

La experiencia discente/docente del profesor ecuatoriano a través de sus relatos de vida

The learning and teaching experience of Ecuadorian teachers through their life stories

Arsenio DACOSTA

Universidad de Salamanca. Instituto de Iberoamérica

RESUMEN

En este trabajo se analiza un *corpus* de relatos de vida de los alumnos del *Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y Formación Profesional* impartido en Ecuador durante el curso académico 2014/2015. Más allá de su condición de alumnos del citado Máster, los autores de los relatos sitúan en el eje de sus narrativas su condición de docentes en ejercicio y su pasado como discentes en distintos niveles educativos. El trabajo también reflexiona sobre el contexto de producción de estos relatos de vida y sobre las posibilidades metodológicas del enfoque biográfico para la antropología de la educación.

PALABRAS CLAVE: relatos de vida; educación superior; Ecuador; método biográfico; antropología de la educación.

ABSTRACT

This paper analyzes a corpus of life stories from the students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education and Professional Training taught in Ecuador in the 2014-2015 academic year. Beyond their status as students of the Master's Degree, the core of their narratives is their teaching at present as well as their own past as learners at different educational levels. The paper also reflects on the context for the production of these life stories, and the methodological possibilities of the biographical approach in the anthropology of education.

KEY WORDS: life stories; higher education; Ecuador; biographical method; anthropology of education.

Recibido: 30/06/2017
Revisado: 25/09/2017
Aceptado: 30/09/2017

0. INTRODUCCIÓN: EXPERIENCIAS DE UN DOCENTE INOCENTE

El presente trabajo ofrece de forma sintética algunos resultados y reflexiones sobre la dinámica generada con un grupo de alumnos y alumnas en torno a la elaboración de sus relatos de vida. Previamente debo contextualizar a dichos alumnos, que lo fueron del *Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y Formación Profesional* impartido en Ecuador durante el curso académico 2014/2015 en el marco de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación de Ecuador y la Fundación Universidad.es –dependiente de su homólogo español–, y en el que participaron la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El ambicioso programa formativo¹ se desarrolló en distintas

¹ En los años 90 del pasado siglo los análisis sobre las políticas del estado ecuatoriano destacaban la enorme deuda social existente, así como la necesidad de «emprender acciones deliberadas orientadas a remover los factores

ciudades ecuatorianas con el fin de formar a más de 2.000 docentes de ese país, recibiendo estos el equivalente de nuestro Máster de Formación del Profesorado². En mi caso, me correspondió impartir docencia en la ciudad de Santa Ana de los Ríos de Cuenca, comúnmente llamada Cuenca, capital de la provincia de Azuay, situada al sur de Ecuador en la región interandina. La ciudad, que con todo mérito fue declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad en 1999, cuenta con una población cercana a los 400.000 habitantes, y mostraba, al menos para el observador circunstancial, un gran dinamismo económico y urbanístico.

El Máster tenía un carácter semipresencial, impartándose parte de la misma en Ecuador. La asignatura, diseñada por el Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, se denominaba «Sociedad, Familia y Educación» y tenía asignada una carga total de 4 créditos ECTS. La parte presencial de la asignatura se impartió en distintos turnos entre los meses de octubre y noviembre. En mi caso, me correspondieron dos grupos de alumnos organizados por especialidades: Matemáticas por un lado (grupo de mañana) y Física y Química³ por el otro (grupo de tarde), sumando un total de 120 personas. A efectos del análisis no encuentro diferencias significativas entre uno y otro grupo, existiendo una casi total paridad de sexo⁴. Aunque algún alumno no llegaba a los 30 años la mayor parte de ellos se situaba en la franja de edad de entre 35 y 45. En cuanto al origen, la mayor parte eran residentes en la provincia de Azuay, aunque también en otras próximas como Cañar, Loja, Zamora Chinchipe, Morona Santiago, El Oro y Guayas. El grupo respondía a la rica variedad étnica de Ecuador aunque era significativo el reducido número de afrodescendientes (entre mis alumnos no había, aunque sí en otros grupos) y de miembros de comunidades indígenas. En relación a esto, tan solo una alumna declaró expresamente pertenecer a una etnia indígena, la *nación*⁵ huaorani. La cuestión se reveló cuando el profesor preguntó por la percepción en términos históricos y actuales de la conquista española y del periodo colonial. Desde mi superficial apreciación, en el contexto en el que nos encontrábamos, la identificación fundamental, expresada verbal y materialmente –incluyo aquí la gestualidad o la indumentaria–, era la pertenecer a los cuerpos docentes de la administración pública ecuatoriana.

