bachillerato. Las cosas materiales también me las ha dado el magisterio, tengo una casita, tengo para vivir como una persona tranquila, no grandezas, pero sí vivo tranquilo’.

5.2.4.2. *Insatisfacción*

Como hemos podido ver, la satisfacción de los y las docentes que participaron en este trabajo gira mayoritariamente alrededor de los logros de aprendizaje que tienen sus estudiantes. Pero veamos ahora la otra cara de la moneda, las insatisfacciones que han experimentado.

Sayani expresa esta insatisfacción de una manera muy particular. Él dice que sí, que lo económico es un punto en el que se puede sentir la insatisfacción, pero recuerda que cuando trabajaba en la escuela rural ‘teníamos guardadito el sueldo’, aunque esta situación suponía para él no poder seguir su capacitación o sus estudios, y esto sí le hacía sentir insatisfacción:

‘Pero lo que pasaba es que no podíamos seguir nuestros estudios, porque salíamos cada mes o mes y medio y eso era lo difícil. Después, cuando ya nos acercamos un poco a la ciudad, era más fácil retomar los estudios; pero siempre estaba presente el hecho de que como ya salíamos todos los días, se hacía cansado, teníamos que caminar largas jornadas, hora, hora

y media, desde el centro cantonal para llegar a la institución educativa. Los estudios seguían quedando rezagados’.

Como se puede apreciar, la docencia siempre ha tenido que responder a tantas demandas situacionales y sociales, que, como dice Grasso (2006, p. 17), quedan pocas energías para estudiar luego de la jornada de trabajo. Esto lo deja entrever Sayani en su relato. Además, el costo del perfeccionamiento, muchas veces, es prohibitivo. Finalmente, el autor dice que el tiempo para la vida familiar se ve muy reducido tras la jornada laboral y la capacitación. Este tema lo veremos más adelante.

Otra situación que causó insatisfacción entre quienes participaron en este trabajo fue la homologación salarial⁸⁷. Mayoritariamente, sienten que en dicha homologación no se hizo justicia con los años de experiencia en la docencia que, en algunos casos, llegaba a ser de más de 30 años. Llariku, por ejemplo, manifiesta que a partir de la actualización él dejó de interesarse en los seminarios de capacitación válidos para la recategorización:

‘A mí, para decir verdad, ya no me interesó; porque el rato que se hizo la homologación salarial, hasta allí llegamos, al tope, nos midieron a todos con título, sin título, nos pusieron en ciertas categorías con letras⁸⁸. En la homologación salarial realmente nos mataron porque automáticamente desconocieron los años de antigüedad. Nos pusieron también como servidores públicos en la educación, pero tampoco nos han dado los derechos que todo servidor público tiene: como uniformes, como gastos de alimentación diaria, transporte. Siempre nos han denigrado. Entonces, de qué sistema de servicio público estamos hablando, dónde está la igualdad, la equidad, la justicia. En algunos ministerios tienen ciertas cosas, prebendas que se llaman a pesar de que quitaron ya porque se dieron cuenta de los errores que cometieron, al magisterio no nos ha tocado nada’.

87 Ley Orgánica de Educación Intercultural-Registro oficial, 2011. QUINTA.- A partir de la promulgación de la presente Ley, la Autoridad Educativa Nacional realizará la homologación salarial de docentes públicos, de conformidad con la escala salarial definida por la autoridad en materia de remuneraciones del servicio civil, en coordinación con el Ministerio de Finanzas.

88 Ver anexo 6

Aunque en la disposición transitoria vigésimo cuarta de la LOEI (2011) se aclara que:

En ningún caso, los docentes podrán percibir un salario mensual neto menor al que recibía en el periodo fiscal inmediatamente anterior. Los docentes que perciban un salario neto menor bajo la nueva escala después de descontar su aporte personal a la seguridad social, serán homologados a la categoría inmediatamente superior a fin de no generar ningún perjuicio económico al docente. En caso de que la remuneración mensual sea mayor a la categoría A, los docentes recibirán un salario mensual neto equivalente al menos al periodo fiscal anterior. El salario mensual resultante de la homologación salarial que realice la Autoridad Educativa Nacional se cancelará retroactivamente a los docentes desde la segunda quincena del mes de noviembre de 2010.

Docentes como Killari sienten ‘como haber recibido una injusticia, porque desde más o menos 6 años que se unificó el sueldo, no hemos tenido incremento. Otras personas que trabajan en el sector público tienen buenos salarios, buenas bonificaciones y el magisterio nunca ha sido tomado en cuenta’. Esta profesora se pone a sí misma como caso ilustrativo de la situación injusta creada: ‘tengo 37 años de servicio y mi sueldo es de menos de 1000 dólares y no avanza’. Pero se alegra de que los profesores y profesoras de reciente ingreso en el magisterio ‘entren ya con un sueldito representativo’. Pero con respecto a su posible jubilación dice:

‘Ahora mismo, nos toca jubilarnos y no tenemos el bono que el Estado estaba dando. El mismo ministro nos dijo que nos jubilemos solo del Seguro⁸⁹, del Ministerio que sería el patrono, nada. Muchos estamos aplicando ese sistema, no podemos hacer nada más. El otro día decía un profesor: he trabajado 42 años, he acabado mi vida y no tengo derecho a ningún bono de jubilación’.

Yamai también siente insatisfacción con su salario ‘porque el salario no está de acuerdo a lo que nosotros trabajamos, porque, así como nos exigen, deberían también darnos un salario justo’. Ella experimenta esta sensación por el hecho de que lleva muchos años

89 La Ley Orgánica del Servicio Público, establece que las servidoras y servidores, a los setenta años de edad, que cumplan los requisitos establecidos en las leyes de la seguridad social para la jubilación, obligatoriamente tendrán que retirarse del servicio público, para lo cual, además de recibir la pensión mensual del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social- IESS, por este concepto, recibirán una compensación en efectivo de hasta \$36 mil de acuerdo a los años de servicios en el sector público. <http://www.trabajo.gob.ec/jubilaciones-y-contratos-losep/>

como directora encargada y considera que el trabajo que tiene que cumplir ‘es como el de un director con nombramiento, que gana 2400 dólares, pero mi salario es de 1080 dólares; para el trabajo que yo hago, creo que no es una remuneración justa. Entonces, eso a uno también le desalienta’. Se refiere igualmente a la recategorización que, desde su punto de vista, la ha conseguido, como dice:

‘A base de mi esfuerzo, de mi sacrificio por haber aprobado en los exámenes, he mejorado mi título, cuentan también los años de servicio y me suben sólo 2 categorías, este año una y si sigo el otro año otra, y cuánto me suben en el sueldo, 90 dólares. Esto, como decía, sí desalienta un poco a los maestros que somos antiguos, porque el maestro que entra ahora, entra casi con lo que nosotros obtuvimos a los 25 – 30 años de magisterio’.

Estos relatos parecen coincidir con los descubrimientos de Grasso (2006, p. 21) de que “los docentes sólo son considerados cuando se alude a ellos prometiendo su capacitación para enfrentar alguno de los muchos problemas del sistema educativo, aquél o aquéllos que en un momento determinado cobran particular notoriedad pública”. Más allá de esta consideración, la docencia, como vemos, siente insatisfacción por el poco reconocimiento en relación con el trabajo que tiene que realizar.

5.2.5. Relaciones sociales

Después de hablar de cómo se ven a sí mismas las profesoras y profesores, podemos dar un paso más en este intento de entender qué es la identidad o identidades docentes. Para esto, ahora daremos un vistazo a lo que ellas y ellos percibieron y perciben en sus relaciones con madres y padres de familia, con los estudiantes y con sus compañeras y compañeros. Valga aquí adherirme a la aclaración que hace Mórtola (2006) sobre la memoria y los relatos:

La identidad, en tanto relato público del sí mismo, sigue los dictados de la memoria. Y, como toda narrativa, conlleva representación. Re-presentación donde el prefijo “re” denota un volver a presentarse a sí mismo y/o a los demás. Representarse recurriendo a la memoria significa una selección dentro del

enorme bagaje de recuerdos y de ciertas decisiones en cuanto a las formas en que se las vuelve a presentar.

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, veamos cómo relatan quienes participaron en este trabajo el devenir de sus identidades profesionales, haciendo una correspondencia entre las relaciones sociales y las reformas educativas de 1996 y la del 2010.

5.2.5.1. *Con madres y padres*

5.2.5.1.1. *Al inicio: la comunidad*

Para abordar esta parte del trabajo, vamos a situarnos entre 1985 y 1992, años en los que nuestros informantes empiezan su carrera docente en el área rural y mayormente en escuelas unidocentes⁹⁰. En estos años, la situación del país se enmarcaba en el desarrollo de un sistema económico neoliberal, que como contraparte tuvo el fortalecimiento del movimiento indígena y el surgimiento de otros movimientos sociales, como los de derechos de la niñez, los de género, los ambientalistas, por citar algunos. En esta tarea movilizadora, dice Luna (2014, p. 43):

El docente debía cumplir un papel central, quien a más de responsable de la formación de los estudiantes se convertiría en líder de procesos de mejoramiento de la institución educativa y de la comunidad en temas de salud, seguridad, agua, letrinas, etc. Los instrumentos más utilizados para este ejercicio fueron la educación en los hogares y la minga⁹¹.

Aquí vamos a encontrar relatos narrados en primera persona, que nos ayudarán a entender por un lado el contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de estas personas y, por otro, el tipo de relación que van creando con la gente de la comunidad en la que tienen que vivir. La mayoría, como se verá, son recuerdos de situaciones en las que han

90 Recordemos que en Ecuador la denominación de escuela unidocente, como establece el artículo 75 del Reglamento General de la Ley de educación, corresponde a un modelo de escuela cuya característica principal es contar con un solo/a docente para atender de manera simultánea a todos los niños y niñas de los diversos años de educación primaria (de segundo a séptimo año de educación básica) y que comprenden edades entre seis y catorce años. <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=4544>.

91 La minga es un trabajo comunitario en el que intervienen la mayoría de los agentes sociales de una comunidad. Puede ser para limpieza, para cocinar los alimentos o para construcción.

tenido que intervenir más bien como líderes, que sólo como docentes. Yamai, por ejemplo, cuenta:

‘Cuando yo me fui a Gramalote, yo me fui a reabrir esa escuela, porque estaba suspendida por tres años. Yo necesitaba trabajar de urgencia, me había divorciado y tenía una hija que mantener. Mi hija se quedaba en Girón con mi papá y su nueva esposa. Mi papá fue a dejarme y yo, al quedarme en esa soledad, esa noche sí lloré, lloraba durísimo’.

Esta profesora debió sentir miedo a la soledad y a tener que enfrentarse a un mundo desconocido para ella. Con respecto al miedo, Paulo Freire (2008), señala que lo importante no es negar el miedo, porque aunque la situación que lo provoque sea ficticia, el miedo en sí es concreto; la cuestión, señala el autor, es no permitir que el miedo nos paralice. Yamai encontró la forma para no paralizarse, en el día trabajaba con las niñas y niños y por la noche, con las madres y padres de familia.

‘Para no estar sola, yo comencé a dar clase a los papás (y madres), venían por la noche y si no entendían alguna operación, yo les decía, pero vengan, yo les indico, pero para no estar sola. Es que la casa⁹² y la escuela estaban juntas, separadas, con caña guadua, así mismo el suelo era de caña guadua para que no sea de tierra, tenía para poner los libros y al lado la cocina. Allí yo vivía, ah, y una puerta de tablas’⁹³.

Con el tiempo, efectivamente superado el miedo, se hizo parte de la comunidad, conoció a la gente, sus necesidades y sus sueños, ante los cuales no podía sino dar respuestas oportunas.

‘Recuerdo que ahí pasé el tiempo de las inundaciones, ¡cómo sufrió tanto la gente! Hubo escasez de arroz, cuando la base de la comida era el arroz. Para conseguir arroz, salían en caballo, 6 horas hasta una comunidad que quedaba arriba, de allí, a una horita ya pasaba la carretera.

92 En el Plan Decenal del año 2006, se establece como un componente de los objetivos estratégicos “construcción de vivienda para maestros de escuelas unidocentes del sector rural (Fabara, 2013, p. 17).

93 En el año 2002 sólo el 50% de las escuelas rurales contaban con energía eléctrica, el 97% no tenía agua potable, el 98% no tenía alcantarillado y el 91% no tenía medios de comunicación.
<http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=4544>.

Un día, los padres de familia me dijeron: señorita, nos comunicaron que van a dar arroz, el señor párroco. En ese momento tuvimos que organizarnos. Yo dije: búsqüenme un buen caballo, porque era terrible la salida; avisen que los niños no van a tener clase y nosotros nos vamos ¿quién me va a acompañar? Salimos en noche clarita de luna. Se fue conmigo la esposa del presidente de la comunidad, llevamos caballos para traer el arroz y si nos dan, tocamos la campana para que todo el mundo baje a ayudar.

Hablé con el señor cura y logramos que nos diera 30 quintales de arroz, era bastante. Nos prestaron un camión, pero un padre de familia enderezó por el camino, avisó a la comunidad y cuando llegamos hasta donde podía entrar el camión, ya estaban allí toda la comunidad para cargar y esa misma noche el arroz estuvo en la comunidad.

Al día siguiente nos organizamos. Les dije, vamos a hacer una especie de censo, a ver cuántos miembros hay en cada familia de tal manera que todos tengan y coman arroz. Aquí no va a haber preferencia, ni que el uno es presidente, ni que la otra es mi comadre, nada, para toditos lo que necesiten’.

La experiencia de constatar que la comunidad podía trabajar en conjunto, les llevó a organizarse y a empezar una tienda comunitaria.

‘Yo dejé fundando una tienda comunitaria y empezó con el arroz. Es que verá: nos organizábamos y todos colaboraban. Para una reunión, venían los jóvenes, las señoritas, los padres de familia; teníamos una campana para tocar, tocábamos largo, entonces, se oía en la montaña y venían. Luego también tuvimos gallinas, cuyes y cuando venían ya sea los supervisores o gente de obras públicas, les dábamos albergue, en esas lejanías. A veces llegaban los que recolectaban el veneno de las culebras para hacer el antídoto y también se quedaban. Lo más bonito fue que la comunidad me ayudó a construir una escuelita nueva’.

Como se puede ver, la relación de las maestras o maestros no se limitaba al grupo de madres y padres de familia y a su trabajo como docentes, sino que se extendía a la comunidad y tomaba un tinte de liderazgo organizativo. Una profesora o profesor, en el ámbito rural, quiere de alguna manera transformar la realidad para que lo que está sucediendo de una manera determinada empiece a suceder de otro modo (Freire, 1990).

Se podría decir que esto lo experimentó Sayani en su escuela/comunidad, en la que le miraban a él como a un líder y en la que él, como docente, abrió la posibilidad de que en las reuniones de representantes de estudiantes también se trataran las situaciones de la comunidad que estaban afectando a todas las personas. Para empezar, dice: ‘la percepción que tenían los padres de familia sobre uno era de un líder’, pero este profesor aclara que le consideraban líder ‘no por el hecho de dirigirles, sino por el hecho de vivir con ellos, por el hecho de estar siempre preocupado de la educación de sus hijos’. Como lo explica, ‘el trato de ellos siempre era: señor profesor vamos, conversemos, hagamos esto o aquello, ellos también opinaban y tenían su moción. Ayudaba que la mayoría eran padres de familia, pero también venían (a las reuniones de la escuela) más gente. En las reuniones participaban todos y tenían también la oportunidad de tomar decisiones sobre su propia comunidad, sobre su propia escolita’.

Para reflejar lo que está diciendo, Sayani narra un día de reunión de madres y padres de familia en la escuela y se puede advertir que la relación que se establece entre la escuela, con él como representante, y la comunidad hace que las personas de la comunidad se sientan parte del proceso educativo de las niñas y niños.

‘Como le manifesté hace unos momentos, siempre hacíamos reuniones de padres de familia cada 15 días, los sábados. Por la mañana, realizábamos un bazar para vender cosas o comida, se reunía fondos para llevar a cabo alguna actividad con los propios niños. Allí comíamos todos y se conversaba con la gente. Luego, en la reunión desde las dos de la tarde hasta las cuatro tratábamos asuntos de la escuela y planificábamos alguna actividad, por ejemplo, para navidad. Después, de cinco a siete jugábamos con los padres de familia, jugábamos vóley’.

Este profesor considera que estas actividades en torno a la escuela, ‘eran algo muy bueno porque la gente también nos acompañaba y, a pesar de esa soledad que se sentía, ellos nos ayudaban a disipar nuestra vida, a hacerla más llevadera’.

Killari hace su reflexión diciendo: ‘Yo pienso que las familias me veían con cariño porque me veían trabajar con los niños, o también tendrían pena, compasión’. Esta profesora refiere a que ella percibía pena y compasión por parte de las familias, por su situación personal; recordemos que Killari se llevó a vivir con ella a sus tres hijos y que tuvo que hacerse parte de la comunidad para poder trabajar en la escuela y salir adelante con su familia. También recuerda que su relación con los padres y madres de familia era respetuosa.

‘Nos llevábamos muy bien, con mucho respeto. Yo, por ejemplo, era la consejera en los problemas familiares; era, como decía yo, hasta el cura párroco. También le tenían a uno como a una persona especial y me cogían para ser comadre, me daban a las guaguas para que bautice, me daban una cruz que coloque en una casita que han construido. Entonces, todas esas son unas buenas anécdotas’.

En la escuela ‘siempre estaban prestos a colaborar; lo veía sobre todo en tres fiestitas que se hacían en el año: la Navidad, el día de la madre y el fin de año para la clausura; esos papás eran tan generosos que se donaban’. Esta profesora atribuye también la cercanía con la que le trataban en la comunidad a la actitud que tenía: ‘es que para mí no ha habido distinción de clase social, yo les trataba bien y yo sentía el cariño de ellos’.

Las experiencias narradas dan cuenta, como manifiesta Sauras (2000, citado por Bustos, 2007), de que los y las maestras que inician su carrera docente en escuelas de área rural encuentran elementos positivos, antes citados, que hacen que su tarea se vea valorada, además que se convierten en una pieza clave del entramado rural.

Sisa también narra su experiencia y lo hace de la siguiente manera: ‘Teníamos buena relación. La gente tan sencilla, tan humilde, que el profesor era lo máximo para ellos’. Aquí aparece otra vez la percepción de que a profesoras y profesores se les veía como personas que llegaban a hacer un trabajo que no podía llevar a cabo ningún miembro de la comunidad. Por esta razón, la comunidad sentía que debía cuidar de quienes ejercían la docencia y lo hacían colaborando también con la subsistencia, en este caso de esta profesora:

‘Ellos compartían con nosotros, si traían un poquito de leche decían: señorita, tome esta tacita de leche, este motecito⁹⁴ para que cocine, estos

94 El mote es una especie de maíz, que se come cocinado y que suele ser la base de la alimentación en zonas rurales muy alejadas.

huevitos lleve para la casa, esta carnecita, este cuy⁹⁵. Ya digo, en Navidad, día del maestro, nosotras veníamos repletas de cosas que teníamos que compartir con nuestra familia, porque era demasiado. La gente era muy generosa, muy cariñosa. Así mismo, en las tardes, salíamos a caminar con mis compañeras, con mis compañeros y la gente nos veía y en seguida nos llamaban; vengan, descansen, nos traían sus banquitos hechos de troncos. En tiempo de moras, de capulíes, salíamos a coger todos los de la comunidad, los mayores, los niños, nosotros. La gente estimaba tanto al profesor, que no sabía cómo pagar el trabajo que uno hacía, estaban llenos de gratitud’.

Para Bustos (2007), en el área rural se establece una dinámica de convivencia que condiciona tanto el perfil del alumno como el de la docencia. Por un lado, los docentes consideran a los estudiantes buenos, cariñosos y auténticos y, según el autor, la percepción de la comunidad sobre la profesora o profesor es que este tiene mayor atención hacia sus estudiantes. Esta dinámica posiblemente se establece por el reducido número de estudiantes y la mayor libertad de movimiento en el medio rural.

En cuanto a la libertad de movimiento a la que se refiere el autor anteriormente citado, la podemos ver reflejada en la narración de Llariku, quien sostiene que en la comunidad ‘siempre nos han visto, más bien, como a un amigo más. Las personas adultas, de las comunidades o de los recintos, nos llevaban a integrarnos al grupo familiar’. Él atribuye esta situación a que en las comunidades se encontraban con que ‘los padres de familia eran de nuestra edad’, por lo que se creaban lazos con mayor facilidad, esto también ayudaba para que existiese un acercamiento con los niños y jóvenes, ‘mediante la recreación, la práctica de deportes’.

Este profesor también experimentó la necesidad de atender otras situaciones que surgían en la cotidianidad de la comunidad, por ejemplo, como dice él: ‘logramos cambiar el sistema de alimentación, porque yo veía que utilizaban el maíz sólo para hacer mote, entonces, aprendimos a hacer morocho y otro tipo de alimentos’. Llariku, con respecto a la relación que había entre él como representante de la escuela y la comunidad, llega a declarar

95 El cuy es un pequeño mamífero conocido como conejillo de indias. En las comunidades campesinas las familias los crían para venderlos vivos en las ferias o prepararlos asados para su consumo, pero en ocasiones muy especiales, como bautizos, bodas o para agasajar a alguna persona importante que llegue a la comunidad.

que ‘nosotros fuimos integrándonos al grupo social, más aún en ese tiempo, que no había ni centros médicos. El profesor, como le digo, se convertía en médico, sacerdote, confesor, notario, todo hacíamos y fuimos parte de ese grupo y la comunidad nos recibía muy bien’.

Esto que ha narrado se podría interpretar desde el punto de vista de Prieto (2004), quien explica que los y las docentes deben, asimismo, constituirse como profesionales con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, para promover y facilitar los aprendizajes, pero que también deben comprender la cultura, la realidad local y detectar los problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes.

En la misma línea, el último en relatar la relación que mantuvo con la comunidad en la que trabajó es Jarawi; quien recuerda, especialmente, la colaboración de madres y padres de familia en el mantenimiento de la escuela.

‘En la colaboración para las obras, para los trabajos en minga, había una participación casi total de los padres de familia y con mucho respeto, con mucha consideración, ellos venían a trabajar junto al docente y con un respeto hacia el docente’.

5.2.5.1.2. *En 1996. La escuela*

Para hablar del cambio en la relación de las maestras y maestros con las madres y padres, es preciso advertir que, para cuando se llevó a cabo la reforma curricular del 1996, la mayoría de las personas entrevistadas se habían acercado o estaban ya trabajando en la ciudad, por lo que es importante tener en cuenta este detalle al momento de entender el cambio que percibieron en la relación con los representantes familiares.

Empezaremos con Yamai. ‘Sí, ya fue cambiando’. Ella recuerda que ‘al maestro ya no se le veía como antes, por ejemplo, el maestro era el primero en la comunidad’. Esta profesora atribuye parte del cambio en la relación a la migración⁹⁶ y hace la siguiente reflexión: ‘comenzó la época de la migración, que algunos avanzaron a salir ya fuera del país. Entonces ellos ya tenían otra visión del maestro’. También la fuerza que se empieza a dar a la educación como un derecho, hace que las visiones se transformen. ‘El padre de familia va

96 Gratton B. (2005, p. 38). Después de 1997, las salidas aumentaron abruptamente. En el año 2000, más de 560.000 personas salieron de Ecuador.

despertándose, dice, sabiendo que la educación es un derecho, entonces va cambiando también la relación. Con la reforma, el padre de familia ya toma otro rol dentro de la educación, ya no es el mismo que tenía de apoyar en trabajos para la escuela, como en las mingas. Empiezan a valorar lo económico’.

Este párrafo hace referencia a que una vez que las personas de la comunidad toman conciencia de que el profesor es un trabajador del estado, y que este tiene la obligación de posibilitar el acceso de todas las niñas y niños a la educación pública, la imagen de la docencia como tarea puramente vocacional poco a poco va desapareciendo.