Lo verdaderamente destacable e interesante a efectos de la investigación es su doble naturaleza de alumnos (del citado Máster) y docentes en ejercicio (principalmente del último ciclo de lo que allí aún se llama Educación General Básica, que equivaldría hoy a nuestra E.S.O.). También había un número importante de docentes del Bachillerato General Unificado, que prepara a alumnos de entre 15 y 18 años⁶.

El hecho de utilizar relatos de vida como herramienta docente nació de una feliz conjunción de hechos inesperados, entre ellos la necesidad de adaptarnos los profesores españoles a nuestro alumnado. El primero de esos hechos afectaba a la programación que llevábamos preparada desde España (a cada ciudad asignada íbamos en grupos de dos profesores de la misma área), la cual se reveló poco operativa al descubrir que nuestros alumnos no eran recién licenciados de la universidad en su fase de preparación como docentes –como inocentemente esperábamos–, sino docentes

estructurales que generan la marginalidad social y la pobreza de la mayoría de la población» (extraído del denominado *Informe OEF-Ministerio 1994* incluido en: POVEDA HURTADO, Carlos, *et alii. Sistema Educativo Nacional del Ecuador: 1994*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos, 1995). En los últimos años el estado ecuatoriano ha desarrollado políticas activas para reducir la desigualdad social, particularmente en materia de educación superior CONAGHAN, Catherine M. «Surveil and Sanction: The Return of the State and Societal Regulation in Ecuador», *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 2015, 98, p. 7-27), siendo éste el marco político normativizado donde se implementa el Máster de formación del profesorado al que se refiere este artículo.

² Aunque el ámbito es diferente, ceñido a los Máster en Antropología, es sumamente interesante el análisis crítico sobre este tipo de enseñanzas contenido en KROTZ, Esteban, *et alii. Las maestrías centroamericanas en antropología sociocultural: hacia una antropología propia*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2012.

³ Esto fue así salvo una excepción; por un error administrativo, fue adscrita al grupo de Física y Química una docente de Educación Física.

⁴ Sobre esta cuestión, véanse las reflexiones vertidas en el epígrafe conclusivo.

⁵ Así define la constitución de este país a las distintas familias étnico-lingüísticas.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador (<https://educacion.gob.ec/>) y Portal Educar Ecuador (<https://www.educarecuador.gob.ec/>).

en ejercicio con muchísima experiencia que tenían que compaginar su Máster con su actividad y con su vida personal. A los alumnos se exigía la asistencia a las clases en bloques continuados de cinco horas diarias por grupo. Además, el alumno tenía que realizar distintos ejercicios escritos y seguir la tutorización *on-line* que se extendió a todo el curso académico, pasar un examen y realizar un trabajo individual por asignatura. Nuestra asignatura, una de las cuatro obligatorias y comunes de todo el programa, tenía una orientación estrictamente antropológica y como competencia específica lograr, según rezaba la guía,

«relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad».

Todo docente se ha enfrentado a situaciones en las que su programación se ha visto desactualizada o, sencillamente, ineficaz. Esta fue mi sensación, no tanto en relación a los contenidos de la materia –que abarcaba cuestiones tan cruciales como la diversidad cultural, la desigualdad y la exclusión, la socialización escolar, etc.–, como al modo de encarar la docencia y las tareas a encomendar a los alumnos. Ahora explicaré a qué me refero.