Llariku también saca a colación la migración y claramente dice que ‘después del 96, nosotros hemos tenido quizás un distanciamiento con los padres de familia, porque fue la época de los migrantes. Nosotros hemos visto que hay ausencia del representante, del padre de familia. Nuestros alumnos estaban encargados, con tíos, abuelos’. Apreciamos aquí que las familias, después de que uno de sus miembros ha migrado, han tenido que reestructurarse y cambiar los roles establecidos, pero esta situación también afecta a la escuela que acoge a niños y niñas de familias migrantes. Así pues, también la escuela ha tenido que reorganizarse para favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes, en un nuevo contexto.

Del mismo modo, hace referencia a que la mayoría de los niños y niñas de padres o madres migrantes vivían sólo con uno de los progenitores y que, en muchos casos, quien se quedaba perdía su autoridad. Añade: ‘A veces, realmente, hemos tenido sorpresas cuando dicen, yo ya no puedo hacer nada más por mi hijo, ayúdeme profe, ya me ha vencido, ayúdeme. Yo he tenido esos casos patéticos aquí, tanto a nivel de primaria y mucho más en secundaria’.

Como se puede ver, en esa petición de ayuda para poder controlar a su prole van implícitas las nuevas tareas que tiene que llevar a cabo la docencia. En este sentido, Fabara (2013) manifiesta que a los docentes se les está asignando la responsabilidad de solucionar no solo inconvenientes en el área educativa, sino también problemas de la sociedad y del Estado.

Killari por su parte dice: ‘Poco a poco, la gente de los pueblos fue viendo cómo debía ser la educación. Entonces, el maestro ya no era tan respetado como era antes. Ellos decían: no pues, el maestro tiene sueldo y, por ejemplo, dejaron de regalar cosas’. Esta profesora en su relato da pautas para descubrir el paso que se da en la identidad de la docencia, de ser líder de la comunidad a funcionario. Aunque también manifiesta que el profesor ya no es respetado como antes, esto lo asocia a la idea de que la comunidad deja de contribuir a su subsistencia.

Esta profesora también hace una declaración bastante fuerte, aunque enmarcada en su estilo sencillo. ‘Ellos también estaban al tanto de los cambios (reformas) y decían: ahora sabemos cómo tiene que ser la actitud del maestro, ahora ya no pueden alzar la voz al niño, ahora no hay como descuidarse del niño; pero al mismo tiempo, quieren que los profesores eduquen a sus hijos en todo sentido’. Con respecto a esto, Robalino (2005) indica: “La idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades, está en crisis”; puesto que las familias empiezan a desempeñar el rol de evaluadores del proceso educativo de sus hijas e hijos.

5.2.5.1.3. *En 2010. La sociedad*

Hemos llegado al año 2010, cuando se hace la Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación Básica. Como se podrá ver, ya no hay tantas anécdotas y lo que recuerdan las profesoras y profesores es lo que están viviendo hasta la actualidad.

Sisa, quien ha estado de acuerdo con los cambios, siente que ahora ‘la valoración del padre de familia al profesorado, parte de varios criterios: padres de familia muy conformes, colaboradores, agradecidos. Igual hay otros que no les importa’.

En realidad, ella reconoce por un lado que, con la actualización, ‘el cambio en la familia también también fue medio chocante’. Las madres y padres se enfrentaban a un rol más activo en la escuela, pero empezó a haber roces con el profesorado ‘porque había veces que no entendían los deberes y decían, pero si esto nosotros nunca lo hemos aprendido; entonces, sí hubo un poco de inconformidad con los padres de familia, hasta adaptarse así mismo al cambio’.

Pero, por otro lado, ‘ahora los padres de familia también están medio presionados, porque hay algunos que no quieren intervenir en el proceso educativo de sus hijos, le botan la pelotita sólo al profesor’. Esto también altera las relaciones entre docentes y representantes de estudiantes. ‘Porque algunos ahora dicen: es su responsabilidad, haga usted; ellos no se quieren inmiscuir. Entonces, allí, tenemos que entrar nosotros y hacerles entender que ellos son parte principal de ese proceso que es educar’.

Vaillant, en el año 2000, ya manifestaba que la inestabilidad económica y social “ha obligado a la escuela, concretamente a los docentes, a asumir funciones de contención social y

afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos” (p. 3).

Llariku da cuenta de esta nueva coyuntura en su trabajo docente:

‘En la actualidad, vemos que los padres de familia conocen que tienen una cantidad de derechos y sus hijos también se manejan con esos derechos, pero, desgraciadamente, olvidamos las obligaciones. Por ejemplo, existimos profesores con años de experiencia y a veces les decimos los errores de sus hijos, no porque seamos groseros, sino porque queremos ver que nuestros alumnos se formen primero como personas y luego en conocimientos. No podemos dejar que la sociedad degenera en vandalismo, como quieren ahora algunos jóvenes, por tantos derechos y cero obligaciones’.

Así, podemos continuar con la autora, cuando señala que se pide a la escuela aquello que la familia ya no está en condiciones de dar, como es la contención afectiva, orientación ético-moral u orientación vocacional; al respecto, Sayani ha experimentado que:

‘Los valores van disminuyendo, los padres de familia se sienten menos comprometidos. Antes nosotros podíamos desarrollar incluso proyectos con ellos. Por ejemplo, un proyecto sobre lo que es el bullying, qué es el buen trato o uno de cómo podía ayudar el padre de familia en la casa y su comportamiento. Porque muchos problemas que justamente tenemos en el aula se derivan de la desintegración que vive el niño en la familia, problemas de baja autoestima, problemas de drogadicción en los grados superiores’.

En el marco de estas situaciones, veamos, otra vez, lo que nos dice Vaillant (2000) “Ser maestro en este nuevo contexto de socialización puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales, o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia”. Pero, parece ser que aquello que esta autora observó en el 2000, se hacía realidad en el Ecuador a partir del año 2010.

Para finalizar, Sayani hace una reflexión de cómo la tecnología está cumpliendo una función en la relación de profesoras y profesores con padres y madres de familia, pero que no está siendo la más adecuada. Veamos:

‘Ahora incluso, nosotros tenemos que subir las calificaciones de los estudiantes al sistema y el padre de familia puede acceder para averiguar las notas de sus hijos. ¿A qué ha llevado esto? A que ya no hay esa participación que había antes. Antes, por lo menos el padre de familia se sentía comprometido en las reuniones y era una manera de apoyar a sus hijos. Ahora, con el internet, tenemos que llamar específicamente al padre de familia del estudiante que tenga problemas’.

5.2.5.2. Relación con estudiantes

5.2.5.2.1. Niñas y niños del campo

La relación que las profesoras y profesores entablaron con las niñas y niños está, de alguna manera, mediada por la relación que se ha establecido con las diferentes familias. En este caso, empezaremos haciendo referencia a la relación que se da en el área rural y luego pasaremos a ver la relación que se puede dar en el área urbana.

Al principio, Killari dice que desde que fue madre, la relación con sus estudiantes estaba también atravesada por la idea de que ella iba a dar todo lo que le gustaría que les diesen a sus hijos.

‘Cuando ya tuve a mi primera hija, yo decía: yo quisiera que a mi hija le toque una profesora responsable, que le quiera, que le llene de cariño, pero yo para pedir eso, tenía que dar. Con el tiempo, mi hija creció, se fue a la escuela. Yo no quería que a mi hija le traten mal o que le toque una profesora irresponsable, que no le importe nada, entonces, yo trataba de dar eso a los míos para que la vida me recompense en mis hijos’.

Echaremos mano de Paulo Freire (2008) para hacer un pequeño análisis de lo que esta profesora acaba de manifestar. El autor habla de la amorosidad como una cualidad con la que las maestras y maestros tendrían que relacionarse con sus estudiantes. La amorosidad, dice, dará significado al trabajo que realiza la docencia, siendo a la vez una cualidad que se podrá hacer extensiva “al propio proceso de enseñar”.

Sisa también comparte de alguna manera la forma de relacionarse con las niñas y niños. Para ella, una buena relación tiene que ser ‘con mucho cariño, pero eso sí, bien firme, hasta de ser bien puntual, responsable, hasta para que el niño aprenda; que, si él tiene derechos, también tiene obligaciones’. Continuando con Freire, el amor tiene que ser un amor armado, un amor luchador, que, en el contexto latinoamericano, es indispensable para denunciar las injusticias, la indiferencia del poder público y anunciar los progresos que se pueden lograr desde los movimientos sociales. Yamai, como muchas profesoras y profesores que han trabajado en el campo, han tenido en algún momento que hacer frente a circunstancias en las que el sistema no ha respondido, ni rápida, ni adecuadamente.

Al hablar de la relación con las niñas y niños de la comunidad, esta profesora comenta:

‘Allí, era bonito, los guaguas eran bien cariñosos. Decían, por ejemplo, mi gallina abarcó y salió un pollito y es suyo, me venían a mostrar el pollito y otra vez se llevaba. Eran tan fieles porque decían: señorita, su pollito no ha sido gallina porque no pone, mejor lleve a Cuenca. Cuando era gallina, me traían hasta los huevitos y uno se vive para ver como ellos van progresando’

Pero la realidad campesina es muy dura y las maestras y maestros no son indiferentes a la situación. De una manera o de otra, buscan solucionar aquello con lo que se encuentran en las diferentes comunidades. Yamai, al tomar la decisión de vivir en la escuela, pudo constatar de cerca los quebrantos de salud que tenían sus estudiantes y buscó ayuda en el centro de salud más cercano.

‘Había bastante tuberculosis y decidí venir a Cuenca al LEA⁹⁷. Yo informé que había muchos enfermos y dije: necesito un doctor. Pasé

97 Es el hospital que se especializa en atención de personas con tuberculosis. Está ubicado en la ciudad de Cuenca.

viniendo muchas veces, hasta que un doctor me dijo: tanto que viene, pida permiso para que yo vaya. Yo le animaba, le decía: ya verá, allá es bonito y la gente buena. Me fui también al hospital de Santa Isabel para que mandasen desde allí un carro para que llevase todo lo que el doctor necesitaba. Entonces, formaron una brigada y allí en la escuelita les examinaron: había por lo menos unos 15 casos de tuberculosis. En en la ambulancia que fue, les trajimos a Cuenca y así pudieron curarse’.

Como podemos ver, la relación de las maestras y maestros con sus estudiantes no solamente está dirigida a cuestiones académicas, sino que está mediada por las circunstancias que rodean la cotidianidad de las familias y la comunidad. En este momento, podríamos traer a colación las palabras de Alen y Sardi (2008, p. 83), “ser docente implica resolver problemas y no ser un mero ejecutante de una técnica o metodología y (...) sentir la necesidad de crear propuestas nuevas porque el entorno, los niños y jóvenes cambian”.

Pasemos ahora a ver cómo se dieron las relaciones entre docentes y estudiantes en los períodos que nos interesan.

5.2.5.2.2. *Niñas y niños de la ciudad*

Sayani manifiesta que sí, que se notó un cambio en la relación con los estudiantes. ‘Si, vemos que los estudiantes quieren aprender más’, pero, unido a esto, lo que ha visto este profesor es ‘que también vemos con pena que los valores van disminuyendo’. En este sentido, él cree que la formación de las niñas y niños, no sólo académica, si no también en el ámbito ético, queda en su totalidad en manos de las escuelas. Por ejemplo, manifiesta que:

‘Desde que se instauró el primero de básica e inicial, el padre de familia ya se siente menos responsable, esta tarea formativa va desligándose de él y la va dando a los profesores. Antes, el padre de familia, hasta los 4-5 años de su hijo, estaba en posibilidad de enseñarle valores como la bondad, la verdad, la honestidad y podía prodigarle cariño y amor’.

Para este profesor, el alejar tan tempranamente a las niñas y niños del seno familiar, estaría quebrando las relaciones que se deberían establecer durante los primeros años de vida de una persona y señala que, en la escuela, ‘el niño tiene la oportunidad de aprender contenidos, destrezas, también actitudes positivas y valores, pero el ejemplo que debe tener en la casa está siendo olvidado’. Como diría Freire (2008, p. 104), “las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente”, no solo por el hecho de que nos afecta directamente como docentes, sino porque la sociedad que cambia rápidamente nos obliga a pensar y a buscar soluciones a las diferentes problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de las niñas y niños.

Sayani siguiendo con su reflexión e intentando ver los cambios que se suscitan en las familias, relata:

‘El padre de familia ahora trabaja a tiempo completo y quiere desligarse pronto de sus hijos, mandarlos a la escuela para que no le molesten. Esa es nuestra percepción, pero cuando ya los hijos están en la escuela, no les revisan los deberes y cuando hay vacación preguntan ¿cuándo vuelven a clase?, es que no dejan trabajar y molestan. Se podría decir que el padre de familia no está viviendo con sus hijos’.

En este punto, avalaríamos las palabras de este profesor, pero también nos sumaríamos al pensamiento de Freire (2008, p. 102), quien con total convencimiento hace un llamado al profesorado para que crea que los educandos son uno de los caminos de los que dispone para intervenir en la realidad a corto y largo plazo.

Sisa, por ejemplo, piensa que las madres y padres de familia querían que sus hijas e hijos estén en el grado de ella porque como ella misma dice:

‘Les gustaba la forma de exigirles el trabajo, porque les hacía cumplir, como ahora. No sé si usted me vio, pero yo estoy encima de ellos y si este rato no están trabajando los que no terminaron es porque estamos en esta actividad [en la entrevista]. Porque ellos saben que para irse al refrigerio tienen que terminar sus tareas. Entonces, yo pienso que eso sí les da a los padres de familia un poco de seguridad de decir: bueno, allí

estamos bien, que mi hijo se eduque, que haga lo que tiene que hacer y que cumpla y los guaguas también saben cómo tienen que trabajar’.

En este párrafo se puede intuir la necesidad que existe, tanto en las niñas y niños como en las madres y padres de familia, de saber que los y las profesoras dan testimonio de los discursos que puedan proclamar. Esta forma de relacionarse con el estudiantado mejora la calidad de la educación. Rodríguez y Martínez⁹⁸ expresan así la idea:

La calidad de la relación personal establecida entre el profesor y sus alumnos ejerce sobre el aprendizaje un efecto más significativo que ninguna otra variable. Hay pruebas de que la relación personal afecta sustancialmente no sólo a la retención, al recuerdo y al procesamiento, sino a la capacidad de transposición del material aprendido.

5.2.5.2.1. Niños y niñas “modernos”

Con la llegada de la Actualización y Fortalecimiento Curricular, en el ámbito de las relaciones entre docentes y estudiantado, profesoras como Yamai han encontrado la oportunidad de mantener una relación ‘más amistosa, ya de iguales, pero con el debido respeto que cada uno se merece’. Con estas palabras, la profesora tiene la idea de una relación horizontal con los y las estudiantes, pero también recalca que cada uno, profesora y estudiantes, deben tener su respeto. Es decir, aquí ya está haciendo una diferenciación. Paulo Freire (1990) lo plantea de la siguiente manera:

Si bien reconocemos que tenemos que aprender de nuestros estudiantes (sean campesinos, trabajadores urbanos o graduados), esto no significa que los maestros y los estudiantes sean iguales. No lo creo. Es decir, existe una diferencia entre el educador y el educando; es una diferencia de índole general. Generalmente es también una diferencia generacional.

Esta profesora completa su relato diciendo que ella percibió un cambio de actitud en la docencia. ‘Era una relación con más confianza para que el estudiante venga donde usted y le diga con mayor facilidad: no entiendo, repítame la clase’. Aquí, Yamai hace referencia, por

98 En B. Benito Martín, *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Última verificación: 10-12-17. Disponible en: <http://www.academia.edu/33605345/>

una parte, a la necesidad del diálogo pedagógico en el que se verifica la confianza del educando para no quedarse con dudas frente a un conocimiento. Y por otra, a la actitud de escucha que debe tener el educador o educadora de los requerimientos de sus estudiantes. En esta ocasión y continuando con Freire, en una entrevista él responde que:

El educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan. Aunque las tareas de ambos sean específicas, el educador tiene que educar, el profesor tiene que enseñar y el educando tiene que aprender. La cuestión es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática⁹⁹.

Hablando de lo necesario que es establecer una relación democrática entre docentes y estudiantes, Killari dice que es bastante difícil que esto suceda ahora, porque ‘ya no hay el respeto que se tenía antes’. La profesora atribuye esta falta de respeto al cambio de relación que también se ha establecido en la familia. Lo ilustra de este modo: ‘¿qué dicen las mamás?, yo me llevo bien con mi hija como si fuésemos amigas. No pues, y la autoridad ¿dónde está?, nunca se debe perder ese rol’.

Con respecto a la dilución de la autoridad a la que se refiere esta profesora, Tenti Fanfani (2004, pp. 39-43) la atribuye a la pérdida de poder que tenían los adultos (madres, padre y docentes) sobre las nuevas generaciones. Hoy, dice, el Estado fija límites a esta potestad, por medio de normativas en función de los intereses públicos. Y haciendo un análisis con respecto a la docencia manifiesta: “En los orígenes de la escuela moderna, el estatus del docente provenía de una delegación doble: tanto de la institución que lo nombraba, como de los padres que le confiaban la educación de sus hijos”. Por lo tanto, se podría decir que la autoridad de los adultos sobre los niños, niñas y adolescentes no era cuestionada. Por esta razón, a Killari le llama la atención que los docentes ‘vayamos perdiendo autoridad con el estudiante. El estudiante ya no se somete mucho, digamos, ni a sus propias obligaciones. Tiene que venir mañana bien uniformado, tiene que traer la tarea, no hace, no cumple’.

El autor en su análisis recalca además que:

Las nuevas generaciones, en cambio, tanto en el seno de la familia como en la escuela, tienen ahora derechos definidos (a expresarse, a participar en la toma de decisiones en asuntos que les competen, a proveerse de información, a su identidad, etcétera). En este contexto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función. Para ello, debe emplear nuevos recursos

99 Paulo Freire, *Constructor de sueños*. Última verificación: 18-12-17. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4.

relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional.

Para Llariku, el poco reconocimiento de la autoridad docente también es evidente, y sostiene asimismo que las madres y padres tampoco ejercen ese poder:

‘Hoy parece que no tenemos autoridad. La juventud tiene muchos derechos, pero no hay obligaciones. Los padres de familia se han olvidado de dedicarse a la crianza, a la orientación de sus hijos, de formar buenas personas y ese es el esquema que hoy veo roto en el nivel educativo’.

Así, este profesor se hace eco de aquello que señala el autor con respecto a los derechos de la infancia y adolescencia; pero también ha buscado formas de llegar a establecer una relación con sus estudiantes en los que prima el entendimiento de las normas. Como veremos a continuación, él revela que:

‘Cuando empiezo con un grupo, les hablo de mi ideología, de nuestros ancestros y de los pilares que rigen mi vida como padre y maestro: ama quilla, ama shua, ama llulla (no robar, no mentir, no ser ocioso). Cuando les hablo de esto, a ellos les gusta y podemos pensar si es posible seguir estas tres normas. He logrado que muchos lo hagan, eso es una satisfacción para mí’.

5.2.5.3. Relación con compañeras y compañeros

5.2.5.3.1. Apoyo y compañía

Para hablar de la relación que mantenían entre compañeras y compañeros, empezaremos con Yamai. Ella dice: ‘cuando uno empieza a trabajar en el área rural y cuando uno está solo en esas lejanías, busca el apoyo de los compañeros y se empieza a valorar el compañerismo. Aunque no con todos, porque usted sabe, no con todos se tiene empatía’. El relato de esta profesora evoca las particularidades del ejercicio de la profesión en un ambiente campesino.

Sin ir más lejos, un informe de UNICEF-Ecuador evidencia que el 40% de las escuelas fiscales son unidocentes, y la mayoría se localizan en el área rural.

Continuemos con el relato de Yamai. Ella, como tantas otras personas que ejercen la profesión docente en el campo, da cuenta de la soledad que experimentan. Por la misma falta de contacto continuo con otras profesoras o profesores, declara que se valora el compañerismo a pesar de la distancia entre las escuelas. En Argentina se dio a conocer un informe del Ministerio de Educación que bien podría describir lo que sucede en el Ecuador:

Para los docentes de las escuelas rurales se configura un modo particular de situación laboral: la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere. El aislamiento de las comunidades trasciende las dificultades que imprimen la distancia y la incomunicación. Muchos maestros de escuelas rurales carecen de la oportunidad del intercambio sostenido con pares en la misma institución si se considera que el 30% de las primarias son unidocentes (o de personal único, o unitaria) y el 15% son bidocentes. Además, tampoco cuentan con suficientes instancias de encuentro con colegas de otras instituciones dado que la concreción de oportunidades de trabajo colectivas implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, de su lugar de residencia¹⁰⁰.

Como vimos cuando hablamos de la formación continua del profesorado, esta docente contaba que solían reunirse para tratar asuntos de las escuelas, de las familias, de los y las estudiantes o para estudiar algún tema que les interesaba; pero, como recuerda, ‘también había algunos compañeros que querían reunirse en cualquier momento o salir a la ciudad y se quedaba cerrada la escuela’.

Sayani, por su parte, cuenta que él aprendió a escuchar a la compañera que trabajaba en la escuela de una comunidad cercana. ‘Quedábamos para salir juntos, porque salíamos cada mes o mes y medio de las comunidades. Aprovechábamos para conversar sobre las cosas que pasaban en la escuela o comentar qué tema era difícil. Entonces intercambiábamos material de metodologías que habíamos aprendido en cursos a los que asistíamos’. Esta es una información que nos ayuda a reflexionar sobre la necesidad de propiciar encuentros de la docencia del área rural y que estos sean continuos. Aquí vale recordar que estas profesoras y profesores ya mencionaron que solían reunirse en los Centros Académicos a convocatoria de la Dirección de Educación.

100 Ministerio de Educación de Argentina. Bajado el 13-11-17. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89817/Rural.pdf?sequence=1>.

No obstante, conviene subrayar la vulnerabilidad a la que está expuesta la docencia rural. Tal como manifiestan Fullan y Hargreaves (2000, p. 103), “el aislamiento tiene una doble consecuencia: todas las grandes cosas que los docentes hacen o harían individualmente y que pasan inadvertidas y todas las cosas malas que hacen y se dejan pasar sin corregir”. Además, dicen los autores: “Muchos docentes son muy eficaces. Su problema es la falta de acceso a otros docentes. Este acceso significaría que llegarían a ser aún mejores si compartieran su experiencia”. Como hacía Sayani con su compañera de otra escuela, compartir los documentos de cursos, estrategias diferentes o simplemente la compañía para hablar sobre su vida.

La importancia de la relación que debe haber entre los y las docentes se traduce en agradecimiento. Como señala este mismo profesor: ‘siento gratitud con el docente que dejaba la escuela. El compañero que en ese momento salía, me dio unas buenas indicaciones de cómo trabajar con la gente, cómo trabajar con los niños, cómo hacer los grupos de las diferentes edades, porque nosotros no podemos trabajar con un sólo niño, teníamos que ver a todos’.

Algo diferente es el caso de Sisa, quien empezó su vida laborar en el área rural, pero, a diferencia de las otras profesoras y profesores, su institución era completa. Ella relata de la siguiente manera la relación que mantenían entre docentes. ‘La relación con mis compañeros era la de tener conciencia de que teníamos que estar unidos, colaborándonos mutuamente, aprender el uno del otro’. Tiene muchas anécdotas sobre el inicio de su profesión, y rememora varias durante la conversación. ‘Al principio, nos quedábamos a vivir en la comunidad porque no podíamos salir durante la semana; arrendábamos un cuarto y compartíamos lo que llevábamos’. También tenían momentos de esparcimiento ‘cuando se acababa la jornada, salíamos a caminar con los compañeros, con las compañeras, por esas montañas tan desoladas; pero nosotras estábamos llenas de alegrías, de risas, hacíamos chistes, a veces también teníamos hambre, pero compartíamos lo poco que tenía cada una’.