El enfoque de clases magistrales se nos reveló a mi compañero Mario Ortiz García, antropólogo mexicano, y profesor tutor de la UNED como yo, un método docente difícil de aplicar con éxito. La organización del Máster había habilitado las aulas en los salones de un elegante hotel, los mismos en los que se celebraban eventos corporativos o celebraciones extraordinarias, como bodas. De ahí las mesas y sillas forradas de tela, la moqueta y las grandes lámparas del salón, al que se incorporaron grandes pantallas de proyección, micrófono inalámbrico y otros medios materiales para la docencia. En fin, tras la primera sesión de cinco horas, tuve que confesar a mis alumnos que me sentía como un telepredicador o un vendedor de aspiradoras. La cuestión no era menor ya que los alumnos estaban claramente desconectados de la dinámica discente. Gracias a nuestras colegas Ana Isabel Holgueras González y Adiel Ruiz Cabezas, que impartían en paralelo una asignatura de Educación, pudimos salir de una dinámica frustrante y poco productiva, buscando soluciones al evidente desanclaje que se estaba fraguando. La primera fue transformar el espacio para minimizar el esquema jerárquico de las clases buscando, en palabras de González Monteagudo, una «estrategia democratizadora»⁷. Para la siguiente jornada movimos todas las mesas y sillas organizadas según un modelo de aula tradicional, y tratamos de crear un espacio más inclusivo. Esto provocó alguna resistencia institucional pero nos permitió –dentro de nuestras posibilidades– crear un ambiente más propio para la comunicación. La segunda decisión fue, cada uno en nuestra aula, olvidarnos de las presentaciones en PowerPoint que sustituimos por pliegos de papel y rotuladores de colores que, diligentemente, nos facilitaron los asistentes del Ministerio. En mi caso, en los días siguientes, dediqué buena parte del esfuerzo colectivo a realizar un análisis de la sociedad ecuatoriana –incluyendo la comunidad escolar– en relación al cambio social o, mejor, la percepción que tenían los alumnos en relación a ello. El docente –el observador– se convertía así en alumno.

Enterrada la clase magistral, opté por una dinámica orientada por la investigación-acción, enfoque que no era desconocido para muchos de los alumnos. La experiencia fue sumamente enriquecedora para mí, y creo que también para los alumnos, identificados a estas alturas como colegas docentes y como expertos de su propia realidad. El resultado de los análisis realizados en grupo, materializados en mapas conceptuales –en ocasiones muy próximos al tan de moda *Visual Thinking*–, fueron expuestos y debatidos en conjunto. Es obvio que los alumnos del Máster eran los verdaderos expertos en el estado de la educación en su país, pero me sorprendió que esa fuera mi perspectiva y que ellos, inicialmente, no lo valoraran de igual forma. Afortunadamente se trataba de una barrera más ficticia que real, que fue fácil de romper, logrando al menos en este

⁷ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos», *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 1996, 12, p. 235.

ámbito el empoderamiento del alumno. Más difícil fue descosificar la percepción que tenían mis alumnos de la burocracia educativa y, sobre todo, de los funcionarios del Ministerio, percibidos como enemigos o, en el mejor de los casos, como una traba añadida a las ya existentes en su trabajo cotidiano. Curiosamente, en conversaciones informales con algunos funcionarios ministeriales, percibí una paralela alterización en relación a los docentes en ejercicio, traducida en una análoga sensación de aislamiento, de sentir que los esfuerzos de programación y diseño educativo no eran comprendidos y asumidos por los docentes. Expuse la cuestión a mis alumnos, quienes se sorprendieron de compartir con los funcionarios ministeriales la misma experiencia de aislamiento. Reconocieron que no habían mantenido una conversación con los funcionarios ministeriales fuera de los cauces y temáticas formales. Les sugerí –uno de los pocos consejos que me atreví a darles– que tomaran un café o una cerveza con alguno de ellos, que trataran de ponerle rostro y sentimiento a la maquinaria administrativa, de conocer el punto de vista de los compañeros encargados de la planificación educativa, y de transmitirles sus inquietudes más allá de los reportes de resultados académicos o las auditorías institucionales.

Además de este trabajo grupal, el programa exigía la elaboración de un trabajo individual que cada alumno debía enviar a través de una plataforma *on-line* que aún no conocían, lo que añadía aún más incertidumbre a nuestro desempeño. En las directrices del programa se nos sugería encargar a los alumnos la lectura crítica de algún artículo o capítulo de libro de antropología que fuera relevante en relación al programa. Yo opté por una alternativa, la que expongo aquí, buscando –o eso aprecio hoy– dos objetivos principales y uno secundario. El primero de esos objetivos principales era ayudar al alumno a realizar una reflexión crítica sobre su experiencia educativa a lo largo de toda una vida. El segundo, enseñar las posibilidades de un método como el biográfico desde la perspectiva de investigación-acción o, si se prefiere, con un enfoque participativo⁸. En tercer lugar, por qué no reconocerlo, pretendía no añadir una sobrecarga engorrosa a aquellos que no podían ser considerados, a mi juicio, alumnos universitarios ordinarios sino, ante todo, colegas en la docencia.