Estas relaciones no solamente se daban a nivel académico, a nivel personal también se fortalecían los lazos de amistad. ‘Yo tenía un niño pequeño, le dejaba con mi mamá la semana, pero a veces le llevaba y todos le querían mucho. A veces, cuando teníamos que caminar, el director, los compañeros, le cargaban, se reían y decían: ¡qué lindo, unos hacen los guaguas y otros tienen que cargar! Disfrutábamos, eran muy buenos compañeros, muy respetuosos, unas lindas personas que hasta el día de hoy me llevo mucho’. Con respecto a este relato en el que la profesora abre una puerta a su vida más familiar, podemos recurrir a

Goodson (1991, citado por Fullan y Hargreaves, 2000, p. 33), quien puntualiza que no es posible “comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona”.

Como se puede advertir, por las circunstancias en las que inician su profesión, para estas profesoras y profesores fue muy difícil mantener una relación profesional con sus colegas.

5.2.5.3.2. Trabajo en equipo

Cuando se aprobó la Reforma Curricular de 1996, la mayoría de los docentes participantes en este trabajo habían salido ya de las comunidades rurales y estaban incorporados a escuelas completas. Desde esta nueva perspectiva, cuentan cómo era la relación que mantenían entre docentes.

Hay quienes reconocen que las relaciones que mantenían entre compañeras y compañeros estaban orientadas a la cooperación en el trabajo. Yamai considera que la Reforma Curricular ‘mejor nos unió. Será que en el grupo que me tocó, nos unimos para ver un dato por aquí, para conseguir un libro por acá. Entonces, nos uníamos para no estar rezagados, sino estar al tanto de lo que estaba sucediendo y poder aplicar en el aula’.

Sayani manifiesta: ‘Sí. Yo creo que mejoró’. Él recuerda que, en la escuela rural, tenía muy poca posibilidad de relacionarse con otras compañeras y/o compañeros y después en, la primera escuela completa en la que trabajó, el trabajo en equipo se limitaba a preguntar ‘tú, ¿qué estás dando?, yo estoy dando la suma, otro decía yo estoy dando la resta’, de manera que cada docente llevaba las asignaturas a su propio ritmo. ‘Ahora no, ahora existe un idioma común y más o menos decimos: ya tenemos que estar en tal bloque, ya tenemos que estar enseñando tal contenido, tal destreza’.

Este profesor además manifiesta que a partir de la reforma curricular:

‘Ya nos vimos obligados a conversar con los compañeros y decir qué método estás utilizando, qué material estás utilizando o al contrario, préstame tu material, tienes algún material, o algún escrito que pueda servirme o algún librito en el que pueda guiarme, podíamos aplicarlo o a lo mejor adecuar a nuestras necesidades específicas’.

Day (2005, p. 67) se refiere a estos intercambios entre docentes como la “co-construcción” de su práctica. Además, añade que:

Anécdotas, ideas, intercambio de información y material o de la puesta en común de problemas, cuestiones y opiniones, tendrá que estimular a los maestros de pasar del intercambio a la crítica; el éxito que se consiga depende del nivel de confianza individual y del apoyo institucional.

En realidad, en lo concerniente a la crítica, podríamos decir que en el siguiente relato de Jarawi se ve reflejada de manera incipiente. ‘Nosotros, de alguna manera, nos limitamos a copiar los unos de los otros el trabajo diario frente a los estudiantes en las aulas’. Esto lo atribuye a que, en las capacitaciones que tuvieron para la implementación de la reforma, ‘únicamente hubo sugerencias, pero no hubo un conocimiento de las capacidades reales de los docentes’. También opina que los intercambios entre los docentes han sido ‘para aceptar lo que nos pedían e intentar encaminar los cambios de la mejor manera’.

Siguiendo con esta idea, Llariku cree que la reforma curricular ayudó ‘a ver las debilidades que teníamos como docentes’. Se refiere, en particular, a las pocas posibilidades de continuar con los estudios que tuvieron cuando estaban en las escuelas rurales. ‘Entonces, dice, hemos mantenido esa relación de compañerismo, de seres humanos que nos hemos apoyado el uno al otro; hemos buscado las formas de seguir con los estudios’.

Fullan y Hargreaves (2000, p. 6) observan que “la colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del Consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo”. Justamente esto es lo que expresa Sisa con respecto a la relación que mantuvo con una de sus compañeras: ‘yo me relacioné más con mi compañera de paralelo¹⁰¹’. Además, los autores explican que “estas reuniones deben tener definida la materia de trabajo, pues de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí”. Parece ser que Sisa y su compañera sí que tenían objetivos para sus encuentros: ‘trabajábamos juntas, hacíamos las planificaciones y compartíamos las cosas especiales que podíamos tener cada una para aplicar en el aula con los niños; la relación para mí fue muy buena’.

Las relaciones entre docentes siempre tendrán un resultado positivo, porque en ellas se conjugan las capacidades profesionales, así como las personales, tanto las individuales

101 Paralelo, lo que en España se conoce como líneas o grupos de un mismo grado.

como las colectivas, todas ellas en función de un trabajo común para el bienestar de los y las estudiantes.

5.2.5.3.3. *Compañerismo y soledad*

Con la Actualización y Fortalecimiento Curricular, las relaciones entre docentes, en la mayoría de los casos, sigue siendo de mutua colaboración, pero también hay casos en que dichas relaciones se tornan tensas porque están mediadas por la meritocracia y, en otros, las muchas actividades que tienen que cumplir profesores y profesoras no les permite mantener una relación de camaradería, que, como veremos, también es importante.

En las relaciones de colaboración, Sisa está completamente convencida de que el compartir materiales y temas forma parte del quehacer del magisterio, porque considera que la colaboración entre docentes ayuda tanto a las niñas y niños, así como a la institución:

‘Si yo tengo algo bueno, tengo que compartir y, de igual manera, tienen que compartir conmigo. Esa es la manera de trabajar en el magisterio, no con egoísmos. No es que yo hago calladita una actividad para que la otra profesora no sepa, no. El compartir es sacar adelante al establecimiento, al grado, a los niños. Porque yo puedo estar en un error, pero mi compañera puede tener más clara la idea y decir: así está mal, lo puedes hacer de esta otra manera. Al menos cuando uno se está iniciando y pide ayuda al director, pide ayuda a la compañera más antigua y yo no he tenido problemas, me han colaborado, hemos trabajado juntas’.

La experiencia referida por esta profesora es un caso concreto del fenómeno más general al que alude Ávalos (2010, p. 251): “En muchos contextos, la investigación revisada muestra docentes que han descubierto el valor del trabajo conjunto para enfrentar demandas y desafíos, y que aprecian más esa colaboración que la presión sobre su desempeño como individuos mediante incentivos”. En el caso ecuatoriano, en el que se pasa por varias y variadas modificaciones curriculares, la colaboración entre docentes se vuelve casi indispensable para poder llevar a cabo las demandas de los entes superiores.

Relacionemos lo anterior con la cuestión clave de la colaboración pedagógica, destacada por Sayani. Este es un momento para reflexionar acerca del potencial que existe en las escuelas cuando las profesoras y profesores toman iniciativas encaminadas a conseguir un cambio, aunque este sea impuesto desde fuera. Paulo Freire ya decía que “el proceso de cambio, aunque no puede dejar de venir de afuera, no puede dejar de partir de dentro”¹⁰². Este es un punto que se debería fortalecer en las instituciones educativas. Veamos lo que nos dice Sayani:

‘Entre compañeros docentes, nos vamos apoyando porque para planificar necesitamos que los compañeros nos presten materiales; a lo mejor, que nos hagan alguna sugerencia. A veces en los recreos conversamos: tengo un problema con un niño, cómo me puedes ayudar, o présteme algún material que pueda ayudarme, o la planificación cómo la puedo mejorar. Así nos sentimos acompañados por los compañeros’.

Stoll (1999, citado por Christopher Day 2012); dice que “quienes se sienten apasionados por la enseñanza (...) se preocupan por la mejora de todos los alumnos de la escuela, y esto significa que ellos, con sus colegas, querrán hacerse cargo del cambio”.

Por otro lado, hay también profesores como Jarawi que reconocen que en las relaciones interpersonales de la docencia existen algunos contratiempos, que no todo es perfecto, pero que con esfuerzo superan las diferencias que puedan surgir. Añade que ‘para nadie es desconocido, y hasta se hace público, que los docentes pueden tener problemas en tal o cual institución y que, a veces, no se lleven entre compañeros’. Tal como señalan Fullan y Hargreaves (2000, p. 52) al afirmar que “este desacuerdo es posible gracias a la base sólida de seguridad que permite apertura en la discusión y en el desacuerdo temporario, sabiendo que esto no supone una amenaza para la continuidad de las relaciones”, Jarawi ha experimentado desacuerdos en su centro, pero está convencido de que se pueden superar:

‘En esta institución, no vamos a decir que no hemos tenido nuestras diferencias, pero yo creo que hemos alcanzado una madurez que hace que el plano personal o el disgusto por una idea que no es compartida, se queden en el momento de la reunión y que cuando usted sale y camina

102 Paulo Freire, *Constructor de sueños*. Video disponible en https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4.
Última comprobación: 12-12-17.

por el pasillo o se reúne nuevamente con los compañeros en otro espacio, prácticamente ya se olvidó de la discusión’.

Jarawi continúa diciendo: ‘Yo cuando llegué aquí me encontré con compañeros del magisterio mayores a mí y fui recibido de la mejor manera; tenía que tener cuidado hasta de lo que decía, de las palabras que utilizaba y del vocabulario que empleaba’. Se refiere a que, en algunas ocasiones, solía utilizar palabrotas (tacos), pero que cuando llegó a esta escuela, tuvo que aprender a controlar el vocabulario y esto lo consiguió por respeto a sus compañeras y compañeros de trabajo. Se podría decir que este profesor sentía que formaba parte de la vida del grupo, porque el grupo que lo recibió se presentaba seguro, vital y activo; por lo tanto, él también se sintió seguro, vital y activo (Sandelands y Boudens, 2000, citado por Day, 2012). Este sentimiento de acogida lo podemos percibir en el siguiente relato:

‘Luego el grupo de compañeros y compañeras, personas que me enseñaron con su experiencia. Ellas ya tenían años trabajando, como en el caso que ahora me toca a mí, ahora estoy yo viviendo la etapa que ellas vivieron. Ellas tenían en ese tiempo hijos que estaban en la universidad, ellas tenían hogares formados desde hace muchos años, hasta en eso nos aconsejaban. Ya nos veían con la cara medio larga y preguntaban, qué le pasa, cuál es el problema, ellas sabían cómo ayudarlo a salir de ese momento difícil y hacerle regresar a la casa para pedir disculpas a la esposa o arreglar la situación’.

Como se puede ver, en algunos casos, las relaciones entre compañeras y compañeros van más allá de la exclusiva colaboración pedagógica. En este sentido, Meirieu (2013, p. 95) aclara que:

La escuela no es solamente un lugar de acogida o de paso, es el marco educativo específico en el cual todo debe tener sentido de manera coherente. Un centro escolar, de primaria o de secundaria, no es tan sólo un conjunto de cursos y de reuniones más o menos bien dispuestas. Es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran -desde el punto de vista etimológico ‘respiran juntos’- para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos: el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de «pensar por uno mismo».

Siguiendo en esta misma temática de relaciones más allá de lo puramente académico, Killari sí que considera que, desde la puesta en marcha de la Actualización y Fortalecimiento Curricular, dichas relaciones entre docentes han cambiado. En su opinión,

‘Actualmente, no hay tiempo para relacionarse por las actividades que nos dan para cumplir, entonces, no hay mucho tiempo de estar juntos. Más bien, como que cada quien trata de ocupar al máximo el tiempito para tener documentado todo lo que ha hecho. De ahí la relación de estar relajados, conversando... no, no hay cómo’.

Para esta profesora, sí es necesario tener un espacio, aunque sea corto de tiempo, en el que los y las docentes puedan relajarse y mantener un tipo de relación de confianza.

‘Es importante porque si no nos relacionamos, se va sembrando egoísmo. Claro que tratamos de trabajar en conjunto, de trabajar en equipo. Eso sí, nos apoyamos en lo que se puede. Pero de ahí, la mayor parte del tiempo pasamos así, cada quien en su trabajo, en su aula’.

Finalmente, Llariku expresa su agradecimiento hacia el magisterio ecuatoriano: ‘Yo tengo gratitud con el magisterio porque, a más de que he podido desarrollar mi vocación, he hecho grandes amigos’. Este podría ser un ejemplo de un maestro apasionado, como diría Day (2012), porque ha tendido una “red de relaciones sociales e interpersonales que crean la cultura de la escuela e, inevitablemente, influye en su trabajo y en su vida”. Esta sensación se puede evidenciar cuando dice: ‘Además, siempre he sentido yo que día a día necesitamos aprender algo, se aprende de los niños, de los padres de familia, de la sociedad y de nosotros mismos’, reconociendo así el inacabamiento del que habla Freire (2004) y la conciencia que se debe tener sobre la inconclusión del ser humano.

5.2.5.4. *Directores y Supervisores*

En este apartado veo necesario hablar de la relación con las autoridades, que en este caso estarían representadas por los directores de las instituciones en las que trabajaron y trabajan las profesoras y profesores que participaron y los supervisores como representantes de la administración educativa.

5.2.5.4.1. *Directores*

Al iniciar este apartado, es pertinente llamar la atención acerca de una circunstancia especial que se vive en las escuelas rurales unidocentes: la dirección de dichas escuelas recae directamente sobre la profesora o profesor que llegue a la escuela.

Killari recuerda que ‘cuando ya me quedo en la escuelita, me doy cuenta de que tenía que ser la directora y hacer las cosas que pedían en la dirección de educación. Al principio me asusté porque no sabía cómo tenía que hacer, pero poco a poco, con la ayuda del supervisor, fui cumpliendo con lo que me pedían’.

También Llariku recuerda, ‘cuando uno llega por primera vez a la escuelita, llega con muchas ganas de cambiar las cosas, pero en seguida se da cuenta de que también tiene que ser o cumplir las funciones de director. Allí, hay que sacar las fuerzas y hacer lo mejor, no más’.

Las dificultades inherentes a esta responsabilidad sobrevenida y no elegida no son desconocidas. Un estudio realizado en Flacso Andes se hacía eco de ellas de la siguiente manera:

Los/las docentes que trabajan en las escuelas unidocentes, además de cumplir con la función de conducir los procesos de enseñanza de niños y niñas de los seis años de primaria, ejercen también la dirección del centro educativo, debiendo cumplir paralelamente actividades pedagógicas y actividades administrativas; sin embargo, no cuentan con preparación académica sobre administración educativa que les permita gerenciar los planteles con la suficiencia técnica requerida¹⁰³.

Estas circunstancias, en el inicio de la profesión, pueden llevar a la docencia a sentirse abrumada por tener que asumir, de un momento a otro, tanto las tareas académicas como las administrativas. También nos tiene que ayudar a reflexionar sobre la necesidad de que en la formación inicial para la docencia se profundice más en el tema de la dirección de los centros educativos.

Yamai también tuvo su experiencia en la dirección, pero ya en una escuela con tres docentes:

103 Flacso-Andes. Ecuador. Bajado el 13-11-17. Disponible en:
<http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=4544>.

‘Yo siempre estaba encargada de la dirección. Entonces, yo tenía los grados inferiores. Mis compañeros me decían: usted, bastante se mata porque tiene que hacer esto, las clases, la dirección; nosotros cogemos esos grados. Pero yo siempre he sido fuerte, les decía: no, dejen, yo sabré cómo salgo con mis chiquitos. En lo que no pueda, ustedes me apoyan’.

Las vivencias al respecto de Jarawi pueden sintetizarse así. Primero tuvo que hacer de director de su escuela al empezar su carrera docente en el área rural. Después, cuando consiguió el cambio a una escuela pluridocente, tuvo que relacionarse con la directora, una profesora que pertenecía a la parroquia en la que estaba la institución. Según sus palabras, ‘la directora, una compañera que era nativa de allí mismo, no entendía nuestra situación. Nosotros que veníamos de Cuenca, a veces, teníamos problemas con el transporte y llegábamos atrasados. Nos llamaba a la dirección y en lugar de conversar, recibíamos malos tratos’. Además, según cuenta, esta directora hacía uso de la escuela para actos particulares: ‘tenía la institución para hacer y deshacer todo, haciendo fiestas, compromisos, ocupando las instalaciones’.

Esta profesora, por circunstancias personales, tuvo que salir de la escuela. Entonces le ofrecieron a Jarawi la dirección y él aceptó. Veamos cómo relata en cambio su experiencia como directivo:

‘En esta escuela trabajé dos años como docente y ocho años como director. Yo sé que la obligación del docente es llegar a su lugar de trabajo, pero hay ciertas circunstancias que a veces no les permitían. Yo conocía la realidad de cada docente. En aquel tiempo, había compañeras que tenían hijitos pequeños que a veces se enfermaban y ellas no podían llegar, esto la ley no contempla, pero la parte humana sí contempla. Entonces, hay que entender que los profesores somos seres humanos y necesitamos comprensión; porque uno está dentro de las instituciones y lo que quiere es llevarse como en una familia porque aquí uno pasa la mayor parte del tiempo y para pasarse amargado, triste o peleando, no creo que a nadie le guste no solamente aquí sino en ningún lugar de trabajo’.

Como hemos visto en los anteriores relatos, para la dirección de los centros educativos es importante lograr mantener empatía con los compañeros y compañeras docentes. No en vano Viñao (2007, p. 14) aludía a que “la actividad de dirigir los centros educativos constituye una práctica profesional institucionalizada cuyo ejercicio depende, por supuesto, de quienes la desempeñan: el estilo personal, el carácter, las cualidades, etc.”

Ahora escucharemos el relato de Llariku, con respecto a su experiencia con los directores con los que se ha relacionado. Él empezará con los directores del área rural en la que se inició, lo hará de manera general, dando así una visión amplia de lo que experimentó y percibió.

‘Cuando yo fui profesor muy joven, sufrí realmente mal carácter y enfrentamientos ideológicos con algunos directores que estaban más de 20 años en el cargo y se jubilaron siendo máximas autoridades de los establecimientos. Esas personas pensaban que manejaban grandes haciendas, eran como los patrones, eran intocables, no daban prioridad a ciertos cambios, no daban facilidades a las comunidades para que se desenvuelvan y tomen otro rumbo. Muchos de esos directores se quedaron a vivir en las comunidades, se hicieron dueños de tierras. Yo recuerdo que en ese tiempo daban con escritura hasta pedazos de tierras con escuela y todo’.

En la descripción de este profesor asoman viejas prácticas caciquiles en las que algunos maestros, aprovechando su condición de sujetos letrados en comunidades con altas tasas de analfabetismo, construyen relaciones de patronazgo y deferencia en beneficio propio. Al margen de ello, su relato evoca las actitudes de algunos directivos de escuelas que, sin llegar a los extremos expuestos, buscan perpetuarse en el cargo. Y, según la aguda observación de Santos Guerra (2015, p. 23) “la perpetuación en el poder lleva a pensar a quienes mandan (y, a veces, a quienes obedecen) que solo quien está en el poder tiene las ideas claras, las actitudes positivas y la responsabilidad acreditada”. Lo que llevaría por inercia a que no se escuchen las ideas y experiencias de otros compañeros y compañeras docentes y menos aún que se les tenga en cuenta para la toma de decisiones.

El autor citado también nos hace caer en la cuenta de que, a veces, hay docentes que están en la dirección en contra de su voluntad, o que se encuentran en el cargo esperando a que se les dé el nombramiento oficial. Esto es lo que les sucedió a Yamai y a Killari.

‘Vea mi caso, yo llevo 5 años como directora encargada’, nos reconoció Yamai. De hecho, mientras le entrevistaba, recibió una llamada de la Zonal 6¹⁰⁴ para hacerle un “reclamo”. Ella después me cuenta: ‘Hace unos meses, se acabó el contrato de dos profesoras y envié una solicitud a la dirección para que busquen reemplazos. Ahora me dicen que yo no podía haber firmado esos papeles porque solo soy la rectora encargada’. Durante la conversación telefónica escuché que ella preguntaba: ‘Si mi firma no vale para esta gestión, entonces, ¿por qué no ha llegado el nombramiento como rectora titular? Ya he solicitado también que si no es a mí, se nombre a la persona titular y tampoco me han respondido’. Al colgar el teléfono, me sigue contando su situación laboral y también me traslada su preocupación por los otros trámites que ha tenido que hacer a lo largo de esos años, preguntándose a sí misma: ‘Y si no tienen validez, ¿qué harán?’

La historia de Killari es larga, pero vale la pena escuchar e intentar comprender cómo se sentía ella al tener que asumir un trabajo para el que sabía que no estaba preparada. Por otro lado, también nos ayuda a entender la manera cómo se toman las decisiones desde la dirección de educación.

‘Por mi mente, nunca me pasó la idea de ser autoridad, nunca; ni he querido. Yo iba muy poco a la oficina de la directora, sólo en caso de presentar documentos o para subir las notas al sistema. Pero a inicios del año lectivo del 2009, en septiembre, me llama a la dirección y me dice: Killari, sabe que usted tiene que ocupar la dirección, porque me jubilo. Ahí sí, me cayó un baldazo de agua fría, porque yo no sabía ni en dónde me paraba en esto.

Se abre ya el año lectivo, y ya me tocaba venir a las matrículas y llega el supervisor, nos reúne a todos y nos informa que seis profesoras solicitaron la jubilación y realmente las seis ya no vinieron. El supervisor pregunta: ¿a quién dejó encargando la dirección? Un compañero me

104 Con el propósito de fortalecer y mejorar la articulación entre niveles de gobiernos, el Ejecutivo en el año 2008 inició los procesos de desconcentración y descentralización. Para el efecto, se conformaron las zonas administrativas de la siguiente manera. En la Zonal 6 están las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago. <http://www.buenvivir.gob.ec/agendas-zonales>.

señala a mí. Entonces, dice el supervisor, usted se encarga de llenar las vacantes de aquí, yo le voy a ayudar con dos carpetas de profesores que aspiran a trabar, usted vaya a la dirección de educación y busque allí quien quiere trabajar. Yo quería que nombren a otro, pero el supervisor me dice, no, además, esto no va a ser para tanto tiempo, máximo para un mes porque ya vendrá el director titular. Allí me daba ganas de llorar, pero me tocó afrontar; de dirección hice cuatro años, eso que era sólo para un mes. Fue un trabajo bien duro, pero, por otro lado, también fue una experiencia bonita, sobre todo por el apoyo de los compañeros antiguos, ellos me ayudaron’.

Se podría decir que la historia de esta profesora tuvo un final feliz. Ella se esforzó y realizó la tarea de dirección, permitiendo que la comunidad educativa colaborase, porque como dice Santos Guerra (2015, p. 66), el director, en este caso directora, es quien coordina un equipo de profesionales, es el que hace posible las acciones.

Finalmente, veamos las experiencias con directores que gestionan y apoyan.

Killari dice que a partir de la Actualización y Fortalecimiento Curricular la relación con los y las directoras en las escuelas cambió: ‘dejaron de decir que están en el poder y también dejaron de ver al profesor más abajo que el director. Ahora, como digo, es diferente, todos somos iguales sólo que con diferentes funciones’. Esta profesora da muestras de que, a pesar de no tener experiencia en la dirección, sí ha tenido experiencia en trabajar con los diferentes directores, lo que le permite tener una visión de la importancia de establecer como base de un trabajo en equipo la horizontalidad en las relaciones.