Estas reflexiones se elaboraron no mucho después de recibir los últimos trabajos individuales, cuyo plazo de entrega quedó fijado por consenso el día de la Batalla de Pichincha, fiesta nacional que se celebra el 24 de mayo. Según recibía los relatos a través de la plataforma, era más consciente de la experiencia docente vivida presencialmente y de la «situación metodológica»⁹ que ofrecía la interacción con los alumnos a través de distintas plataformas *on-line* (aLF, Facebook y el correo electrónico). Hoy, que retomo estas reflexiones en el momento de darles forma final, los alumnos acaban de recibir su diploma de Máster según me transmiten a través de un grupo de Facebook en el que tuvieron la deferencia de incluirme desde el primer día¹⁰.

1. UNA INVESTIGACIÓN INESPERADA

Desde una posición retrospectiva y reflexiva¹¹, valoro muy positivamente la apuesta por esta modalidad de trabajo individual: la elaboración de su propio relato de vida. La decisión tuvo un efecto inesperado para este profesor ya que a la hora de calificar me encontré ante una evidente

⁸ Así lo defiende HUBER, Günter L. «Aprendizaje activo y metodologías educativas», *Revista de Educación*, 2008, n.º extraordinario, p. 59-81.

⁹ Sobre este concepto, véase VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997, p. 18.

¹⁰ La docencia en Cuenca se impartió en octubre de 2014. La tutorización *on-line* se extendió hasta junio de 2015, fecha en que se entregaron las actas de la convocatoria ordinaria. Una primera versión de mis reflexiones fue presentada en enero de 2016 en el Simposio «Cultura y Memoria de la Educación» celebrado en el Centro Asociado de la UNED de Zamora. El título lo recibieron los alumnos en mayo de 2017.

¹¹ Como bien señalaron Martyn HAMMERSLEY y Paul ATKINSON la reflexividad es condición esencial de la etnografía y ésta forma parte del mundo social y «por tanto, objeto de la propia investigación» (*Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 253). Para la cuestión de la reflexividad en el caso específico del enfoque biográfico, véanse: SARABIA, Bernabé. «Historias de vida», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1985, 29,

paradoja: ¿es posible poner nota a la narración en primera persona de la propia vida? Obviamente no, por lo cual todos los alumnos recibieron la misma calificación por esta tarea, la máxima. Para la realización de la tarea los alumnos no tuvieron restricción alguna respecto de la extensión, enfoque o estilo del trabajo. Se admitían manuscritos o ejemplares mecanografiados, pero la entrega tenía que ser obligadamente a través de la plataforma educativa aLF.

Por mi parte, estando aún en Cuenca, los alumnos recibieron dos peticiones concretas: de un lado, tratar de integrar la reflexión grupal que veníamos haciendo en clase en relación al cambio social en Ecuador y, de otro, no dejarse arrastrar por la identificación literal entre trascurso escolar y experiencia educativa. Dicho de otra forma, les pedí de forma expresa que no se ciñeran exclusivamente a la educación institucionalizada, insistiendo en lo interesante de reflexionar sobre su educación no formal, sobre los valores y aprendizajes recibidos en el seno familiar y en otros ámbitos socialización¹². Les pedí, en suma, que no despreciaran en el relato valores, normas y «conocimientos para saber vivir» a los que se ha referido Honorio Velasco¹³.

También dedicamos un par de horas de nuestra apretada agenda para definir metodológicamente el relato de vida desde la perspectiva de la antropología –como si hubiera una única opción– tratando de insistir en que no es propiamente una etnografía –podríamos discutir la pertinencia de las denominadas *autoetnografías* en este sentido– pero que sí puede ser un testimonio de enorme valor antropológico y una poderosa herramienta de formación¹⁴. De forma sintética, las diferencias que se señalaron entre el relato de vida y la investigación etnográfica fueron el objeto (yo/el otro), la dimensión experiencial y científica, el juego de perspectivas emic/etic, el carácter introspectivo de una y el crítico de otro, la dimensión metodológica y el enfoque cultural del proceso etnográfico y, finalmente el diferente carácter aspiracional de ambas, testimonial y teórico, respectivamente.