Fullan y Hargreaves (2000, p. 82), con respecto a la actitud que debe tener quien asume la dirección de un centro educativo, dicen que un verdadero desafío para el director es descubrir algo para valorar en todos los docentes de su escuela, apelando, creo yo, a desarrollar una capacidad de observación constante para conocer a quienes ejercen la docencia en su centro. Los autores van más allá, al afirmar que aun los maestros deficientes o mediocres tienen su lado bueno que puede dar asidero al elogio y a elevar su autoestima. De manera que buscar las cosas buenas en los colegas contribuirá a que ellos y ellas reproduzcan esta actitud con sus estudiantes.

Continuando con los mismos autores, ellos aclaran que es fundamental apreciar al maestro como a una persona total y no como un mero manajo de competencias o carencias.

Se podría decir que es necesario pensar en la docencia como en un grupo de personas que tienen cualidades valiosas y que, en palabra de Levinas, reclaman una relación de hospitalidad, una relación desinteresada y gratuita. Esta idea ya nos ayudó a entender la relación que se podría establecer entre los docentes y los estudiantes; ahora la recordamos porque es necesaria también en la relación entre directivos y docentes. Jawari experimentó este tipo de acogida:

‘Yo recuerdo clarito. Fui a la asociación de empleados de la UNE, para informarme por el resultado del concurso. Yo había ganado y tenían que hacerme el nombramiento, con eso, ya podía dirigirme a la institución para la que gané. Caminaba por uno de los pasillos y se me acercó a mí un señor que en ese momento era totalmente desconocido. Me preguntó si yo me llamaba Jarawi, le dije que sí, a las órdenes. Entonces, me dio un abrazo, me palmoteó la espalda, me dijo: compañero, bienvenido a nuestra institución. Era el director’.

Para este profesor, el encuentro con el director fue decisivo. Él se sintió bien recibido, con confianza en sí mismo y con ganas de hacer su mejor trabajo. Al respecto, finalmente reflexiona:

‘Este director, solo con el hecho de saber que yo era la persona que iba a trabajar en la escuela, me dio la bienvenida, hizo que me sienta feliz de ir a trabajar a esa institución. Cuando nos despedimos, ya tenía ganas de conocer la escuela y a los otros compañeros. Así es nuestra institución, se da la bienvenida a todos los compañeros y compañeras nuevas’.

5.2.5.4.1. *Supervisores*

Para terminar, trataremos el tema de la relación de la docencia con la supervisión. Como en todos los relatos de las profesoras y profesores que participaron en este trabajo, hay experiencias positivas y negativas. En esta ocasión, empezaremos por la más negativa, hasta llegar a quedarnos, si se puede decir, con buen sabor de boca.

Yamai nos ofrece un ejemplo paradigmático de vivencia lesiva: ‘cuando era jovencita, me tocó vivir una experiencia feíta con un supervisor, pero esto me enseñó a ser fuerte’. Ella trabajaba en una escuela rural y unidocente. Se podría pensar que su historia se encuentra en el límite del abuso de autoridad y el de acoso por género.

‘En esas lejanías, los señores supervisores no llegaban a asesorarle, sino más bien, si usted le caía bien o si usted como mujer se le brindaba, entonces tenía sobresaliente, pero si usted le rechazaba, allí venía la represalia. Jamás a usted le valoraban el trabajo. Como le decía, un supervisor, viéndole a una joven, tal vez con poca experiencia, pensó que sería presa fácil. Llegó a hacer la observación y, por la tarde, él vino con algunas insinuaciones¹⁰⁵. Yo, asustada y todo, le metí sus dos chirlazos, salí del aula y llamé a los padres de familia; ya se iba haciendo de noche, pero les pedí a los padres de familia que le diesen un caballo para que se fuese. Yo no quería que pasase la noche allí en la escuela. Yo tenía ganas de llorar y me dio miedo quedarme sola en la escuela. Entonces les pedía a algunas mamás que se quedasen a dormir conmigo. Ellas me preguntaban qué pasó; yo les decía que nada, pero que no me dejaran sola. Así, yo rezaba para que no viniese el supervisor’.

Chávez (2015) en su investigación encontró que:

“La situación de las docentes de los sectores rurales del Ecuador suele ser cruel, al tratarse, en su inmensa mayoría, de mujeres que no superan los 30 años de edad, por lo que verse amenazadas por el acoso sexual puede redundar en trastornos psicológicos que hagan perder la voluntad de ejercer como profesionales”.

Sigamos con relatos de la época en que trabajaban en el área rural. Sayani recuerda que los supervisores visitaban poco las escuelas rurales:

‘En ese momento, el supervisor nos visitaba dos veces cada año. No había mucho control de los supervisores, pero en cambio había el compromiso de los padres de familia, ellos siempre estaban preguntando por qué falta el profesor, qué falta en la escuela, había una mayor predisposición de los padres de familia’.

105 Chávez (2015) refiere en su trabajo que el 8,5% de los encuestados han presenciado acoso sexual por parte de una autoridad dentro de la escuela.

Borsotti (1984, p. 137) recalca que en la zona rural, dadas las condiciones laborales a las que se tiene que enfrentar la docencia, “una supervisión adecuada es, a la vez, un apoyo y un aliciente”. Pero como manifiesta el mismo autor, en los países latinoamericanos, más bien, esto no sucede y lo que se tiene es lo siguiente:

Se ha constatado que los supervisores tienden a ser más un control que una ayuda. Asimismo, se ha hecho notar que su llegada a la escuela en el medio rural no aporta al docente ni consejos ni directivas eficaces. Las visitas son muy breves y se limitan a pedir registro de inscripción y de asistencia, los planes de clase, los cuadernos de los niños, y a realizar un ligero examen de los conocimientos que tienen los alumnos: lectura, cálculo. Estas visitas suelen tener lugar una vez por año y funcionan más como control administrativo que como guía técnica.

De hecho, en los párrafos que anteceden a esta cita, se puede comprobar lo que el autor dice. Las vivencias de Sisa también dan fe de ello:

‘Los supervisores en ese tiempo nos visitaban para controlar y los directores nos decían: verán, tenemos que trabajar, porque ya va a venir el señor supervisor. Pero a veces los supervisores llegaban a tomar (a beber); y por hacerse los interesantes ya venían a evaluar a los profesores y también a los niños, era un caso de formulismo, nada más, porque usted no puede ver el rendimiento de un niño por una prueba, porque es un proceso, para ver en qué condiciones está un niño o de esa manera evaluarle a la maestra’.

Magaly Robalino (2005) también expresa que la supervisión escolar “ha sido el mecanismo tradicional de evaluación a los profesores” y que, en la mayoría de los casos, esta supervisión se ha reducido a “examinar evidencias de cumplimiento administrativo: libros de planificación actualizados, registros completos, formularios llenos y, eventualmente, observación en las aulas de clases”. Sumando a esto que “gran parte de estos técnicos son reclutados entre los mismos docentes, con una preparación insuficiente para sus nuevos cargos y sin medios institucionales para lograrla. En ocasiones, ni siquiera provienen del campo educativo, y su designación se origina en recomendaciones políticas”.

Killari puntualiza esta condición: ‘Ahora ya no hay supervisores. Ahora están a cargo los asesores, los auditores’. Vale la pena hacer aquí un inciso para aclarar el cómo y el por qué del cambio en la supervisión educativa en el Ecuador.

La supervisión educativa fue creada en el Ecuador en 1994, mediante Acuerdo Ministerial, para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación. Según el Ministerio de Educación (2013)¹⁰⁶:

Fue concebida como un sistema técnico de carácter pedagógico y administrativo, encargado de encauzar la consecución de los fines y objetivos de la educación y velar por el cumplimiento de las normas vigentes, mediante un proceso sistemático y permanente; de promover y animar el mejoramiento de la calidad de la educación para asegurar el óptimo aprovechamiento de sus recursos a favor del desarrollo socio económico del país.

Sin embargo, se puede leer en el mismo documento que, con el tiempo, “las funciones de supervisión se redujeron a labores administrativo-legales anulando así su rol de acompañamiento y asesoramiento pedagógico de las instituciones educativas” (ibid.). Sumado a esto, quienes asumían la supervisión escolar no contaban con la formación específica para asumir ese rol. A partir de estas situaciones, el Ministerio empieza a reconsiderar la figura de la supervisión. Para lo cual, después de haber hecho revisiones de modelos internacionales, se determinó:

Definir roles separados de apoyo y de seguimiento a las instituciones educativas, con el propósito de lograr que éstas busquen alcanzar estándares de calidad en la oferta educativa, a través de la autogestión y de la toma de decisiones inteligentes que favorezcan el desarrollo profesional de sus docentes, el aprendizaje de los estudiantes, la participación responsable de los padres de familia, y el crecimiento físico y pedagógico de la entidad.

Killari manifiesta que en la actualidad los asesores ‘han sido docentes, pero han recibido preparación, han obtenido sus títulos, han concursado, han ganado; entonces, ellos van orientando en los centros educativos’. Continuando con esta profesora, veamos cómo ella narra su experiencia con relación a los anteriores supervisores.

‘Yo creo que los supervisores sí eran profesionales, porque ellos visitaban unas dos veces al año y dejaban siempre sus sugerencias para

106 Ministerio de Educación. (2013). Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación. Proyecto: Nuevo Modelo de Supervisión Educativa. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Nuevo-Modelo-de-Supervision.pdf>.

que uno vaya mejorando. Me ha valido bastante. Ellos como mayores, digamos, con más experiencia, han dado unas buenas orientaciones’.

Pero lo que a esta profesora le marcó la percepción positiva de los supervisores fue un episodio personal, en la que el supervisor de su zona fue ciertamente sensible a su situación:

‘Un supervisor conmigo fue muy comprensivo. Recuerdo que estaba yendo a tener otro hijo y me visitó el supervisor, un jueves. Como era verano, él entró con su taxi y viéndome que todavía estaba trabajando, me dice: vamos a Cuenca, ya vamos porque ya es jueves, usted ya trabaja toda la semana. Pero digo, todavía no se acaba la semana y él dice: yo le estoy llevando, usted está aquí con tres niños y el uno estaba medio enfermo. Vamos, dice, a que le haga curar, yo le estoy llevando, yo soy autoridad. Entonces fue bueno, yo vi en él caridad por sacarme ese día para hacerle ver a mi guagua con el médico y también comprensivo, ya digo, con mi situación’.

Al sentimiento que provoca en el supervisor la situación de esta profesora, Poch y Vicente (2010) le darían el nombre de compasión, que ellas caracterizan como “la actitud que nos hace sensibles al sufrimiento del otro, de manera singular y en situaciones concretas” (p. 90). El supervisor que visitó a Killari ese día, miró y entendió la realidad que ella estaba viviendo y respondió en consecuencia, sin esperar el visto bueno de alguna otra autoridad y le ayudó a entender a la profesora que en ocasiones hay normas que se pueden saltar.

En estos términos, pero en otras circunstancias, Jarawi también pudo experimentar el buen actuar de los supervisores.

‘Yo tengo bastantes recuerdos buenos, o será que la suerte me ha acompañado. Yo tuve la dicha de que mi primer supervisor me vaya a dejar en la institución y me visitó unas dos veces más; cosa que ahora nadie hace, ni les vienen a presentar a las autoridades, ni a los compañeros. Luego tuve un supervisor que venía del oriente; él me enseñó a mí a ser director, me enseñó a controlar mis impulsos de joven, porque yo era capaz a veces de reaccionar mal con la gente que llegaba a

reclamar algo, pero él fue moldeando al docente, a aquel joven que se hizo director. Y estaba siempre presto a colaborar’.

Este profesor también se refiere al papel de la supervisión que está venido a menos en la actualidad. ‘Ahora, se habla mucho del asesoramiento, de los auditores, pero nosotros muy poco vemos esa realidad. Sin embargo, son puestos de trabajo que el Estado está financiando y que intenta que se haga un buen trabajo’. De hecho, desde el Ministerio se dice que “el asesoramiento es una acción técnica de carácter profesional cuya función principal es orientar la gestión institucional hacia el cumplimiento de los estándares de calidad educativa”¹⁰⁷. Pero, como se puede constatar con las palabras de Jarawi, todavía dista mucho la retórica ministerial y el asesoramiento in situ, a profesoras y profesores.

Para finalizar, citemos a Rosa María Torres (2000, p. 74) quien nos recuerda que “Los docentes necesitan acercarse entre sí, rompiendo con el aislamiento tradicional del rol docente; a su vez, el director y el supervisor necesitan acercarse a los docentes y a las preocupaciones del aula, la enseñanza y el aprendizaje”. Unos requieren “salir un poco del aula”, para mirar la escuela; otros requieren “regresar un poco al aula”, para recuperar una dimensión profesional clave de su quehacer como educadores.

5.2.6. Competencias profesionales

5.2.6.1. ¿Con la naturaleza?

Este apartado lo abordaremos teniendo en cuenta el paso de las y los docentes por la escuela rural y, después de las reformas, por escuelas urbanas. Asumimos como punto de partida que las competencias profesionales sientan su base en la formación inicial, y se siguen desarrollando con el ejercicio de la práctica docente y con la formación continua. Empecemos con Yami. Así cuenta ella cómo ponía en juego sus competencias:

107 Ministerio de Educación. Asesoría a la gestión educativa. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/asesoria-a-la-gestion-educativa/> Ultima consulta: 30-01-18.

‘Tenía 72 alumnos, yo solita. Como en la comunidad la mayoría de las casas estaban distantes, y para yo no sentirme tan sola, nos organizamos para trabajar todo el día. Las mamás hacían turnos y venían a cocinar para toditos los niños. Entonces, en la mañana me dedicaba al primero, segundo, tercero y a los niños de cuarto les ponía fichas de trabajo. A la hora de la comida, ya venían los de quinto y sexto, a ellos también les ponía fichas de trabajo. En la tarde yo me organizaba con quinto y sexto porque tenía estudiantes de 16 – 17 años. Entonces, a los que podían más, les mandaba de instructores a los más pequeños o a los que necesitaban más ayuda. Así trabajé allí por tres años’.

Esteve (2001, p. 12), en el prólogo del libro *El aula diversificada* de Carol Ann Tomlinson, dice claramente que, para atender a niños y niñas de diferentes edades, en las escuelas unidocentes los maestros utilizaban como recurso didáctico una estrategia antigua y avalada por el sentido común: cuando se trabaja con diferentes niveles en el interior de la misma sala de clases, los maestros y maestras “echaban mano de los chicos más avanzados para ayudar y supervisar a los pequeños grupos que aprendían en niveles inferiores”. Esta estrategia es precisamente la que narra esta profesora, que continúa de este modo su relato:

‘No podían coger ni el lápiz y, después, verlos cómo podían hacer ya todo con las manitas. Porque yo, por ejemplo, al principio no les daba todo así, para hacer bolitas, porque la motricidad fina les falta, yo tenía una cajita con las pinturas, que recolectaba en la familia y de amigos. Les decía: regálenme las pinturas chiquitas, las que ya no usen. Y allí estaban con las pinturas, es la mejor manera de que aflojen las manitas, pintando. Entonces, una vez que ya veía que pintaban bien, comenzábamos a garabatear y así, poquito a poquito, iban avanzando. Por eso me gustan los grados inferiores, porque veo que hago algo y se nota el cambio’.

La situación de desamparo por parte del Estado de las escuelas de las comunidades campesinas, en la mayoría de los casos, suele ser solventado por las mismas profesoras o profesores. En el caso de Killari, como en el de muchas personas que ejercen la docencia en el

Ecuador, tuvo que asumir actividades que, aunque no son propiamente pedagógicas, podrían considerarse como competencias necesarias para un adecuado desarrollo educativo. Ella dice:

‘Con el apoyo de los papás, nos pusimos a trabajar, para gestionar el terreno. Nos lo donaron y de allí, los mismos papás y mamás, ofrecían desde la madera, compraban bloque poniendo ellos el dinero. Bueno, se hizo la escuela y se pasó allá a trabajar’.

A nivel de competencias, la profesora enfatiza que ‘trabajaba, multiplicándome’. Tenía que organizarse para repartir el poco espacio del que disponía, para poder trabajar con sus estudiantes. ‘Como era una sala, a un lado ponía al primero de básica, en otro lado el segundo. Tenía hasta cuarto grado; sólo un año puse hasta sexto, era la primera promoción que acabó toda la primaria’. También reconoce que ‘al principio, para mí, hasta adaptarme, esta manera de trabajar me resultó complicada’. No son de extrañar sus apuros pues, como afirma Tomlinson (2005, p. 41), “pocos docentes sabemos automáticamente cómo conducir una clase que responda a la intimidante realidad de la variación entre los alumnos. Es una destreza que se adquiere, al igual que cualquier otra pericia o arte”.

La profesora cree que, para las niñas y niños, también era costoso. ‘Para ellos era bastante difícil porque, si bien quedan con tarea en cada grupo, luego se pueden encontrar un poco desatendidos porque uno tiene que estar yendo y viniendo para tratar de atender a todos’. La autora antes mencionada, con respecto a esto último, manifiesta que el estar en una sola aula con diferentes grados “no implica que el docente pueda cubrir todas las necesidades de todos los alumnos todo el tiempo. Pero sí le requiere crear una gama razonable de estrategias didácticas, para que la mayoría encuentre una forma adecuada de aprendizaje”.

Aunque Sisa trabajó en una escuela rural, ella estaba a cargo de un solo grado. Podríamos recordar que ella tuvo a su cargo 60 estudiantes y tuvo que pedir ayuda a una adolescente de la misma comunidad para que pusiese las muestras¹⁰⁸ en los cuadernos de las niñas y niños. Sobre sus competencias profesionales, ella recuerda:

‘Cuando me dieron la escuelita rural, yo pensaba que a lo mejor iba a tener niños que ya dominaban algunas destrezas, que ya sabían escribir algo y eso no fue así, fue otra la realidad. No había jardín de infantes. Entonces, yo les tuve que cogen desde cero. Tuve que empezar, primerito

108 Las muestras son los ejemplares de los ejercicios que se enviarán de tarea.

a hacerles que cogiesen bien el lapicito, para que empiecen a mover las manitas, para que tengan motricidad fina, luego ya hacíamos bolitas y pintábamos. Yo pienso que el grado no fue un éxito, soy honesta, pero para mí, que era mi primera experiencia, estaba perfecto. Pero cuando me di cuenta de que había un desfase, porque los niños estaban escribiendo, pero no practicábamos la lectura, lo tuve que solucionar en seguida. Al año siguiente ya sabía qué tenía que hacer’.

Llama la atención lo mencionado por la profesora con respecto a la idea de que cuando fue destinada a la escuela rural, ella esperaba encontrarse con niñas y niños que tenían ya desarrolladas las destrezas básicas. Esto nos puede dar la idea de que las y los docentes que empiezan en el área rural van a trabajar con el pensamiento todavía puesto en el proceso educativo urbano. En este sentido, cabe preguntarse si en la formación inicial debería ser obligatorio tener ciclos de prácticas en escuelas rurales. Así quizá podría reducirse el riesgo, destacado por Gajardo y Andraca (1992, p. 24), de que el docente:

Trasmita conocimientos y valores de una cultura esencialmente urbana por sobre una enseñanza que, sin descuidar las exigencias educativas que imponen los procesos de modernización rural, atienda a la heterogeneidad de situaciones en el medio, tanto como a las características y necesidades de familias que en este habitan y trabajan.

Sumada a la confrontación que podía surgir entre las ideas con las que llegaban los y las docentes a las escuelas rurales, estaba la realidad social y económica a la que se tenían que enfrentar:

‘Las escuelas eran pobres, pobres. Los niños no tenían una mesita para escribir, escribían encima de una piedrita, en el llano, en el suelo. Los niños con sus cuadernitos y libritos viejos y con lo estrictamente necesario. Apenas teníamos una pequeña pizarra y alguna tiza. El material didáctico lo teníamos que hacer nosotros. Ahora, por ejemplo, las maravillas que tenemos... En ese tiempo, nada pues. En ese tiempo, nosotros teníamos que hacer el dibujito, pero puliéndonos y pintar nosotros mismos y escribir a mano y con buena letra. Ahora entra a la computadora y saca imágenes de internet, le pone la palabra y ya está

hecho el material didáctico, una maravilla y, con esto, a veces protestamos’.

Gajardo y Andraca, (1992, p. 23) también nos recuerdan que, si bien en las zonas urbanas las y los docentes suelen cumplir estrictamente su labor pedagógica, en las zonas rurales, por el contrario, la docencia asume otras funciones para satisfacer las demandas de las comunidades de las que se han vuelto parte. De hecho, “es frecuente que se ocupe también en tareas de promoción y desarrollo comunitario, difusor de conocimientos agropecuarios, mediador entre la comunidad rural y los servicios estatales urbanos, juez en disputa de menores, sancionador de la obligatoriedad escolar, entre otras”.

Estas circunstancias son descritas de forma bastante clara por Sayani. ‘La pobreza que había en muchas comunidades nos llevó a hacer realidad algunas cuestiones sociales, como la promoción del aprendizaje con la alfabetización y también con el mejoramiento de la infraestructura tanto de la escuela, como de caminos’.

Este profesor, al igual que Killari y muchas otras profesoras y profesores ecuatorianos, emprendió la tarea de ampliar la escuela en la que trabajaba. El relato que él hace es bastante sugerente, porque este profesor admite que utilizó algunas estrategias del ámbito militar para poder organizar a las personas de la comunidad.

‘Cuando yo empecé en la escuela, veía la necesidad de que los padres de familia se organizaran. Yo tenía una experiencia previa como subteniente de reserva, tenía instrucción militar, allí nos enseñaron la disciplina y la organización; también había trabajado con conscriptos voluntarios, les organizaba, vi que esto podría ayudarme en mi vida familiar y en la escolar. Así que, en la comunidad, organicé grupos de trabajo. Pero también aprendí que con el ejemplo se enseña más que con palabras, yo también formaba parte de los grupos para hacer las tareas’.

En este relato, podemos ver como las personas que están en el ámbito docente no se pueden alejar de aquello que han aprendido y que han visto que daba resultados; de manera que actuarán en consecuencia en el proceso educativo. Veamos cómo ponía el hombro para solventar las necesidades.

‘La escuelita tenía únicamente un aula pequeña, pero se incrementó el número de estudiantes. Además, queríamos hacer un comedor para que los niños pudieran comer en mejores condiciones, porque, aunque tenían la comida caliente, el frío era tenaz y los niños no podían estar comiendo afuera. Entonces dijimos: vamos a ampliar la escuela y vamos a hacer una cocinita medio grande donde se prepare la comida y que los niños coman abrigaditos. Con el incremento de un aula, los niños también podían jugar allí cuando llovía. Pusimos manos a la obra; ellos sabían hacer adobes, entonces, un grupo se encargaba de la mezcla, otro de llevar el material en carretilla, todos ayudábamos. Cuando me veían llevando la carretilla, me decían que ese no era mi trabajo; pero yo les decía: yo también soy portador de esta nueva realidad porque la escuela es de todos, de los niños, es nuestra escuela. Me acuerdo que nos donaban planchas de zinc, eran 72 planchas y los padres de familia a pesar de las inclemencias del tiempo, iban a traer en caballos, porque antes no había transporte porque no había camino, a veces las planchas llegaban rotas, porque con la fuerza del viento, se rompían. Pero al ver ese esfuerzo, a uno también le contagiaba y se trabajaba para mejorar la institución’.

Leyendo estos relatos, podríamos decir que la docencia se va transformando, de acuerdo con la diversidad de circunstancias con las que se va encontrando y que asume roles que le competen directamente al Estado, como dicen Gajardo y Andraca (1992, p.23), “por la dinámica que adquieren la relación escuela-comunidad. Esta, muchas veces se reconoce como la única presencia del Estado en el lugar”.

Pero Sayani también alude a sus competencias pedagógicas. Recuerda que él se ‘valía’ de la naturaleza y cómo aprendían las niñas y niños.

‘En ese tiempo, teníamos bastante autonomía. Además, porque uno tiene la naturaleza para aprender. Íbamos de paseo con los niños, veíamos la naturaleza, observábamos a los animales, o sea, no estábamos encerrados entre las cuatro paredes, teníamos la libertad para que los niños

aprendiesen de la propia naturaleza, el cuidado del entorno, el respeto y cuidado del ecosistema.

A pesar de que en ese tiempo en que nosotros desempeñamos nuestra labor, no había tanta contaminación, los estudiantes ya iban viendo que el hombre puede cuidar o destruir su entorno. Igual en el área de matemáticas; por ejemplo, salíamos al patio, salíamos a la cancha, salíamos al campo a reunir elementos, a medir, a experimentar y trabajábamos con los datos que recogían. Los niños aprendían en contacto con la naturaleza. Eso era muy bueno’.

De esta manera podemos sumarnos a la aseveración que hace Esteve en el mencionado prólogo del libro de Tomlinson (2005), de que son los alumnos los que tienen que aprender. Esto parece lo más obvio, y también es obvio para quienes estamos en el ámbito educativo que “ellos sólo aprenden cuando se implican en una actividad de aprendizaje”. Por tanto, dice el autor, el profesor o profesora debe programar para ellos actividades de aprendizaje. Esto es lo que aprendió Jarawi cuando, siendo director de una escuela rural (en su caso pluridocente), tuvo que hacerse cargo de un grupo de primero de básica porque la profesora pidió cambio:

‘Yo tuve que hacerme cargo de los niños hasta que llegó el nuevo profesor. Pero no sabía qué hacer con los niños de primero de básica. Me atendían unos cinco o diez minutos. Hacíamos unas bolitas, alguna cosa, pero aprendí y después de la primera semana que pasé sólo en el colchón porque no sabía qué hacer, a la segunda semana dije: voy a tratar, voy a tratar y logré estar casi medio año. Y después me sentía con la capacidad de aconsejarle a mi compañera que llegó a medio año, porque yo tuve la suerte de trabajar con ellos y aprendí cómo les gustaba aprender’.

Además, para este profesor, ‘es una buena alternativa rotar en cada uno de los grados’. Según argumenta, ‘cuando uno cambia de institución y se dan otras condiciones y son otros niños, uno ya tiene experiencia. Eso a uno le va formando, va aprendiendo diferentes estrategias’. Porque, como dice Esteve (citado en Tomlinson, 2005), los profesores y profesoras rurales aprenden a partir del principio de preparar las clases programando no lo

que ellos o ellas iban a hacer el día siguiente, sino lo que los niños y niñas iban a hacer el día siguiente.

Para finalizar este apartado, hablaremos de la competencia ética de las maestras y maestros, y para ello escucharemos lo que nos narra Yamai:

‘Ya cuando llegaba junio, las mamás les sabían (solían) llevar a los guaguas para que me conocieran. Yo recuerdo que al principio me veían de lejitos, no más, y sacaban las cabecitas entre las retamas y yo veía esos ojitos brillosos. Después se acercaban, las mamás y las niñas eran de pollera. A mí me gustaba la pollera, pero les decía a las mamás que sí les podían mandar con pollera, pero eso sí, bien limpias y peinaditas’.

Este relato de Yamai coincide, pese a la distancia, con un relato que le hacía una maestra a Paulo Freire (2005, p. 100). En esa narración, esta profesora de una favela brasileña decía que, ante la pregunta de la abuela de la niña de si recibiría a su nieta en la escuela le contestó que sí, pero con una condición, que la trajera limpia y con ropa adecuada. La valoración de Freire es suficientemente expresiva:

Una apreciación ingenua diría que la intervención de la educadora había sido pequeño-burguesa, elitista, enajenada. Al fin y al cabo, ¿cómo exigirle a una niña de la favela que viniese a la escuela bañada? En realidad, dice, cumplió con su deber de educadora progresista. Su intervención posibilitó a la niña y a su abuela la conquista de un espacio, el de su dignidad en el respeto de los otros. Sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista.

Como podemos apreciar, la competencia ética y democrática también se evidencia en la vida de los profesores y profesoras ecuatorianas y se hace más palpable en las zonas rurales en las que han trabajado.

5.2.6.2. *¿Con la tecnología?*

Avanzamos en el tiempo y llegamos a la puesta en marcha de la Reforma Curricular. Algunos de nuestros informantes habían sido trasladados ya a escuelas cercanas a la ciudad; en algunos casos, a escuelas pluridocentes de comunidades suburbanas.

‘Cuando se dio la reforma curricular, dice Sisa, yo estaba trabajando en una escuela cerca ya de Cuenca. Allí también trabajé con primer grado, pero con pocos alumnos, tenía 18, 20. A estos alumnos sí que les disfrutaba’. Se refiere a que en la primera escuela en la que trabajó tenía que organizarse con 60 niños y niñas y que, en esa ocasión, no tuvo tiempo de disfrutar del proceso educativo con el grupo porque tenía que solventar aspectos de espacio y de control de tareas. ‘En esta escuela trabajé unos 10 años. Pero le puedo decir que trabajaba con todo el cariño, con todo el deseo y veía que los niños avanzaban día a día. Eso me llenaba de gusto, de felicidad’. Esta profesora expresa con naturalidad una gran competencia emocional frente a su trabajo con las niñas y niños. De esta manera, se estaría cumpliendo lo que dice Hansen (1999, citado por Day, 2012, p. 33) acerca de que “la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta ese servicio”.

Con respecto a su competencia pedagógica a las puertas de la reforma curricular de 1996, la profesora manifiesta que:

‘En esa época, todavía era dueña del aula. Yo podía hacer lo que yo pensaba que estaba bien; lógicamente, acudía al director para informarle de qué cambios iba a implementar o cuando iba a realizar una actividad extra, con el visto bueno de él seguía adelante. A veces, hasta le consultaba al supervisor’.

Esta forma de trabajar podría estar enmarcada en la metodología del ensayo y error, porque ella misma aclara lo siguiente: ‘a veces pensaba que hacía lo mejor, pero luego analizaba y veía que había errores. Entonces, trataba de enmendar esos errores y cambiar’. Esta actitud de reflexión acerca de las consecuencias que tienen las intervenciones docentes es también una competencia que las maestras y maestros deben desarrollar, porque ayuda a aprender de los errores, considerando que “es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde puede arrepentirse y desear haberlas hecho de otra manera” (Van Manen, 2010, p. 221).

Adaptar el currículo es otra de las competencias que se suele pedir mucho a las maestras y maestros, pero, como dice Sisa, ‘aunque se tenía voluntad, era difícil porque la mayoría de los textos venían de España’. Efectivamente, los primeros libros con los que se trabajó la Reforma Curricular fueron adquiridos a las editoras multinacionales, como es el caso de Santillana (Terán Najas y Moscoso, 2002, citados por Luna, 2014, p. 169). En esas circunstancias, continúa la profesora:

‘Difícil era aplicar la reforma de forma eficaz. Por ejemplo, los niños cuando leían no podían pronunciar, era como si se les trabara la lengua, hasta para nosotros había dificultad. No asimilaban bien porque en los libros se hablaba de otras realidades. Hasta los nombres eran diferentes, otros pueblos que aquí no hay. Entonces, cuando ya vino la edición de un libro, que se llamaba *Abramos Surcos*, se aplicaba más al sector rural, en ese libro ya se tomaba en cuenta la realidad de nuestro país, desde los nombres de las personas’.

Yamai recuerda que, en esta época, ella se encontraba en una escuela pluridocente, en una comunidad cercana a la ciudad y ‘todavía podía trabajar un poco como en el campo’.

‘Allí, me gustaba salir con los niños al llano. Junto a la escuela había una gran extensión de tierra y, por el clima que había en la zona, el dueño de una hacienda que estaba junto a la escuela y que nos ayudaba, tenía árboles de mandarinas y de plátanos. Les decía a los niños: ¿qué les parece si salimos a cosechar mandarinas. Ellos felices. Nos poníamos toditos alrededor y allí apostábamos a quién chupa más mandarina; entonces los niños decían, yo me chupé cinco, yo tres, así podíamos hacer sumas. También hacíamos grupos de tres, cuatro niños y a cada uno les daba un número de mandarinas y entonces, multiplicábamos. Nos divertíamos mucho’.

Prestando atención a estos relatos, se podría pensar que las maestras y maestros de las escuelas rurales compensan con sus competencias la falta de recursos a disposición de sus alumnos, de tal forma que, según la afirmación de Tomlinson (2001, p. 15), “preparan sus

clases programando, no lo que ellos iban a hacer el día siguiente, sino lo que los alumnos iban a hacer el día siguiente”

Con respecto a las competencias metodológicas que cambió la Reforma Curricular del 96, la profesora dice:

‘Con la reforma hubo la exigencia de que se tenga todo planificado, que se cambie el tipo de evaluación, porque antes se evaluaba con preguntas solo de falso o verdadero, no sabíamos en verdad si los niños aprendieron o no, porque hasta podían copiar las respuestas. Entonces, esa era una de las exigencias que había. Por ejemplo con la lectura; antes los niños, como decimos nosotros, leían al aguaita. Se veía el tiempo, la velocidad, cuántas palabras leían. Con la reforma no, ya empezaron a salir libros con fichas de lectura para entrar en la lectura comprensiva’.

Sayani también se refiere a los cambios que se dieron en la planificación y a la implementación de las destrezas con criterio de desempeño.

‘Antes planificábamos de manera general y nos basábamos en los contenidos: el inicial y el final. Por ejemplo, en matemáticas empezábamos con la suma de enteros y terminábamos con la resta de enteros con reagrupación o con llevadas, y los contenidos intermedios no había. Pero en el año 1996 ya se establecen las destrezas, los contenidos, las metodologías, recursos y evaluación’.

Siguiendo con la metodología, Llariku, con toda la sinceridad del caso, hace una reflexión sobre lo necesario que era un cambio en la forma cómo preparar las clases. Porque como él dice, ‘llevábamos años preparando de la misma manera, con los libros de toda la vida, como se les conoce, libros amarillos, de tantos años’. Esta declaración es bastante comprometedor porque este docente admite que, antes de la reforma del 96, él mismo seguía las planificaciones que había realizado en sus primeros años de trabajo: ‘incorporábamos alguna que otra cosa para que se actualizarse, pero lo que nos daba resultado, eso repetíamos’.

Como se puede ver, con la reforma curricular todavía persistía una práctica educativa tradicional. El PROMEBAZ (2008, p.24) concluye que: “En la mayoría de las escuelas de educación básica persisten los viejos modelos pedagógicos, los programas, textos y materiales

poco pertinentes y desactualizados. Siguen predominando el aprendizaje pasivo, el memorismo, las relaciones jerárquicas de maestro – estudiante”.

Por esa razón admite: ‘uno esperaba con expectativa los cambios de la reforma’, que dieron mucha importancia a la renovación de los textos escolares. ‘Pensábamos que era algo novedoso, los textos, con el nuevo sistema de planificación. Los mismos supervisores empezaron a dejar de ser egoístas y nos ayudaban a entender qué mismo eran las destrezas y así fuimos aprendiendo a planificar de otra manera’.

Llariku da testimonio de que las profesoras y profesores de educación general básica tienen que ser competentes para trabajar con los niños y niñas de todas las edades y de todos los grados. Para él, esta circunstancia se convirtió en un gran desafío y, como dice, ‘fue uno de los principales motivos de satisfacción’.

‘Yo, he podido trabajar en todos los niveles educativos, conociendo a los niños desde su corta edad. Tuve desde los 4 o 5 años durante 15 años, como profesor de cultura física. Yo nunca había trabajado con los chiquitines, pero fue una sorpresa grande y motivo de muchas satisfacciones. Luego pasé, le cuento, por las diferentes edades de los muchachos a nivel de la escuela básica que llamamos ahora, hasta los 12 años. Fui profesor y entrenador de los niños en diferentes deportes y con los jóvenes también he tenido la suerte de trabajar hasta en el bachillerato y parte ya de mis últimos años a nivel universitario también di mi granito de arena en la formación de la última promoción de los alumnos del Instituto Ricardo Márquez Tapia’.

Este relato de Llariku es bastante significativo, en el sentido de que las personas que ven desde fuera a la escuela no son conscientes de que la docencia desarrolla la capacidad de adaptabilidad a los diferentes niveles del sistema educativo y a las demandas y características didácticas que implica cada uno de esos niveles. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que generalmente quienes ejercen la docencia en educación general básica no suelen especializarse en un grado o asignatura, como sí sucede en otras profesiones. Una profesora, un profesor, a diario debe poner en práctica sus mejores conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje, y tener siempre presente que ningún procedimiento es el mejor a menos que le sirva a cada estudiante (Tomlinson 2001).

La introducción de la tecnología en el ámbito educativo obliga de alguna manera a la docencia a incrementar sus aptitudes con la competencia informática; que en muchos casos se

convirtió en una dificultad, casi insalvable, especialmente entre docentes con más de 25 años en el magisterio. Sayani lo dice con claridad:

‘Un problema que en ese tiempo tuvimos como docentes era que recién empezaba a utilizarse la tecnología y teníamos que concurrir a algunas instancias para que nos donasen computadoras, para tratar de realizar esta innovación tan grande con los estudiantes. Recuerdo que en una escuela teníamos 4 o 5 computadoras para todos los grados, pero no era suficiente. Por eso, teníamos que irnos turnando para poder hacer algo’.

Es preciso llamar la atención sobre los esfuerzos que suelen hacer las profesoras y profesores de escuelas rurales o suburbanas para, por autogestión, poner al alcance de las y los educandos la tecnología. Porque, como dice Chávez (2017, p. 6), “Encontrarse en zonas de difícil acceso repercute en que demoren o nunca lleguen los implementos y tecnologías para la educación; por tanto, el profesorado rural solo se apoya en los conocimientos que ha adquirido durante su preparación”. Suele suceder también que, si se logra obtener una computadora, o las que sean, la cuestión es la falta de fluido eléctrico¹⁰⁹.

5.2.6.3. *¿Con la investigación?*

Para hablar de las competencias a partir del 2010 con la Actualización y Fortalecimiento Curricular, empezaremos con el tema con el que terminamos el apartado anterior, la implementación de la tecnología. Veamos lo que nos dicen los y las profesoras. Para empezar, Yamai confiesa:

‘Sepa que, a mí, lo que me ha costado, le seré franca y sincera, es la tecnología. A lo mejor porque que no le he puesto un poquito de empeño, me he dedicado a otras situaciones. Claro que a veces no nos han presionado, pero yo, por ejemplo, me he ofuscado, a pesar de que, como docentes, tenemos esa capacidad de adaptarnos a lo que nos venga’.

109 El problema más grave se concentraba en las 6800 escuelas unidocentes: el 50% no tenía luz eléctrica; el 98% no disponía de alcantarillado y el 97 % carecía de agua potable; el 91% no tenía acceso a teléfono, fax e internet (SIISE, 2000).

Rosa Ma. Torres (2000, p. 33) ya había manifestado que quedaba por delante una tarea monumental de capacitación docente en el manejo de estas nuevas tecnologías, que están siendo incorporadas a las escuelas, pero sin la atención a los requerimientos de los profesores. Desde esa declaración a la puesta en marcha de la Actualización y Fortalecimiento Curricular habían pasado diez años, y la idea de la incorporación de la tecnología seguía en la mente de los responsables de la reforma, pues el proceso de implementación de la misma continuaba siendo muy limitado. Han pasado otros ocho años más, y su uso no termina de asentarse. Al menos esto es lo que podemos intuir de los relatos que estamos leyendo. Sayani nos lo narra de la siguiente manera:

‘A nosotros nos decían que las herramientas con las que un docente podía triunfar eran: primero la preparación, luego la metodología, luego los recursos, luego la tecnología. Pero la aplicación de la tecnología fue de un rato al otro. Nunca nos llamaron a los docentes a decir: bueno, señores profesores, vamos a aplicar la tecnología y vamos a desarrollar una clase práctica. Nos dijeron, bueno capacítense y cada profesor tendrá que saber cómo utilizar la tecnología y, hasta ahora, hay docentes que no manejan la tecnología’.

Tenti Fanfani (2007, p. 341) indica que la proliferación de las herramientas tecnológicas produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes, que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de herramientas tecnológicas poderosas para solucionar problemas específicos en su trabajo cotidiano en las aulas. En realidad, completa este profesor, ‘Lo que algunos sabemos de tecnología, es gracias a los cursos que hemos seguido en la universidad o pagando aparte para mejorar en el uso de la tecnología’.

Para Llariku, los cambios tecnológicos también le resultaron bastante engorrosos, porque considera que ‘a nuestra edad, ya no tenemos facilidad para entender todos los usos que se puede dar a la computadora, a la informática. Comparados con los compañeros más jóvenes, que han crecido con la tecnología, quedamos atrás’. Él también se refiere a la falta de capacitación por parte de las autoridades del Ministerio y, cuando la ha habido, ‘ha sido a base del sacrificio del profesor’. Hace el siguiente análisis:

‘Si trabajamos de siete de la mañana a tres de la tarde, y, a continuación, tenemos que asistir a los seminarios hasta las diez de la noche, ¿cómo asimila? También somos seres humanos, tenemos familia, tenemos otras obligaciones, terminamos agotados. Por eso son las consecuencias que hoy vemos: la resistencia de muchos maestros al cambio’.

La otra cara de la moneda es la actitud que mantiene Sisa hacia la tecnología. Ella es muy optimista en su afán por capacitarse y utilizarla en la educación. A pesar de que los inicios no le resultaron sencillos: ‘Al comienzo, con miedo, con recelo. Yo veía las computadoras de aquí de la escuela, las de mi casa y no me acercaba por miedo a aplastar mal alguna tecla y dañar algo’. Esta profesora perdió la oportunidad de asistir a un curso de capacitación organizado por el gobierno, pero esta situación no hizo mella y en cuanto pudo hizo lo siguiente:

‘No me quedé. A las compañeras que hicieron el curso les pedía los copios para poder seguir el curso de manera personal. Empecé yo en mi casa, y en la escuela con la ayuda del director y de la profesora de computación aclaraba dudas; iba haciendo los ejercicios y me emocionaba cuando ya podía sumar, cuando ya podía sacar automáticamente los promedios y fue como un juguete para mí, un juguete nuevo, me encantó’.

Sisa, según contaba, había encontrado en la tecnología una forma rápida para archivar las notas y trabajos que hacían sus estudiantes. Además, añade casi emocionada: ‘Para mí la tecnología ha sido una bendición, allí tiene toda la información, pero para trabajar con los niños, esto tiene que ser controlado, porque hay páginas en internet que no son adecuadas para ellos’. Agrega que ella usa la computadora ‘para poner las faltas, los atrasos, las notas, los promedios. Ya no tengo que estar haciendo con calculadora y lápiz; podemos hacer también las pruebas, antes teníamos que hacer a mano, haciendo los dibujos y pintando con todo cuidado; ahora no, con Control+C, Control+B, ya está’. Así como ella ha podido entrar en el mundo tecnológico, cuenta: ‘El otro día hablé con una profesora y me decía, ¿sabes por qué me jubilé?, por esa maldita computadora’.

En el párrafo anterior podemos ver claramente las dos posturas de las y los docentes frente a la implementación de la tecnología en la escuela. Al respecto, Perrenoud (2004, p. 111) señala:

Los profesores que saben lo que aportan las nuevas tecnologías así como sus peligros y sus límites pueden decidir, con conocimiento de causa, hacerles un buen sitio en su clase así como utilizarlas de forma bastante marginal. En este último caso, esto no será por ignorancia, sino porque han sopesado los pros y los contras, luego han considerado que no valía la pena, teniendo en cuenta el nivel de sus alumnos, la disciplina considerada y el estado de las tecnologías. Puede ser más sencillo e igual de eficaz enseñar física o historia por medios tradicionales que pasar horas buscando documentos o escribiendo programas, sin tener tiempo para pensar en los aspectos propiamente didácticos.

La idea del autor es importante, porque deja ver la razón de que la educación tenga como guías a las profesoras y profesores y no a una máquina. Y también se puede apreciar la necesidad de que la docencia desarrolle la capacidad de discernir el uso adecuado de las tecnologías de la información.

Sayani estaría corroborando lo que el autor indica: ‘el uso de la tecnología a veces requiere de tiempo: si buscamos algún contenido, si tenemos que bajar algún video, tenemos que buscar en YouTube para proyectar a los estudiantes’. Esta actividad también se ve alterada porque, como dice el mismo profesor:

‘Aparentemente la tecnología es la solución, pero, a veces, no disponemos de los recursos necesarios; lo ideal sería que en cada aula existan estos recursos audiovisuales para que podamos utilizar a diario y que no sea ocasional, porque ahora tenemos que esperar a que la sala de audiovisuales esté libre’.

Otra competencia que tuvo su giro con la Actualización y Fortalecimiento Curricular es la de la planificación.

Según Llariku, ‘antes se planificaba por unidad, ahora tenemos los bloques curriculares y una planificación diaria por hora clase’. Además, ahora los y las profesoras de aula tienen que hacerse cargo de las ‘horas especiales, por ejemplo: estética, música, informática, a veces hasta inglés y tenemos que adaptarnos también a ese cambio’. Este profesor comenta que posiblemente tener que asumir la responsabilidad de esas asignaturas los lleve al fracaso. ‘Los cambios también han dado pautas para la evaluación, pero si yo no

tengo experticia en alguna de esas áreas y soy evaluado, será un fracaso’. También admite que, con algunas compañeras o compañeros, esta nueva asignación de tareas ‘ha permitido descubrir algunas habilidades y esto ha permitido tener una relación más cercana entre alumno-docente, con las autoridades y también con los padres de familia’.

Sobre la planificación, Sayani dice:

‘Tenemos que dedicar mucho más tiempo a la planificación, tenemos que comprender los libros, que vienen ya centrados en las destrezas con criterio de desempeño. Entonces, de ley tenemos que empaparnos primero de los contenidos; no era como antes que desarrollábamos los contenidos que nosotros creíamos necesarios. Ahora, primero tenemos que leer, luego buscar y compaginar con la guía del docente para poder aplicar en el aula. También el material didáctico es más sofisticado, antes también elaborábamos material didáctico, pero era más sencillo’.

La percepción que tienen los y las docentes de que ahora emplean más tiempo para planificar sus clases y la carencia, la mayoría de las veces, de recursos hacen que “se sientan incompetentes, en la medida manifiesta en que aquellas habilidades que han aprendido y desarrollado parecieran tener menos importancia y ser menos efectivas” (Ávalos, 2010, p. 249).

Sisa dice: ‘antes trabajábamos rayando cuadernitos, escribiendo, haciendo a mano, la planificación también. Pero ahora lo que ha cambiado en la planificación es que la hacemos con destrezas, que al final, pasan a ser el tema de o que uno va a trabajar’. Nos habla también de lo que tiene que consignar en la planificación: ‘en metodología tenemos que poner la anticipación, la construcción del conocimiento y la consolidación y todo lo tenemos que hacer de manera virtual, nosotros planificamos y mandamos al director para que dé el visto bueno’.

Aquí llegamos a un punto que para mí es importante. Es justamente la explicación que suelen dar muchos maestros y maestras con respecto a lo que significa cada uno de los componentes de la planificación. La explicación va en el sentido de que toman la anticipación generalmente como un elemento del aprendizaje significativo, pero la idea que tienen es la siguiente:

‘La anticipación es recordar la materia anterior, hacer un hilamiento, hacer un enlace, del tema de ayer con el de hoy, para recordar e investigar si el estudiante en el tema anterior está bien preparado, fue significativo y está apto para continuar con el aprendizaje. La construcción del conocimiento, que ya es la clase misma que vamos a dar, y la consolidación como una evaluación para ver si el estudiante ha aprendido. Así trabajamos ahora’.