Por último, no tanto para la elaboración del relato de vida como para que percibieran las posibilidades metodológicas de esta herramienta en su aplicación al medio escolar –particularmente en relación a la gestión de la diferencia– les sugerí algunas lecturas facilitadas a través de la plataforma aLF¹⁵.

2. RELATOS DE VIDA: NARRATIVAS Y EXTRAÑAMIENTO

El conjunto de estos trabajos individuales ha permitido formar un corpus de 118 relatos de vida cruzados¹⁶ –conservados en formato Word y PDF– que, en conjunto, suman un total de 590 páginas. Para la publicación de este trabajo se solicitó a cada alumno el consentimiento

p. 209; y BUECHLER, Hans; BUECHLER, Judith Maria. «El rol de las historias de vida en antropología», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1999, 19, p. 249.

¹² SERRA, Carles. «Etnografía escolar, etnografía de la Educación», *Revista de Educación*, 2004, 334, p. 166.

¹³ Conferencia inaugural del Simposio «Cultura y Memoria de la Educación» celebrado en el Centro Asociado de la UNED de Zamora en 2016. Ver texto introductorio del dossier.

¹⁴ Así lo considera GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 234, presentando un granado elenco de autores que apoyan tal consideración.

¹⁵ Dichas lecturas tenían como finalidad que exploraran las posibilidades de aplicar el método en su práctica docente, no ofrecer un modelo literario para su tarea. Las lecturas recomendadas para dicho fin fueron: GIL CANTERO, Fernando. «Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación», *Teoría de la Educación*, 1997, 9, p. 115-136; LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; GARCÍA-PEÑUELA, Ana; PÉREZ BRUNICARDI, Darío; LÓPEZ PASTOR, Esther; MONJAS AGUADO, Roberto. «Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2004, 4/13, p. 45-57; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes», *Encounters on Education*, 2007, 8, p. 85-107; DE ROSA MORENO, Lourdes. «¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación», *Revista Educación Inclusiva*, 2010, 3/3, p. 11-22; y LÓPEZ DE MATORANA LUNA, Silvia. «Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2010, 14/3, p. 149-164.

¹⁶ Seguimos, en este punto, la taxonomía establecida por PUJADAS MUÑOZ, Joan J. *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: C.I.S., 1992, p. 47.

expreso para utilizar un material que había sido concebido para un fin exclusivamente discente y no como material de investigación. Dicha solicitud, concretada en febrero de 2017, incluía por mi parte el compromiso a custodiar la documentación, a no revelar datos que pudieran ser comprometidos y a mantener el anonimato de los autores¹⁷. De los 118 alumnos, 100 dieron su consentimiento expreso y positivo; el resto no se comunicó conmigo en ningún sentido, por lo que no se han utilizado sus relatos. A pesar de que no pocos expresaron no tener problemas con un uso sin restricciones del material a efectos de la investigación descrita, se ha omitido cualquier elemento identificador de los autores citando cada relato en orden a una sencilla clave numérica que garantice el anonimato.

En este punto debo explicar por qué este artículo se titula «la experiencia discente/docente» y no «la experiencia educativa», aunque tenga que adelantar una conclusión: salvo alguna excepción, y a pesar de las sugerencias expresadas, la mayor parte de los contenidos de este centenar largo de relatos de vida tiene un enfoque experiencial exclusivamente escolar, casi podríamos decir que curricular. Me he preguntado si este resultado no es fruto de una deficiente explicación por mi parte sobre el enfoque biográfico en investigación o sobre el carácter del trabajo solicitado. Sin duda esto es posible, pero me inclino en este caso a pensar en la dificultad de desprenderse los autores de los relatos de su autoidentificación con su dedicación profesional. En mi experiencia en España he podido comprobar, particularmente en maestros de educación infantil y primaria, una íntima y poderosa identificación existencial con el ejercicio docente.