Como podemos ver, existe una confusión entre el repaso de los contenidos de la clase anterior con el aprendizaje significativo.

Para Killari, una de las competencias que le resulta difícil es ‘seguir a cabalidad la planificación. Porque nosotros elaboramos una planificación, pero en el momento en que uno va a trabajar con los estudiantes y va a desarrollar esa clase, no se aplica como está escrito’. Ella atribuye esta situación a que ‘se trabaja con niños y, a veces, surgen inquietudes y preguntan, o el maestro, viendo por dónde va la clase, puede hacer un cambio en la planificación y ese rato crea otra forma de enseñanza’. Esta reflexión la hace porque en algunas ocasiones ha coincidido que, en el momento en que están en una clase, les visita el asesor del Ministerio y les pide la planificación para comprobar que se está desarrollando según lo planificado.

Jarawi es bastante crítico con respecto a este tema. Él señala:

‘Se habla mucho del currículo flexible, pero sin embargo se entrega un documento y se dice: esto se tiene que hacer. O llegan los asesores, revisan planificaciones y cuadernos de los niños y preguntan: ¿por qué no ha llenado estas páginas del cuaderno de trabajo? Entonces, por una parte, a uno le dicen: ábrase, sea flexible, planifique como usted vea la realidad del grupo. Sin embargo, cuando vienen los asesores, se basan en documentos. Ahí uno se pone en conflictos porque uno no sabe realmente cómo hacer. Básicamente, nos enfrentamos al encasillamiento, a una imposición o disposición ministerial’.

En relación con esta cuestión, Day (2006, p. 91, citando a Ball, 2000 y a Francis y Grindle, 1998) se hizo eco de varios estudios que revelan cómo las reformas enfocadas

mayoritariamente a los resultados han llevado a muchas profesoras y profesores a arriesgarse poco en su práctica docente. Lo cual, a su vez, reduce el espacio de la enseñanza y el aprendizaje creativos. Como exteriorizaba de manera expresiva Killari, ‘ya ni siquiera se puede improvisar alguna vez’. También se ha reducido el tiempo para responder a las necesidades de los alumnos expresadas de forma espontánea, quitando de esta manera la capacidad docente de buscar alternativas para el aprendizaje de sus estudiantes y, más bien, se vuelven a impartir el currículo utilizando estilos tradicionales de enseñanza. Jarawi indica:

‘Muchas veces, el maestro trata de buscar métodos distintos, porque las realidades de un grupo de estudiantes a otro son diferentes. Vamos a suponer que yo este año estuve en sexto y el próximo año también me toca sexto. Ese grupo de estudiantes que pasó el año es una cosa, las cosas que hice con ese grupo y que me valieron puede ser que resulten con el nuevo grupo, porque sí hay diferencias: individuales, sociales, diferentes factores que intervienen en los grupos de estudiantes’.

Con este relato, el profesor nos da una visión general de lo que supone para la docencia la estandarización tanto de las destrezas a las que tienen que llegar las y los estudiantes como de la evaluación, a pesar de que la Actualización y Fortalecimiento Curricular pretende flexibilizar el currículo. Posiblemente se pensaría que el profesorado debería superar este estado de inmovilidad, pero Jarawi explica lo difícil que puede resultar, puesto que ‘uno tiene que cuidar su profesión, su trabajo, su realidad familiar; entonces tiene que encasillarse, no le queda de otra’.

Para finalizar este apartado sobre las competencias docentes, abordaremos el tema de la inclusión dentro de las reformas educativas. Ángeles Parrilla (2002, p. 16), observa que “Estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación”. En el caso que nos compete, es Jarawi quien nos relata las dificultades con las que se encontraron al momento de poner en marcha el proceso inclusivo:

‘Como ve, nosotros nos vimos comprometidos en mejorar la calidad educativa, centrada justamente en las destrezas con criterio de desempeño. Luego vimos que había también la idea de la inclusión y muchas escuelas de inclusión se cerraron. Entonces, los docentes tuvimos

que aceptar a estudiantes con capacidades diferentes y tratar de realizar las adaptaciones curriculares, eso fue lo más complicado para nosotros, porque no estábamos preparados para acoger a esos estudiantes con necesidades específicas, a veces, estudiantes con problemas de conducta, estudiantes con alguna discapacidad física que era difícil encaminarlos’.

Personalmente, creo que la inclusión de niñas y niños en situación de discapacidad en las escuelas regulares es una tarea, como tantas otras, pendiente de solución. Solución en el sentido de que el sistema educativo como tal no ha alcanzado a visualizar el real potencial que tiene, porque, como dice Parrilla (ibid, p. 18):

La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

Uniendo el pensamiento de la autora, mostrándonos las bondades de la inclusión, y la narración del docente, en la que vemos cómo tuvo que adaptarse a una nueva condición en el aula, me remito a las conclusiones de un estudio realizado con anterioridad (Izquierdo Molina, 2007) en el que se menciona que los y las docentes están preparados para llevar a cabo la inclusión, por el hecho de tener en su formación conocimientos de modelos educativos que surgieron para modificar situaciones poco comunes. Pero los docentes ecuatorianos, como se pudo observar en el relato anterior, tienen una preocupación que es válida. Ellos se preguntan: ¿cómo avanzar en la inclusión en aulas de 35 y 40 estudiantes?

Sisa también nos narra su experiencia con estudiantes en situación de discapacidad.

‘Al segundo año que estaba en esta escuela de la ciudad, tuve una experiencia bonita. Ese año, tuve un niño con parálisis cerebral, un niño que me llegó a querer tanto y yo igual a él. El niño tenía dificultad para escribir, pero yo trabajaba con él ayudándole a escribir con un lápiz que un tecnólogo había adaptado para que él lo usara; para las matemáticas utilizaba la calculadora. Era un niño feliz, participaba en los deportes y era enamorado perdido de una niña y ella también le quería mucho y le decía que era su amiga. El niño acabó la escuela, hasta sexto grado’.

Esta profesora comenta emocionada: ‘ahora hablan de inclusión, cuando yo ya he estado haciendo inclusión con ese niño’. De hecho, cuando le hacía la entrevista, en su clase tenía una niña con Síndrome de Down.

‘Ahora tengo una niña con Síndrome de Down que es un ángel especial para mí. Una niña tan cariñosa, yo siento lo que ella me quiere y yo igual a ella, porque hay veces que estoy preocupada de algo, pero yo le veo la carita a ella y es como que me da una paz. Yo le veo que ella está contenta, se le ve con una tranquilidad que me hace pensar: ese tipo de profesora yo quería, yo aspiraba a ser, y trato de ser a medida de mis posibilidades, hacer que los niños se sientan bien’.

La tendencia que hay en la sociedad y en la docencia de ver a las personas en situación de discapacidad como ‘ángeles’, lleva muchas veces a no entender lo que realmente necesitan como personas para ser parte de una comunidad en la que también pueden aportar ideas desde su forma de ser y pensar. Aquí haremos un guiño al concepto de calidad de vida que maneja Susana Rojas en su Tesis Doctoral:

A diferencia de otros principios como la inclusión educativa o la integración sociolaboral, que han servido de guía o marco para la toma de decisiones en relación con las personas discapacitadas en una etapa de su vida, el concepto de C.V. las incluye todas (infancia, adolescencia, vida adulta o senectud) en los diferentes entornos en los que se mueve (escuela, trabajo, comunidad), excluyendo así respuestas parcialistas y ajenas al propio individuo (Rojas, 2004, p. 29).

Pero no se precisa tener niñas y niños en situación de discapacidad visible para que una profesora o profesor se remita a su experiencia para convertir su aula en un aula inclusiva, ya que, como señala Rojas (ibid.), aunque refiriéndose a la calidad de vida, “Supone pensar en los apoyos que una persona necesita para funcionar de manera interdependiente en los mismos entornos que sus iguales en edad”. Como vemos, esto no se aleja de la escuela. Yamai lo expresa de la siguiente manera:

‘Cuando uno tiene algunos años de experiencia, uno sabe, por ejemplo, que si se comienza las clases en septiembre, hasta noviembre los niños ya

tienen que haber alcanzado determinadas destrezas. Entonces, si no sucede eso, uno ya empieza a pensar en que algo falla y hay que saber si es el niño o yo que puede estar fallando. Entonces, tengo que ver qué es lo que tengo que mejorar o a qué tengo que dar énfasis’.

Parafraseando a Parrilla (2002), la inclusión es una nueva forma de entender la sociedad. Para esto, continúa esta profesora, ‘no tenemos que dejar de leer, de prepararnos, de investigar, para poder responder las preguntas que el estudiante me pueda hacer’. Citaremos aquí a Freire (2008, p. 46), que hace la siguiente observación: “Si la experiencia docente es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica”. Como vemos que hace Yamai al enfrentar sus desaciertos y buscar soluciones.

5.2.7. Expectativas de futuro en la profesión

Al inicio de su vida laboral, estas profesoras y profesores tenían como expectativa de su profesión, en palabras de Yamai, ‘ser una maestra, como decir, que esté a la vanguardia, porque los tiempos cambian y cambian los estudiantes que vienen a usted’. O, como manifiesta Killari, ‘que nos reconozcan el trabajo, porque nosotros como docentes teníamos los sueldos bajos y a veces no pagaban puntualmente y eso nos hacía sufrir’. O, como verbaliza Sisa, ‘tratar de que los niños salgan adelante, tratar de hacer lo mejor, entregarnos a los niños. Puedo decir que mi aspiración ha sido ser una maestra con principios, con valores, con responsabilidad, con puntualidad, con entrega, con deseo de superación y nunca me he cerrado a la superación’. O, como aspiraba Llariku, ‘tener la libertad para dar conocimientos, para poder trabajar con toda la sociedad o grupo social del que estábamos encargados’. O, como soñó Jarawi, ‘para tratar de mejorar las cosas, yo me hice director de la escuela, no me fue mal, con el trabajo que se hizo, nos ganamos el cariño de la gente, de compañeros maestros jóvenes con muchas también de trabajar’.

Pero con el paso del tiempo, estas expectativas se vieron confrontadas con la realidad que cada una de estas personas ha vivido. Por ejemplo, Sayani esperaba tener la oportunidad de seguir preparándose, ‘pero la lejanía en la que nos encontrábamos hacía que fuese difícil

salir cada semana, peor todos los días. Entonces nosotros los profesores rurales éramos menospreciados, pero nosotros sentíamos que podíamos triunfar’. Es por esta razón que en la mayoría de los docentes rurales surge el anhelo de salir del campo y acercarse a la ciudad. Este profesor comenta:

‘Había pocas oportunidades. Muchas veces participábamos en concursos de méritos y oposición, pero no nos daban el cambio, a pesar de que teníamos los títulos necesarios. Para nosotros estaban vedados los cambios. Si no era un profesor que estaba enfermo o si no tenía el compadre que le ayudase en la dirección de educación, no podía salir. Gracias a Dios y al nuevo impulso que dio el gobierno a los concursos, yo ya pude salir del campo y ahora tengo más oportunidades’.

A Jarawi también le surgió la necesidad de dejar la escuela rural. Para conseguirlo, él contaba con cursos que pudo seguir con la ayuda de una ONG, porque ‘de parte del Ministerio no había mayor cosa a no ser el cursito de 120 horas para poder ascender de categoría, no había más’. Según confiesa, él ‘había tenido la suerte de estar trabajando en un sector en el que los cursos los financiaba la ONG, entonces, asistía a todos los cursos que daban y tenía bastantes diplomas en mi carpeta’. Pero a pesar de eso, cuando concursaba, siempre había alguien que tenía mejor puntaje, ‘unas décimas más’, dice. Finalmente consiguió que le trasladaran a una escuela en Cuenca, pero admite que ‘un supervisor que me conocía y que tenía contactos en la dirección, me dio un empujoncito. También ayudó que, en ese entonces, yo era director y mi carpeta era buena’.

Sisa también relata lo que significó para ella el poder salir del medio rural a la ciudad:

‘Yo estaba contenta con la lucha diaria que tenía para que mis alumnos saliesen adelante; pero el hecho de dejar el campo, de acercarme a la ciudad, me dio la oportunidad de conocer otro ambiente, otra gente, ver cómo se desarrolla la escuela aquí en la ciudad, a veces, más difícil. Cuando me dieron el cambio, era más cómodo, yo tenía un bus para ir y venir; en ese sentido, mayor comodidad personal, porque llegaba todos los días a la casa, podía ver a mis hijos, ayudarles a ellos también’.

Otra de las expectativas que tienen las y los docentes acerca de su profesión es, sin duda, obtener una retribución justa por su trabajo. Pero, como apunta oportunamente Lortie (Citado en Guerrero, 1992), “el abanico retributivo apenas se abre, un profesor recién ingresado posee la misma responsabilidad que uno que está al final de su carrera y, por ello, tiene un sueldo en donde el único elemento diferenciador es la antigüedad”. Esa era la realidad acostumbrada para quienes llevaban muchos años en la docencia, como es el caso de nuestros informantes. Pero en la actualidad la situación ha dado un giro que Llariku explica así:

‘Antes hacíamos huelgas, paros de tres, cuatro meses, sentenciados a que nos retuviesen los sueldos, pero nunca nos hemos muerto de hambre. Para que nos suban, en ese tiempo, 5 sucres o 10 sucres al básico. En la actualidad, vuelta, qué es lo que nos sucede, nos homologaron los sueldos y nos tiene allí estancados. Antes nos reconocían a nosotros por la antigüedad, ganábamos mucho más que los compañeros que recién ingresaban. Entonces yo he sido perjudicado con mis 38 años de magisterio. Somos la última rueda del coche y ¿a quién reclamamos? A nadie’.

Vaillant (2005) también señala que, en la mayoría de los países, el rubro fundamental que determina el incremento del salario es la antigüedad. En el Ecuador vemos que se ha perdido. La autora subraya igualmente que para un docente de aula solo hay una mejora sustancial de su ingreso y es pasando a ser director de la escuela, y de allí a supervisor. Aunque siempre caben excepciones, como dos de las profesoras entrevistadas que, habiendo estado entre 5 y 8 años desempeñando la función de directoras, no recibieron por tal labor incremento alguno en su salario. En cualquier caso, y al margen de esta casuística, la tendencia general apuntada implica que sólo se permite el ascenso a otros puestos alejándose del aula, lo cual tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos profesores.

Efectivamente, hablando de los buenos y buenas profesoras, y las expectativas que estos y estas tienen de su profesión, Jarawi no puede dejar de referirse a los errores que, desde

su punto de vista, ha cometido el Ministerio con respecto a no reconocer la experiencia que la docencia adquiere a lo largo de su carrera.

‘Yo creo que el Ministerio no aprende, en el sentido de que, si evalúa y encuentra debilidades, por grandes que sean, debe llamar a la gente interesada, llamar a los docentes. Por ejemplo, los textos encargados a grandes editoriales que no conocían nuestra realidad. Docentes con 25, 30 o 35 años de experiencia podían haber hecho un mejor trabajo y de menor costo para el Estado. Entonces, quizás en ese sentido es que seguimos valorando más lo de fuera que lo nuestro’.

Yamai también cuenta una experiencia similar:

‘Ahora son las universidades las encargadas de la formación, pero todavía se sigue contratando gente de afuera. Le contaré. Últimamente, para cambiar a la reforma de educación física, ¿quiénes están socializando y haciendo los cursos? Unos jóvenes argentinos. ¿No hay maestros aquí, gente que pueda hacer la reforma, de acuerdo a sus conocimientos, a nuestra realidad? Venían estos argentinos hablando de la payana, ¿qué es la payana para nosotros? No sabíamos, hasta que descubrimos que era la macateta¹¹⁰. ¿Por qué tiene que pasar esto si hay talento ecuatoriano? ¿Por qué siempre ha sido importado? Hemos servido de conejillo de indias, así nuestra educación sigue sin cambiar’.

Con el transcurso de los años, parece ser que lo que les queda a estas profesoras y profesores como expectativa de su profesión es la jubilación¹¹¹. Pero aspiran a tener una jubilación digna, que ‘haga justicia con el profesorado antiguo de 70 o 72 años, que todavía sigue trabajando porque no se abre el sistema para la solicitud. Son personas que deberían

110 La macateta, es un juego en el que se hace rebotar una pelota pequeña y mientras esta está en el aire, hay que agarrar unas estrellitas de metal, trozos de madera o piedras que hay en el suelo; conforme se avanza, se agarra una pieza más. En Argentina, payana.

111 Los docentes que se acojan a los beneficios de la jubilación tendrán derecho a recibir, por una sola vez, cinco salarios básicos unificados del trabajador privado por cada año de servicio contados a partir del quinto año, y hasta un monto máximo de ciento cincuenta salarios básicos unificados del trabajador privado en total, para cuyo efecto se efectuarán las reformas presupuestarias correspondientes en función de la disponibilidad fiscal existente. Se podrá pagar este beneficio con bonos del Estado. Cfr. <https://educacion.gob.ec/marco-legal-jubilacion/>

estar viviendo ya en armonía con su familia, con la sociedad'; estas son las palabras de Llariku. Este profesor pone sobre la mesa, para que se pueda pensar al respecto, la manera en que las expectativas con las que empezó la profesión se han diluido a lo largo de los años:

‘A mí me ha pasado algo terrible. Con las experiencias que he vivido, el profesor que llegó a Pucará con 21 años, con 22 años, con toda la juventud, la efervescencia de la revolución de ideas y las ganas de plasmar en la realidad esas ideas, con los años y el poco reconocimiento que hemos tenido, ahora me siento como cortado las alas. Yo ya me tengo que jubilar, pero créame que me voy realmente apenado con las situaciones de injusticia que hemos vivido. Además, ya jubilados, la sociedad nos olvida, por más buenas obras que hayamos hecho, por más buenas personas que hayamos sido, solo nos queda irnos con un desdén, con un sabor amargo de quien ha dejado la vida en el magisterio’.

En relación con la jubilación, Sisa dice: ‘Me falta poquísimo, un año y dos meses para jubilarme, pero yo estoy feliz y continuo trabajando’. Ella no tiene prisa en solicitar la jubilación, ‘porque ya son dos años que no hay posibilidades para la jubilación y porque no están dando el bono de 46.000 dólares que estaban dando antes. Yo espero porque a nadie le cae mal un bono así’.

Estos relatos nos hacen pensar en el paso del tiempo, en el envejecimiento de los y las docentes, aunque Yamai diga que:

‘Si ahora me acojo a la jubilación, voy a extrañar; porque una como maestra nunca se envejece, hasta la forma como nos llaman, señorita. Una siempre está a la par con los niños, una siempre está rodeada de gente muy joven. No es lo mismo que una secretaria con una máquina y papeles, el maestro está siempre con el espíritu del niño’.

Así como vemos que Yamai elogia el ‘espíritu joven’ de la docencia, Santos Guerra (2009) describe con mucho acierto el paso del tiempo por las vidas de las profesoras y profesores:

Cada año, los docentes envejecen, aunque sus alumnos y alumnas tengan la misma edad. De manera imperceptible, un profesor llega a la jubilación y su alumnado sigue teniendo la misma edad que tenía el primer año de trabajo.

Otros alumnos y alumnas, obviamente, pero de la misma edad. Cada año, la vida se lleva de las manos del educador a sus alumnos y alumnas. Al curso siguiente tiene que comenzar de nuevo, con otro grupo, una tarea de conocimiento, de relación y de trabajo. Tiene que volver a conocerlos, a ganar su confianza, a reiniciar la reconquista. Es un tejer y destejer incesante de emociones, de expectativas y de relaciones interpersonales.

Después de haber transitado por las narraciones de estas seis personas que ejercieron toda su vida la docencia, vamos a ver qué contestaron a la pregunta: ¿Volvería a ser docente?

Sisa, a quien llamamos flor del campo: ‘Maestra, sí. Jamás, jamás cambiaría mi profesión, yo seguiré siendo profesora hasta cuando las fuerzas me permitan’. Además, añade: ‘Me siento satisfecha, feliz. El día que me jubile, no sé en qué condiciones estaré, pero me dará mucha pena dejar, porque esto ha sido mi vida: estar, compartir con los niños, jugar, reír, llorar, porque de todo hemos vivido’.

Jarawi, el poeta: ‘Encantado de la vida, por mí no habría ningún problema, ya le digo, yo siento que estoy donde debo estar y me siento contento por eso, como docente. Si vuelvo a nacer, si tuviera que volver a elegir, me haría docente’.

Killari, luz de luna: ‘Yo digo que sí. Porque trabajar por los niños, por los jóvenes, es dar algo de nuestra vida a ellos. Creo que sí, sí trabajaría otra vez de maestra’.

Llariku, el que no se humilla:

‘Yo le diré, lleno de expectativas, a lo que usted me dice, es como volver a nacer con la experiencia que hemos vivido. Yo creo que sí volvería a ser profesor cargado los años y las experiencias y las formas de haber vivido. Yo creo que sí volvería nuevamente a escoger esta profesión; a lo mejor no cometería algunos errores, pero buscaría otra vez vivir con dignidad y jamás arrodillarme ante quien comete injusticias’.

Sayani, me mantengo en pie:

‘Sí, realmente sí. Porque se dice que la madurez de las personas no está solo en las cosas buenas, sino en cómo conceptúa el mundo. A través de la educación, hemos podido cambiar el mundo, hemos cambiado mucho, hemos desarrollado conciencias críticas en los estudiantes. Cuando hemos trabajado en el campo, hemos visto la solidaridad de esa gente, nos hemos sentido solo uno cuando hemos desarrollado algunas tareas, hasta incluso en algunas fiestas, bailes folclóricos, hemos sentido el

aprecio de la gente. Con nuestros estudiantes en los deportes, hemos jugado con ellos, hemos vivido, hemos cantado, nos hemos ilusionado con su triunfo. Hemos llorado también, hemos sentido a veces pena, hemos dado el abrazo a veces al niño solo, que se siente abandonado por su familia, algún problema que tienen han confiado en nosotros, hemos sido el paño de lágrimas de los estudiantes pero nuestros estudiantes nos han hecho sentir muchísimas alegrías. Entonces, sí volvería a elegir, no sólo por lo económico sino porque nos hemos emocionado con ellos, hemos vivido la vida y nos han hecho más grandes a nosotros en nuestro accionar, nos hemos sentido útiles para ellos’.

Yamai, mi morenita: ‘Yo escogería ser maestra. Sí, yo escogería ser maestra porque yo no estoy atada a una máquina, sino atada a seres humanos, yo he formado seres humanos’.

5.2.8. De hijas, hijos y parejas

Al inicio de la discusión, en la sección dedicada a la construcción de la identidad docente, se habló de la familia de las profesoras y profesores, pero de la familia en la que crecieron, en la que encontraron la motivación para ser docentes. Ahora vamos a ocuparnos de sus parejas y de sus hijos e hijas; esto es, de la familia que ha amparado su vida profesional.

Ya lo dice Day (2012, p. 181): “Como una enseñanza exitosa exige una dedicación sostenida, tanto personal como profesional, a menudo, los límites entre ambas se difuminan”. Es el caso de Killari, y de la mayoría de profesoras y profesores que llevan trabajo a casa, ya sea para corregir tareas de sus estudiantes o hacer las planificaciones. Ella comenta:

‘Bueno, la planificación la hacía en la casa, regresando al hogar los viernes por la tarde. Los sábados organizaba la casa, porque mi esposo se quedaba aquí (en Cuenca) a trabajar y yo me llevaba a mi [cuatro] hijos. El domingo por la tarde hacía las planificaciones académicas, mientras mi esposo cuidaba a los guaguas’.

Esta profesora considera que sus dos hijas y sus dos hijos se acostumbraron, y reconoce que ‘el fruto de mi experiencia también es trabajo de mis hijos, ellos me entendieron, me apoyaron, crecieron en ese ambiente, sabiendo que la mamá tiene que salir y en la tarde ya, nos reuníamos todos’. Con éstas últimas palabras se refiere a la época en la que logró el traslado a una escuela cercana a la ciudad, lo cual le permitía acudir a su puesto por la mañana y volver a casa por la tarde.

De su trabajo en el campo recuerda una anécdota que tuvo lugar cuando estaba embarazada, dejando ver los riesgos a los que se enfrentan las profesoras en su vida profesional:

‘Me caí del caballo estando embarazada de mi segundo hijo. Es que en invierno ya no entraba el carro a la comunidad y, entonces, se pedía la ayuda a los papás para que nos prestasen los caballos. Justo un viernes saliendo, me acuerdo que cabalgaba despacio pero se asustó la yegua con alguna rama y se regresó. En eso, me doy cuenta de que me dejó botando en un llano, pero gracias a Dios que no pasó nada con mi hijo, a pesar de que yo quedé bien golpeada’.

Killari seguía trabajando en la escuela del campo, como diría Day, de forma apasionada, pero a nivel familiar se produce otro acontecimiento, su hija mayor cumple cinco años y tiene que entrar en la escuela.

‘Cuando le tocó entrar a mi hija a la escuela, el año del jardín fue duro. Entró en una escuela de religiosas, la jornada era hasta la una y media, pero como yo no estaba, negocié con la directora para que mi hija se quedase en la escuela hasta pasar a recogerla. Era más sacrificio porque empecé a salir a diario, mi esposo iba a traerme y llegábamos aquí a las cuatro, cuatro y media, a esa hora la retirábamos’.

Este relato llama la atención en dos aspectos. El primero: si ella iba con sus hijas e hijos a su escuela, ¿por qué su primera hija no podía estudiar con ella? El segundo es un guiño a la cuestión de género: ¿por qué su esposo no retiraba a su hija del jardín?

La situación en la que vivió la familia de Killari ese año fue el detonante para que ella solicitase su traslado a la ciudad:

‘Dejar a mi hija me costaba lágrimas. Continuamente me decía cómo me gustaría estar en la escuela con ella. Pensaba: yo doy la vida acá (en el campo) por los niños y mi hija está allá botada. Por eso, yo ansiaba salir pronto a la ciudad, para que mi familia no estuviese dividida. Esa era mi aspiración salir, salir. Y lo he conseguido, salir aquí al centro’.

Finalmente, esta profesora expresa cómo interrelacionaban su condición de maestra y su condición de madre: ‘con mis hijos también iba aplicando las nuevas maneras de educar’.

En cuanto a Sisa, a propósito de su período en la escuela rural señala: ‘dejaba a mi hijo a cargo de mi mamá de lunes a viernes. Era duro dejarlo. A veces lo llevaba conmigo, cuando hacía buen tiempo, mis compañeras y compañeros lo querían mucho y me ayudaban a cuidarlo’. Para esta profesora, el apoyo de su esposo fue importante: ‘Mi esposo me entendía, aunque a veces me preguntaba por qué me gustaba ese trabajo; pero cuando hacía mal tiempo, me iba a dejar y me recogía en una moto, porque el carro no podía entrar’. En estas circunstancias, considera que ‘fue una bendición para mí que me diesen el cambio a Cuenca. Así ya podía estar con mis hijos, porque cuando empecé a trabajar aquí, ya tenía a mi segunda hija’.

Yamai narra de la siguiente manera su situación familiar:

‘Yo vivía en Quito. Allí tuve a mi hija, pero las cosas con mi esposo no funcionaron y me divorcié. Así que tuve que regresar a la casa de mi papá. Por suerte, empecé a trabajar rápido, por recomendación de mi hermana. Me dieron una escuela lejana y yo no podía llevar a mi hija. La tuve que dejar con mi papá y mi madrastra. Era bien pequeña, tres años tenía. Me acuerdo que me subí en el carro y me dije: allá te quedas, mi hija, y yo me voy con mi gente, así mismo guaguitas que yo tenía que ver por ellos.

Los fines de semana, quería salir volando de la escuela porque me moría de la nostalgia de estar con mi hijita y el lunes otra vez teníamos que separarnos. Cuando conseguí el cambio a una escuela cercana a la ciudad, ya la pude traer a vivir conmigo. Ahora ella está casada y hasta una nietita tengo’.

El énfasis de Day (2012) en la pasión que tienen muchos profesores y profesoras no es óbice para que admita la posibilidad de que concurren aspectos tanto positivos como negativos. Lo mismo cabría reconocer aquí. Hay aspectos positivos porque estos docentes, como otros muchos, están dispuestos a trabajar más de las horas formalmente dedicadas a ello y en condiciones bastante adversas como en el caso de la docencia rural en el Ecuador. Y hay aspectos negativos porque, al descuidar su salud y a veces a su familia, están arriesgando su capacidad de estar en clase en las mejores condiciones posibles para desarrollar su trabajo.

Veamos cómo era el vínculo familiar de los profesores. En el caso de Sayani y Jarawi, sus esposas también son profesoras. Por lo tanto, también tienen una experiencia parecida a la de ellos a nivel profesional. No ocurría lo mismo con Llariku. Su esposa no tenía un trabajo asalariado extradoméstico, y era ella quien cuidaba de sus hijos.

Sayani recuerda que ‘cuando trabajaba en el campo, me entraba una nostalgia grande por ver a mi familia. Yo salía cada mes o mes y medio, allí recuperaba mi vida personal’. Recordemos que Sayani es hijo de padres migrantes por lo que esta situación a él le ha llevado a ‘estar muy vinculado a mi familia; cuando ha sido difícil, mi familia me ha apoyado, me ha dado las ganas para seguir adelante’. Para este profesor, la figura de su esposa es muy importante. ‘Con mi esposa nos preguntamos: ¿qué queremos para nuestros hijos? Ella también es profesora y siempre pensamos, eso es lo que tenemos que dar a nuestros estudiantes’.

La esposa de Sayani también se convirtió en el apoyo a nivel profesional. ‘Ella también es docente y juntos empezamos a estudiar en la universidad. Igual en la maestría, estudiamos juntos’. Él dice que el centro de su relación es el diálogo: ‘Nosotros dialogamos, conversamos sobre aspectos pedagógicos, psicosociales que afectan a nuestros estudiantes y también sobre nuestros hijos. A pesar de trabajar en distintas instituciones, hemos compaginado muchas actividades de la vida familiar y profesional’.

Por su parte, Jarawi manifiesta que agradece al magisterio el poder trabajar como docente y que gracias a esto él ha podido sacar adelante a su familia. Pero la prioridad para este profesor siempre ha sido su familia y, cuando ha tenido que tomar la decisión de pedir traslado de una escuela rural a una de la ciudad, ha sido para mantener la armonía de su hogar.

‘Tengo dos hijos y cuando mi hijo mayor tenía 14 años, comenzó a tener problemas de conducta en el colegio, empezó a rodearse de amigos no tan buenos. Entonces, me vi en la necesidad de salir de la comunidad y venir a la ciudad. Porque mi esposa, mis hijos están aquí y yo siempre he

dicho: hay que priorizar el hogar de uno, los gastos familiares, la educación de los hijos, el bienestar de todos’.

Él piensa que la decisión fue acertada porque, con el tiempo, su hijo ‘volvió al buen camino’ y su hija continuó estudiando sin contratiempos.

‘Yo me siento tranquilo, contento, realizado. Veo mi hogar funcionando, lucho todos los días y he visto que el fruto de ese trabajo se ve en mi hogar. No tengo grandes cosas materiales, porque esas no eran mis aspiraciones. Tengo a mi esposa que me apoya, un hijo que ya mismo se hace profesional, otra hija que ya mismo se gradúa del colegio. He ido poquito a poquito subiendo tanto profesional como personalmente, y el momento en que me vaya, me jubile, me iré, más bien con mucha pena, pero tranquilo por el trabajo realizado’.

Para finalizar, Llariku nos habla de su familia y de como esta ha sido el pilar de su vida personal y profesional.

‘El apoyo de mi familia ha sido incondicional. En las buenas y en las malas han estado ellos. Yo tengo dos hijos. Cuando eran pequeños, yo todavía trabajaba lejos, no podía llevarles conmigo porque no había las comodidades necesarias. Ellos eran muy tiernos y entendía. Pero traté de darles todo el amor, el cariño que yo podía. Cuando tuvieron 8 y 9 años, me dieron el cambio a una escuela más cercana a la ciudad. Entonces ya podía ir y venir todos los días’.

Para este profesor soñador y revolucionario, que tuvo la valentía de enfrentarse a un poder establecido en la comunidad en la que trabajaba, lo más importante es la honradez. Por eso, se siente orgulloso de poder decir:

‘Nosotros somos una familia muy honrada, con valores muy profundos, mis hijos también se llevan en esa línea. Tengo dos hijos ya profesionales que me han dado nietos de los que estoy disfrutando. Los puedo ver crecer, eso es una maravilla’.

CONCLUSIONES

“Pensar es ante todo descifrar lo que se siente”

(María Zambrano, 1977)¹¹²

Antes de redactar las conclusiones, me gustaría recordar que al defender el diseño de esta tesis, allá en el año 2014, hacía referencia a que las conclusiones fueron el fruto de mi reflexión personal. Una reflexión que, parafraseando a María Zambrano, me permitía pensar para descifrar un tema tan apasionante y complejo como es el devenir de las identidades de la profesión docente en el contexto ecuatoriano. En esa ocasión también manifestaba que, en ese momento, el trabajo carecía de las voces y testimonios de personas que ejercen la docencia en Ecuador. Ahora, como se ha podido evidenciar, el trabajo se ha llenado de las voces de Killari, Sayani, Sisa, Yamai, Llariku y Jarawi. Gracias a estas personas, podemos hoy hablar de las siguientes conclusiones.

1. Del devenir de las identidades docentes

“Conicionados, programados, pero no determinados”

(Paulo Freire, 2010)

Esta conclusión la abordaré en torno a tres elementos que son: la idea ya referida de Freire (2010, p. 117) de que estamos condicionados pero no determinados, las dimensiones tomadas de Bolívar (2006, p. 129) para orientar este trabajo y el hecho de que, efectivamente, no existe una sino diferentes identidades de la profesión docente. Empecemos:

Si las identidades de las personas se construyen en un contexto, hoy por hoy, representado por la modernidad que se transforma constantemente, que es transitoria y, como dice Zygmunt Bauman (2006), “líquida”, las identidades de la profesión docente no *son*, sino

112 Citada en Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 153).

que *devienen* en un contexto que condiciona sus dimensiones (autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, trayectoria de vida, historia profesional, etc.).

Si las condiciones sociales son alteradas por la reestructuración del sistema educativo, puede producirse un conflicto entre la identidad establecida y las nuevas identidades sociales requeridas. Ya no basta con que el profesor diga que pertenece a la institución educativa para conocer cómo es, sino que cada personas ha de elegir los propios componentes identitarios, por lo que las identidades de la profesión docente tienen que ser creadas y recreadas más activamente que antes (Bolívar, 2006).

Entonces, se puede hablar de identidades docentes en plural. En los relatos de las personas que participaron en este trabajo se constata que los mismos hechos han sido vividos de diferente manera. Para algunas son un reto que conquistan con relativa facilidad; para otras, las tareas pueden llegar a ser una carga pesada. Las mismas obligaciones algunas las asumen como una tarea vibrante y otras como una exigencia insoportable (Santos Guerra, 2009).

Por lo tanto, las identidades docentes no se pueden estandarizar puesto que cada docente ha experimentado su profesión de manera dinámica y personal, con sus propios hitos. De manera que las identidades docentes se podrían considerar una agregación de particularidades sobre las circunstancias estructurales concurrentes, que es preciso contemplar en su interacción para entenderlas (Gimeno Sacristán, 2010).

La literatura internacional ha resaltado una serie de componentes que afectan al devenir de las identidades docentes. En esta Tesis se ha intentado calibrar su efecto en nuestros informantes. Pero también se ha detectado la huella de otro componente, al que debería tenerse en cuenta igualmente para entender la construcción de tales identidades. Nos referimos a su familia. Mucho se ha hablado de la influencia de la familia en la motivación y en la voluntad de elegir la profesión docente. Pero aquí se ha constatado, además, que la familia construida una vez dentro de la profesión (su pareja, sus hijos) es decisiva en la toma de decisiones a lo largo de su carrera. Sería interesante ‘averiguar’ qué piensan, qué sienten, en definitiva, cómo experimentan las parejas, las hijas y los hijos de quienes ejercen la docencia.

2. De la Reforma Curricular y la Actualización y Fortalecimiento Curricular

*“No es acertado pensar que sólo las reformas educativas pueden arreglar la situación de las escuelas”
(Goodson, 2001)*

Como es notorio, las personas estamos condicionadas por las circunstancias que rodean nuestras acciones. En el caso de la docencia, además de las circunstancias cotidianas, un fuerte condicionante sobrevenido son las reformas educativas. En este sentido, veamos a qué conclusión podemos llegar.

Si las profesoras y profesores son los sujetos clave para poner en práctica los cambios que se plantean en las reformas educativas, éstas no deberían seguir acentuando los aspectos técnicos de la profesión por delante de la biografía profesional. Es decir, quienes elaboran las políticas educativas están dejando de escuchar las voces de aquellos que están en contacto diario con las niñas y niños, que a su vez tienen sus propias historias. Esta situación, por un lado, dificulta la construcción de las identidades docentes y, por otro, obstaculiza la implementación de los cambios que los ‘expertos’ desarrollan en las reformas porque mayoritariamente se perciben como una amenaza, al no tener en cuenta la situación real de los docentes (Tedesco, 1996).

Por lo tanto, la administración educativa podría mantener un diálogo con las bases del colectivo docente. De esta manera se crearían condiciones más propicias para que las maestras y los maestros se apropien de los proyectos y no sientan estar simplemente cumpliendo órdenes, sino que descubran su capacidad de afrontar el reto como personas libres para arriesgarse a reformular las propuestas de acuerdo al contexto y a las situaciones que viven cada día. No ha de olvidarse que “hacer de profesor o profesora (...), quiere decir tomar decisiones, tener planes, optar por asumir una didáctica u otra, elegir cómo queremos que sea la relación con nuestros alumnos, en definitiva, irnos definiendo” (Alguacil y Canales, 2010, p. 76).

Como señala Goodson (2001, citado en Bolívar, 2005, p. 94), muchas de las teorías del cambio y de las reformas escolares que se dan en la actualidad parten de la idea de que no todo va bien en las escuelas. Aunque esto es cierto, continúa el autor, no lo es pensar que sólo las reformas educativas pueden arreglar la situación. De hecho, el Estado ecuatoriano entre los años 2010 y 2014 incrementó la inversión en el ámbito educativo, pero esta no se tradujo en mejora de la calidad. Al respecto Mario Jaramillo¹¹³, en su editorial decía:

113 Mario Jaramillo Paredes. Ministro de Educación y Cultura del Ecuador en los años 1997-1998 en el gobierno de Fabián Alarcón.

Hoy el país tiene ingresos como nunca antes los ha tenido en su historia, producto sobre todo de un petróleo cuyos precios son diez veces mayores (...), hoy esos recursos han crecido significativamente, lo cual obviamente es bueno y merece destacarse como un punto a favor del gobierno. Sin embargo, uno de los temas de fondo es que esa inversión no se refleja en un mejoramiento de la calidad de la educación (Editorial Diario *El Tiempo*, 2014).

Entonces, dice Tedesco (2009), para enfrentar esta situación se insiste mucho en el carácter integral de las políticas, donde los principales componentes son mejorar las condiciones de trabajo, crear sistemas de carrera docente que permitan ascender sin dejar el ejercicio de la enseñanza, diseñar mecanismos de evaluación de desempeño, aplicar políticas que atraigan a la docencia a jóvenes talentosos y modificar las modalidades de formación, tanto inicial como en servicio.

Por lo tanto, en el caso ecuatoriano, para que se apliquen de buen grado las reformas educativas, hace falta también “revalorizar el papel de los profesores como investigadores, como agentes de desarrollo curricular, darles la voz, en lugar de silenciarla, es una opción política tanto como epistemológica” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 15).

Para la docencia ecuatoriana ha sido difícil implementar los cambios propuestos en las reformas educativas. No por falta de interés, sino por las dificultades para adoptar y adaptar unas políticas curriculares trasladadas miméticamente de otro país, de otro contexto (Torres, 2000, p. 11). Por consiguiente, se vuelve un imperativo que los “expertos” en desarrollar propuestas educativas sean sensibles a la diversidad y, específicamente, tengan en cuenta las dimensiones culturales e históricas que son claves para la educación (ibid).

3. De la formación

*“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer
como se puede mejorar la próxima”
(Freire, 1998)*

La formación docente, sea esta la inicial o la continua, parece ser la piedra de toque de aquello a lo que puedan alcanzar las profesoras y profesores en su práctica diaria. Si hablamos de las reformas educativas, la formación es una condición necesaria para entender y poner en marcha los cambios requeridos por estas.

Como se sabe, quienes optan por entrar en la carrera de educación traen consigo un bagaje de experiencias y creencias tácitas asociadas a su trayectoria escolar previa y a la manera como les enseñaron sus profesores. Esto es, ya entran en la universidad con la huella profunda de su socialización en la “cultura de la institución escolar”, que, así como está hondamente estructurada, también estructura pues genera maneras de pensar, ver y actuar (Romero, Luis, García y Rozada, 2006, p. 24). Por esa razón, el reto de la formación inicial no es sólo proporcionar un mejor conocimiento teórico-práctico. Ese reto, apremiante, se subsume en un problema mayor de socialización y contra-socialización (Romero y Luis, 2007). De ahí la necesidad de que la formación inicial ayude a “extrañar” y “objetivar” las normas no escritas de la cultura escolar que ha enmarcado la socialización de los futuros maestros, a fin de poder someterlas a revisión crítica. Parafraseando a Bullough (2000), a los profesores en formación se les debería proporcionar un espacio para examinar las premisas de sus creencias sobre el papel del profesor, la pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto.

Si las reformas educativas a nivel global tienden a establecer estándares que señalan las características que deben tener tanto los buenos docentes como las buenas escuelas, también deberían proveer de elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas (Torres, 1998). De esta manera, se tendrá en cuenta el contexto en el que cada profesora o profesor está ejerciendo su profesión.

Entonces, es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo (Freire, 1998: 40). Son necesarias maestras que registren sus prácticas, reflexionen sobre su trabajo y realicen ejercicios de evaluación, siendo estos elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Estas son rutinas que hacen avanzar a la profesión (Nóvoa, 2009).

4. De la metodología biográfico – narrativa

Con respecto a la metodología biográfico-narrativa, tengo que decir que ha llegado a apasionarme, porque brinda muchas posibilidades para el estudio de las experiencias de las personas en su actuar cotidiano. El trabajo de campo fue un buen pretexto para involucrarme

en un conocimiento más profundo de esta metodología, porque me permitió “abrir posibilidades para la indagación educativa, tratando de aportar ideas teóricas sobre la vida humana aplicada a la experiencia educativa” (Correa y Aberasturi, 2014, p. 6). Así, la metodología me dio la ocasión de acercarme al proceso educativo a través de escuchar y contar historias de vida de profesores y profesoras, quienes narrarán sus experiencias en la vida laboral como docentes. Santos Guerra (2009, p. 367) señala que:

Sería muy interesante que los profesores que se jubilan escribieran sus biografías. Unas biografías que nos cuenten cómo ha sido su desarrollo, cómo ha evolucionado su actividad profesional y su forma de sentirla y vivirla. Qué hermosa lección sería ésta: la lección de la vida narrada desde la sabiduría que ha forjado la experiencia. La autobiografía de los maestros y maestras sería una última lección de carácter integral¹¹⁴.

5. De los cabos sueltos

Como diría Santiago Rosano (2015), a esta aprendiz de investigadora le quedan muchos cabos por atar, pero intentaré mantenerlos dispuestos para seguir tejiendo con ellos nuevas historias.

Para empezar, me gustaría reconocer que utilizar la técnica de la entrevista biográfica me resultó un poco más difícil de lo que yo creía. Tengo que aprender a mantener una actitud de escucha y atención durante toda la conversación. Así, evitaré vacíos en la información que se hubiesen salvado si hubiese preguntado más veces “¿a qué se refiere cuando dice...?” Asumo que, en este sentido, me falta mucho por recorrer.

En segundo lugar, al terminar este trabajo, siento que se pudo, o se puede, hacer un análisis más profundo de las dimensiones de las identidades docentes. Cada una se podría convertir en un trabajo de graduación. Esta posibilidad es valiosa puesto que en el Ecuador todavía queda mucho por investigar acerca de la construcción de las identidades docentes, así como también sobre las reformas que se suceden una a una, dependiendo de la administración de turno.

114 Hace poco leí que Educantabria publica la revista *Vidas maestras*, en la que docentes jubilados pueden dar su testimonio de la profesión. Fecha de consulta: 12-02-2018. Disponible en: <https://www.educantabria.es/informacion/presentacion-publicaciones/39717909-generar-automaticamente-desde-el-titulo-4.html>.

En tercer lugar, creo que el trabajo de investigación en solitario es muy poco llevadero, en momentos críticos de toma de decisiones, o bajones de ánimo, o de no saber cómo empezar una nueva fase. Se echa en falta la presencia de un equipo de trabajo que apoye y empuje.

Finalmente, decir que este trabajo es sencillo, no pretende hacer generalizaciones, sólo entender el actuar y sentir de un grupo de personas que lucha en su quehacer diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alen, B. y Sardi, V. (Coords.) (2009). *Iniciarse como docente en escuelas rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Alguacil, M., y Canelles, J. (2010). Responsabilidad y libertad. En J.-C. Mèlich, y A. Boixader, *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp. 63-80). Barcelona: Graò.
- 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. Fecha de consulta: 03-01-18. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe>.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arcos Cabrera, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos Cabrera, y B. E. Espinosa, *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 29-63). Quito: Serie Foro FLACSO.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana* (Octava ed.). Barcelona: Paidós.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia presente*. Madrid: Alianza.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Fecha de consulta: 22.10.17. Disponible en: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1207713274062_1826244684_11319/EI%20desarrollo%20profesional%20docentes.pdf.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo, 41* (2), 77-99.
- Ávalos, B. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos, XXXVI* (1), 235-263.
- Ávalos, B., Cavada, P. y Pardo, M. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 235-263.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, 51*(1). Última consulta: 03-01-18. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>.
- Ball, S. (1995). Poder, conflicto, micropolítica ¡Y todo lo demás! En G. Walford, *La otra cara de la investigación educativa* (pp. 201-228). Madrid: Muralla.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bárceñas, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bilbao Villegas, G. y Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151. Fecha de consulta: 10.09.14. Disponible en: <http://redie.uabc.mx>.
- Boixader, A. y Palou, J. (2010). La memoria del otro: recuerdo y olvido. En J.-C. Mèlich y A. Boixader, *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp. 103-132). Barcelona: Graò.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 59-69.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, VII(4), 1-43.
- Borsotti, C. A. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Argentina: Kapeluz.
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds), *La enseñanza y los profesores*. Vol. I, *La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Quinta ed., Vol. II). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras Contreras, C., Monereo Font, C. y Badia Gargante, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coords.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Correa, J. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida y la educación: Introducción al monográfico. *Tendencias Pedagógicas*, 24. Fecha de consulta: 21.09.14. Disponible en: <http://www.tendenciaspedagogicas.com>.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el docente*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Cuarta ed.). Madrid: Narcea.
- Delval, J. (1990). La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 75-80.
- Díaz Barriga, Á. y Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Fecha de consulta: 02-09-2017. Disponible en: <http://rieoei.org/rie25f.htm>.

- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en Educación. Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. PREAL. Fecha consulta: 03-09-17. Disponible en: file:///tmp/mozilla_caty0/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer-1.pdf.
- Fernández Enguita, M. (2006). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed., 5a reimp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Lavel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu Editores.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García, Y. (2012). Un resguardo para el actor. *Revista Actual Divulgación*, 8(72).
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindin, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación y Sociedad*, 25 (89), 1251-1274. Fecha de consulta: 03.11.17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea* (Segunda ed.). Barcelona: Península.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 17-20.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 243-260. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279268800.pdf.
- González González, M^a T. (1986-87). El papel del profesor en los procesos de cambio educativo. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 4-5, 9-30.
- González González, M^a T. y Cutanda, M^a T. (2017). Formación continuada del profesorado, mejor de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), pp. 1095-1116.
- González Monteagudo, J. (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- Goodson, I. (1997). The life and work of teachers. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, 1, 135-152.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gratton, B. (2005). Ecuador en la historia de la migración internacional ¿Modelo o aberración? En G. Herrera, M. C. Carrillo y A. Torres (Eds.), *La migración ecuatoriana, transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO.
- Guerrero Serón, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3 (1 y 2). Última consulta: 15-01-18. Disponible en: https://www.google.es/search?biw=1206&bih=748&ei=CuaZWqDFEMi4zwLJo5gw&q=perspectivas+de+la+profesi%C3%B3n+docente+&oq=perspectivas+de+la+profesi%C3%B3n+docente+&gs_l=psy-ab.2...7464.22995.0.23027.68.46.0.0.0.0.349.5978.0j30j3j2.35.0....0...1c.1.64.psy-ab.42.0.0....0.BYoWnINI3u0.
- Isch López, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso Ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 373-391. Última consulta: 30-03-2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092008>.
- Izquierdo Molina, A. C. (2007). *Diversidad e inclusión en la educación parvularia (El caso del Liceo Internacional)*. Tesis de Maestría. Cuenca, Ecuador: Repositorio de la Universidad de Cuenca. Fecha de consulta: 10.01.18. Disponible en: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/180?offset=100>.
- Jaramillo, M. (2014). Educación: Inversión y Calidad. Publicado el 10 de Julio de 2014. Diario *El Tiempo*. Cuenca: Editorial.
- Jijena-Michel, R. y Jijena Michel, C. (2015). El rol moderador de la flexibilidad del horario de trabajo en la relación del enriquecimiento trabajo familia y la satisfacción docente. *Horizontes Empresariales*, 10(2), 41-56. Fecha de consulta: 16-01-18. Disponible en: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2018>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidades de los profesores. En F. Henández, J. M. Sancho y J. I.

- Rivas (coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (23-33). Barcelona: Esbrina.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Fecha de consulta: 01.09.17. Disponible en: <http://www.aufop.com>.
- Luis Gómez, A. y Romero Morante, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 231-295.
- Luna Tamayo, M. y Astorga, A. (2011). *Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos*. Quito: FLACSO.
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950 – 2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación Educativa y Pedagógica*, 3(1). Fecha de consulta: 09.10.17. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1301>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* (2ª Edición). Madrid: Narcea.
- Martínez Sahuquillo, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182(722), 811-824.
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2014). La imagen profesional del profesorado en formación continua. *Revista Fuentes*, 15 de junio, 187-212.
- Mèlich, J.-C. (2010). La zona sombría de la moral. En J.-C. Mèlich y A. Boixader, *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp. 37-61). Barcelona: Graó.
- Merchán Iglesias, J. (2005). La escuela en crisis otra vez: reformas escolares y política educativa. *Con-Ciencia Social*, 9, 7-14.
- Meirieu, P. (2013). *Carta a un joven profesor* (8ª reimpresión). Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (s.f.). *¿Por qué una Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana?* Serie Apoyo a la capacitación, núm. 1. Quito: EB/PRODEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Ecuador. (1996). *Reforma curricular para la educación básica*. Quito: Consejo Nacional de Educación Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (1998). *Reforma Curricular Consensuada*, Serie Apoyo a la Capacitación núm. 2. Quito: Imprenta Mariscal.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Ecuador. (1998). *Banco Interamericano de Desarrollo-BID. Fundamentos*. Quito: Coordinación General de la Reforma Curricular Unidad Ejecutora.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2000). *Informe del Ecuador sobre el cumplimiento de educación para todos, período 1990-1999. Foro Mundial sobre educación*. Quito: Ministerio de Educación. Fecha de consulta: 12.08.14. Disponible en: <http://www.unesco.org/wef/countryreports/ecuador/rapport1.html>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Aprendo 2007. Informe Técnico. Logros académicos y Factores Asociados*. Quito: Ministerio de Educación. Fecha de consulta:

- 22.08.14. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/INFORME_APRENDO_2007_IMP.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Resultados de las pruebas censales SER Ecuador 2008*. Fecha de consulta: 20.08.14, de sitio web del Ministerio de Educación Ecuador: <http://educacion.gob.ec>.
- Nias, J. (1995). Opiniones de los profesores de primaria. Una descripción reflexiva de la investigación longitudinal. En G. Walford, *La otra cara de la investigación educativa* (pp. 179-199). Madrid: Muralla.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Ossenbach, G. (1998-1999). *La educación en el Ecuador en el periodo 1944-1983*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fecha de consulta: 10.08.14. Disponible en: <http://www1.tau.ac.el>.
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Diálogo Regional de Política - Red de Educación.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Fecha de consulta: 10.01.18. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76.
- Pérez Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ponce Jarrín, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador, (Serie Atrio)
- PREAL (2005). *Cantidad sin calidad. Informe de progreso educativo en América Latina*. Washington, DC.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Reis, P. y Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Rifà Valls, M. (2005). Conversando con Ivor Goodson. *Con-Ciencia Social*, 9, 99-119.
- Rifà Valls, M. (2005). Historias del currículo e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-Ciencia Social*, 9, 70-98.
- Rojas Pernia, S. (2004). Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas. Experiencia desde un hogar de grupo. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Fecha de acceso: 10-01-2018. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5044/srp1de2.pdf>.
- Romero Morante, J. (2003). *Proyecto docente*. Santander: Universidad de Cantabria.

- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21). Fecha de consulta: 02-09-2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- Romero, J., Luis, A., García, F.F. y Rozada, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-67.
- Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), 1-22. Fecha de consulta: 26.07.12. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>.
- Rosano, S. (2011). *Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas*. Tesis doctoral inédita dirigida por las Dras. Teresa Susinos y Adelina Calvo. Santander: Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6167>.
- Rubio Ferreres, J. M. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting. *Gazeta de Antropología*, 25 (1). Fecha de consulta: 02-01-18. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/6843>.
- Salamanca Castro, A.B. y Martín-Crespo Blanco, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Revista Asclepio*, 1(57), 99-116.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Segovia, F. (1998). *La revolución virtuosa*. Quito: Artes Gráficas Silva.
- Simancas, K. (2000). La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica. *Acción Pedagógica*, 9 (1 y 2). Fecha de consulta: 01.10.17. https://www.google.es/search?source=hp&q=evaluacion+de+la+reforma+curricular+de+1996&oq=evaluaci%C3%B3n+reforma+curr&gs_l=psy-ab.1.0.0i22i30k114.3489.28170.0.30520.48.35.13.0.0.0.193.4607.0j35.35.0...0...1.1.64.psy-ab..0.48.4901...0j0i131k1.0.2W9BmXwFduA.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2000). *Los desafíos de las reformas educativas en América Latina*. Fecha de consulta: 03-11-2017. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/6232/5184>.
- Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 45-64). Argentina: IIPE-UNESCO.

- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y Nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7. Última verificación 20-12-17. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28 (99), 335-353.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires Paidós.
- Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Fecha de consulta: 20.01.18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2).
- Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En VVAA, *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. <http://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2013/10/cambio-educativo.pdf>. Bajado el 20-09-1017
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. *I Congreso internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona, 5 a 7 de septiembre. Disponible en: https://issuu.com/universidaddavinci/docs/2007_vaillant/6.
- Vallejo, R., (2001) Educación Siglo XXI. Estrategia para el consenso. En C. Paladines (Ed.), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas*. Quito: Abya-Yala.
- Van Der Bijl, B. y Van Sanden, P. (2008). *Innovación educativa desde dentro. Sistematización de una experiencia en la educación básica en el Ecuador*. Cuenca: PROMEBAZ.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós. Libro electrónico. Bajado el: 28.09.17. Disponible en: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Velez, I. (2014). Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las ESPE. *Revista Fuentes*, 15, 75-92. Fecha de consulta: 1.08.14. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.04>.

- Vos, R. (2003). *Quién se beneficia del gasto social en el Ecuador: desafíos para mejorar la equidad y la eficiencia del gasto social*. Quito: SIISE-STFS.
- Whitman, G. (2008). Esfero rojo, Esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador. En C. Arcos Cabrera y B. Espinosa, *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 67-153). Quito: Serie Foro FLACSO.
- Zabalza, M. A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En A.A.V.V.: *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, España: ICE-Universidad Deusto.
- Ziegler (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 653-677.

ANEXOS

Anexo 1: Correspondencia de términos ecuatorianos y españoles

CORRESPONDENCIA DE TÉRMINOS ECUATORIANOS Y ESPAÑOLES	
ECUADOR	ESPAÑA
Educación pública o fiscal ¹¹⁵	Educación pública
Educación particular	Educación privada
Educación fiscomisional	Educación concertada
Paralelos (A, B,...)	Líneas o grupos (A, B,...) que puede haber por cada año de escolaridad
Grado	En unos casos puede referirse al aula y en otros al año de escolaridad
Maestra de aula	Tutora

¹¹⁵El artículo 54 de la Ley de educación dice que “Las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales...”.

Anexo 2: Niveles escolares de Ecuador y España

NIVELES ESCOLARES DE ECUADOR Y ESPAÑA (2011)				
ECUADOR		Edad	ESPAÑA	
Básica	1°	5	3°	Infantil
	2°	6	1°	Primaria
	3°	7	2°	
	4°	8	3°	
	5°	9	4°	
	6°	10	5°	
	7°	11	6°	
	8°	12	1°	Secundaria (ESO)
	9°	13	2°	
	10°	14	3°	
Bachillerato	1°	15	4°	Bachillerato
	2°	16	1°	
	3°	17	2°	

Anexo 3: Requisitos quiero ser maestro



INICIO | POR QUÉ EDUCAR | BENEFICIOS | REQUISITOS | PRUEBAS PSICOMÉTRICAS | CRONOGRAMA

REQUISITOS / ¿QUÉ NECESITO PARA SER MAESTRO?



Buscamos a personas que desde su práctica social, tomen decisiones, se apropien críticamente de diversos saberes y desarrollen diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

La reflexión y la continua revisión de sus prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de su labor.

La buena docencia requiere respeto, cuidado e interés por el estudiante, mediante interacciones concretas en el aula que incluyan el desarrollo de procesos afectivos y emocionales, de tolerancia y flexibilidad.

Requisitos

Los requisitos para aspirantes a docentes del sistema público son:

- Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en el Ecuador;
- Estar en goce de los derechos de ciudadanía;
- Tener vocación para la enseñanza;
- Contar con una formación académica en educación y/o en alguna disciplina específica;

NOTA: Para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, los aspirantes deben hablar un idioma ancestral.



Anexo 4: Acuerdo ministerial

ACUERDA:

Artículo 1.- ESTABLECER la siguiente malla curricular para el nivel de Educación General Básica, con su respectiva carga horaria:

MALLA DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

ASIGNATURAS Y CLUBES	GRADO									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Lengua y Literatura	25	12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemática		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5							
Ciencias Naturales				5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera								5	5	5
Clubes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo 5: Guía de la entrevista

Buenos días. Como es de su conocimiento, esta entrevista es para la elaboración del trabajo de fin de máster. Con ella intento descubrir cómo ha vivido y sentido la profesión docente.

La información que me brinde será confidencial y anónima, por lo que puede contestar con sinceridad y espontaneidad. En esta entrevista no se valorará si las respuestas son buenas o no, porque se trata de hacer un análisis global de los datos que usted exprese.

Para agilizar la entrevista y por no perder cuestiones importantes, tomando nota, ¿existe algún inconveniente en que grabe la conversación? El uso de la grabación es sólo con fines de análisis de las respuestas.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Datos personales y de formación

¿Recuerda cuándo decidió hacerse maestra y por qué?

¿Cómo recibió su familia su decisión de hacerse maestra?

¿Piensa que tuvo algo que ver en ello el nivel de estudios de sus padres y hermanos?

¿Dónde se formó como docente? ¿Normal, Instituto Pedagógico o Universidad?

¿Cómo fue construyendo a lo largo de su formación inicial su idea de lo que era una “buena maestra”?

¿Qué tipo de profesora quería ser al salir de Magisterio?

¿Se sentía formada y preparada para ser una buena maestra?

Inicio de la práctica docente

¿Cuáles fueron sus primeras experiencias profesionales?

¿Cómo vivió sus primeros años de profesión?

¿Qué le enseñaron la práctica y el contacto con otras compañeras y compañeros de profesión acerca del ejercicio de la docencia?

¿Qué le ocurrió al maestro que “quería ser” cuando empezó a trabajar?

¿Recuerda cuáles fueron los acontecimientos, las circunstancias o los contactos personales/profesionales que más le influyeron al comienzo de su vida profesional?

¿Cómo eran entonces las escuelas de educación básica?

¿Cuáles eran las principales exigencias y presiones (de la inspección y de las autoridades educativas, etc.) que recibían los maestros?

¿Hasta dónde llegaba su autonomía para hacer lo que creyeran oportuno?

¿Cómo se relacionaban con las familias de los alumnos?

¿Cómo sentían que esas familias les veían a ustedes?

¿Se sentía satisfecho con su trabajo?

¿Cuáles eran los principales motivos de satisfacción o insatisfacción?

¿Cuáles fueron, por entonces, los principales problemas a los que se enfrentó usted como maestro?

¿Cuántos años estuvo en esa escuela?

En el caso de que se trasladase a otras escuelas:

¿En qué medida esos cambios de destino influyeron en su manera de vivir y sentir la profesión? ¿Por qué?

¿En algún momento empezó a sentir que “evolucionaba” como docente? ¿En qué sentido?

¿Cómo lo valora?

¿Qué posibilidades había por entonces de promoción profesional?

En estos años, ¿cómo era la imagen que tenía de usted como docente?

¿Recuerda alguna anécdota de aquella época?

Reforma Curricular Consensuada. 1996

En el año de 1996, se llevó a cabo la Reforma Curricular Consensuada.

¿Recuerdas cómo fue el debate público antes y después de la aprobación de esta reforma?

¿En qué escuela estaba trabajando entonces?

¿Cómo recibieron sus compañeras y compañeros de profesión esa reforma? ¿Y usted?

¿Por qué piensa que se llegó a dar la reforma curricular? Ustedes como profesoras, ¿la veían necesaria?

¿Qué cosas les ilusionó y/o qué cosas les molesto de la reforma? ¿Por qué?

¿Cómo se llevó a cabo la difusión de la reforma?

¿Se desarrollaron cursos de formación para entender la reforma curricular?

¿Recuerda quién organizó los cursos? ¿Asistió a alguno de ellos? ¿Qué aportaban esos cursos?

¿La aplicación de la reforma supuso algún cambio en sus condiciones de trabajo?

¿Alteró de alguna manera las relaciones profesionales entre maestros? ¿Cómo?

¿Y entre los maestros y las autoridades educativas?

¿Cuáles pasaron entonces a ser los principales estímulos de la Administración?

¿Y las exigencias y presiones?

¿Qué tipo de cambios en el contenido y en el método de la enseñanza, o en otros ámbitos, pretendía alentar la reforma?

¿Cómo percibía usted esas exhortaciones desde su propia idea de la docencia, del currículum y de la escuela? ¿Cómo le afectaron o influyeron?

Por voluntad propia, o debido a las nuevas circunstancias, ¿se modificó en algo su práctica profesional? ¿Puede poner algunos ejemplos?

¿Cómo se recuerda viviendo su profesión en esa etapa de su vida laboral? ¿Se sentía más o menos satisfecho con su trabajo que antes? ¿Cuáles eran los principales motivos de satisfacción o insatisfacción?

¿Cuáles eran, en ese momento, los principales problemas a los que se enfrentaba usted como maestra?

¿Hubo algún otro acontecimiento, circunstancia, relación personal o profesional que influyese en su manera de vivir y sentir su trabajo como maestro durante aquella etapa?

A estas alturas, ¿habían cambiado mucho las escuelas ecuatorianas? ¿Y los alumnos? ¿Y sus familias?

¿Cómo se relacionaban ustedes con las familias de sus alumnos? ¿Cuál cree que era la valoración que estas familias tenían de la educación y del trabajo docente? Cuénteme alguna situación en la que se pueda reflejar lo que me está diciendo.

Actualización y Fortalecimiento Curricular. 2006

Después de los resultados obtenidos en las pruebas APRENDO, el gobierno de Rafael Correa toma la iniciativa de llevar a cabo una evaluación a la reforma curricular del 96.

¿Recuerda cuáles fueron los principales argumentos para pensar en la actualización y fortalecimiento curricular?

¿Qué se decía en los medios de comunicación sobre la práctica docente?

¿Cómo se sentían sus compañeras y compañeros de trabajo frente a los comentarios emitidos por el gobierno con respecto a la responsabilidad de los docentes en la baja calidad educativa?

¿Y usted, cómo se sentía?

¿Qué pasó con la docente que había sido hasta entonces?

¿Asistió a los cursos que organizó el ministerio para la capacitación docente en temas relacionados con la actualización?

¿Hacia qué temas se orientó la capacitación?

¿Qué aporte tuvo usted como docente con muchos años de experiencia para su práctica en el aula?

¿Cuál ha sido la relación que se estableció desde entonces con los directivos de la escuela, compañeras y compañeros? ¿Cuáles han sido los principales cambios en esas relaciones?

A partir de la aplicación de la actualización, ¿cómo era su relación con los estudiantes?

¿Hacia dónde giraba la atención en su práctica educativa?

A nivel de familias, ¿Cree que ha cambiado la figura de las docentes a partir de la actualización? ¿Podría contar algún ejemplo de lo está diciendo?

¿Cuáles piensa que han sido los principales cambios que se dieron con la actualización?

¿Qué cree que es lo que más les cuesta cambiar a las docentes en la práctica educativa? ¿Por qué?

¿Cómo se sentía cuando tenía que aplicar los cambios?

¿Qué beneficios tenían las maestras a nivel salarial con la actualización?

¿Cómo se siente ahora que se encuentra jubilada?

¿Volvería a escoger esta profesión?

Estamos acabando ya la entrevista. Si me permite, me gustaría pedirle que, desde el presente, echara una mirada hacia atrás para observar en conjunto su vida profesional.

En lo que se refiere específicamente a las exigencias burocráticas, a las presiones o facilidades brindadas por la administración, a la modificación de las condiciones laborales, ¿siente usted que su grado de satisfacción con el ejercicio de esta profesión fue variando con el tiempo?

¿Por qué?

En estas décadas dedicadas a la docencia, ¿cómo ha ido cambiando su relación con los alumnos y sus familias? ¿Y el reconocimiento social a su labor?

Finalmente, ¿Algún otro comentario que quiera agregar?

¡Muchas gracias!

Anexo 6: Tabla de escalafón

ESCALAFÓN DEL MAGISTERIO NACIONAL Y SUS CATEGORÍAS¹¹⁶

El escalafón del magisterio nacional constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría (LOEI, Art. 111).

Categorías escalafonarias y requisitos para el ascenso de categoría. El escalafón se divide en las siguientes diez (10) categorías, cuyos detalles y requisitos son los siguientes:

CATEGORÍA	AÑOS SERVICIO	REQUISITOS	SALARIO- MES dólares
A	24	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación y/o mentoría . Haber superado el proceso de evaluación.	1676
	32	Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	
		Tener título de maestría en el ámbito educativos. Haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función. Haber sido directivo de instituciones, asesor educativo o auditor educativo. Tener evaluación excelente en la función correspondiente.	
B	20	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	1412
	28	Haber aprobado cursos de formación y/o mentoría. Haber superado el proceso de evaluación. Tener título de maestría en el ámbito educativos. Haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función. Haber sido directivo de instituciones, asesor educativo o auditor educativo. Tener al menos evaluación muy buena en la función correspondiente.	
C	16	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación y/o mentoría. Haber superado el proceso de evaluación.	1212
	24	Tener título de profesor y de cuarto nivel. Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	

¹¹⁶Información obtenida de Ministerio de Educación del Ecuador. 2014 Rendición de cuentas 2013. Consultado el: 15 de Agosto de 2014. Disponible en: <http://educacion.gob.ec>

D	12	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación y/o mentoría. Haber superado el proceso de evaluación.	1086
	20	Tener título de profesor y de cuarto nivel. Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	
E	8	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	986
	16	Tener título de profesor. Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	
F	4	Haber ingresado en la categoría G. Haber aprobado cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	901
	12	Tener título de profesor. Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	
G	2	Título en Ciencias de la Educación. Título en otras disciplinas con posgrado en docencia. Participar en el programa de inducción .	817
	8	Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación.	
H	1 - 4	Ingresan con título de profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional en otras disciplinas. Haber aprobado los cursos de formación. Haber superado el proceso de evaluación correspondiente a la segunda categoría.	733
I	1 - 2	Ingresan con título de profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional en otras disciplinas. Participar en el programa de inducción.	675
J	1 - 2	Es la categoría de ingreso a la carrera educativa pública cuando el título sea de bachiller, para las personas que hayan ganado los concursos de méritos y oposición en zonas de difícil acceso con déficit de profesionales. Se otorga un plazo máximo de seis (6) años para obtener el título de profesor o licenciado en Ciencias de la Educación, caso contrario se revocará su nombramiento provisional. Participar en el programa de inducción. Solo se permiten ascensos de categoría para los educadores que hayan obtenido al menos un título de profesor, tecnólogo o licenciado en áreas de educación;	527

Los profesionales relacionados con el literal “e” del presente artículo, que ingresen a la carrera educativa pública, deberán aprobar programas de capacitación en pedagogía, didáctica y profesionalización docente de acuerdo al Reglamento de la presente Ley (LOEI, artículo 95).

Anexo 7: Formación continua¹¹⁷

Desde el año 2008, el **Formación Docente** organiza cursos de formación continua para docentes del magisterio fiscal sobre temas que las pruebas SER han señalado como debilidad.

En el año 2010, 108. 000 docentes tomaron al menos un curso. Muchos cursaron dos y más. La política del MinEduc es ofrecer por varias ocasiones cada curso, hasta que se cubra la demanda de los docentes.



¹¹⁷Información consultada el 20 de Agosto de 2014. Disponible en: <http://educacion.gob.ec/cursos-de-formacion-continua/>

Anexo 8: Perfil del directivo educativo

☰ MENÚ

Ministerio de Educación > Convocatorias > El perfil del directivo educativo

El perfil del directivo educativo

El perfil del directivo educativo

Liderar la institución educativa

- Crear y ejecutar del Proyecto Educativo Institucional (PEI);
- Generar altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa;
- Ejercer un liderazgo compartido y flexible,
- Desarrollar un sistema de gestión de la información, evaluación, y rendición social de cuentas.

Involucrarse en la gestión pedagógica

- Asegurar la adaptación e implementación adecuada del currículo;
- Garantizar que los planes educativos y programas sean de calidad y gestionar su implementación, y;
- Organizar y liderar el trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes.

Gestionar el talento humano y recursos

- Establecer condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal;
- Gestionar la obtención y distribución de recursos y el control de gastos;
- Promover la optimización del uso y mantenimiento de los recursos;
- Enmarcar su gestión en el cumplimiento de la normativa legal, y;
- Demostrar una sólida formación profesional.

Asegurar un clima organizacional y una convivencia adecuada

- Garantizar un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional;
- Promover la formación ciudadana e identidad nacional;
- Fortalecer lazos con la comunidad educativa, y;
- Comprometer su labor a los principios y valores en marco del Buen Vivir.

Anexo 9: Transcripción de las entrevistas (CD adjunto)