La segunda conclusión más o menos sorprendente está en relación con algunos aspectos que no se recogen en los relatos de vida pero que, al contrario, tenían un gran protagonismo en los análisis realizados en clase sobre el cambio social y el medio escolar en Ecuador. Por ejemplo, la emigración exterior, percibida de forma particularmente negativa, como una suerte de fracaso colectivo, con efectos indeseados en la estructura familiar y, particularmente, en el comportamiento de los jóvenes¹⁸. Durante el análisis grupal, entre otras preocupaciones comunes estaban la cuestión de la drogadicción¹⁹ y de la sexualidad, cuestiones que, a pesar de percibirse como amenazas a la práctica docente y a la convivencia escolar, apenas se vislumbran en los relatos de vida. Sin embargo, otro de los aspectos centrales en los análisis macro grupales, el de los cambios institucionales en el ámbito educativo ecuatoriano, éste sí tenía una presencia constante en los relatos.

No creo que exista una intención deliberada de ocultar o destacar uno u otro aspecto; el efecto posiblemente se deba al medio escogido, el relato de vida, o mejor a la perspectiva personal, experiencial del yo, que ésta plantea. Por el contrario, entre los temas recurrentes que sí aparecen en los relatos, no me sorprendió encontrar algunos como las migraciones interiores del medio rural a la ciudad²⁰, la emigración exterior legal²¹ o ilegal²², y lo que eso implicó a las familias del autorretratado, las dificultades culminadas en el éxito escolar de todos los protagonistas, y un tema si no universal, sí bastante común, como el de la infancia como un lugar de añoranza y pérdida²³.

¹⁷ En esto me he guiado por las *Orientaciones deontológicas para la práctica de la antropología profesional* consensuadas por la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (F.A.A.E.E.) en 2014 (<https://faaeantropologia.com/acerca-de/orientaciones-deontologicas/>).

¹⁸ Algunos de los aspectos revelados en el aula y en los relatos se confirman en HERRERA, Gioconda; CARRILLO, María Cristina; TORRES, Alicia (eds.). *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO Ecuador, 2005; y PEDONE, Claudia. «Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica», *Athenea Digital*, 2006, 10, p. 154-171.

¹⁹ «Los problemas de los estudiantes son mayores, la mayoría poseen problemas de drogas, alcoholismo, vienen de hogares destruidos lo cual repercute en sus estudios» (relato 027).

²⁰ «pero los habitantes de ese lugar emigran a las grandes ciudades, y prácticamente la parroquia de U[...] solo se queden los ancianos y niños». (relato 049). Para el tema específico que nos ocupa en relación a la docencia en el medio rural, véase, SOTO ARANGO, Diana Elvira. «La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2011, 14/18, p. 211-242.

²¹ A España o a Inglaterra (relatos 029 y 045).

²² Relato 039, en este caso a los EE.UU.

²³ «Intentar escribir sobre uno mismo... cuando el alma está marcada por el dolor tan grande por la muerte reciente de mi Mamita, es una tarea harto difícil; recuerdos y añoranzas irrumpen la mente, una niñez de la que muy poco recuerdo, tal vez, influida por la muerte de mi Papito cuando apenas tenía 3 años, 7 meses, acontecimientos que

En relación a lo anterior, lo revelado y lo no revelado, lo que une a ambos es sin duda el marcado subjetivismo de estos relatos, conclusión obvia por otro lado. Sin ánimo de ser sistemático, de entre los temas objetivados, querría destacar algunos recurrentes que me han resultado especialmente significativos.

Uno de esos temas es el de los modelos y transmisión de valores sociales. En este *corpus* hay dos fuentes: los modelos familiares y los modelos docentes, y como decía, en los relatos están más presentes los segundos. Los datos referidos a la familia son pasados casi de forma obligada y sintética, aunque con alusiones a ciertos valores «tradicionales» aprendidos en el seno familiar de definición algo difusa²⁴. En algunos casos, está claro el interés por ocultar una mala relación familiar²⁵, pero su falta de peso relativa en la narración creo que obedece al condicionamiento del trabajo no solo por mi parte, sino también por el enfoque del yo-docente del protagonista. Incluso en muchos casos en los que los modelos familiares son positivos y han influido decisivamente en los protagonistas, esto se debe a la presencia en la familia de docentes, como en el caso del relato 003: «Es decir, en mi familia, por vocación, más que por tradición, estamos de una u otra manera, vinculados a la educación»²⁶.

Hay un recurrente recuerdo, por lo menos en un tercio de los relatos, a aquel docente de referencia, aquel que en un momento de la vida marca el interés o, en los términos que muchos autores se expresan, la *vocación docente*. Una *vocación* que se sintetiza en este testimonio del autor del relato 022: «algunos de mis profesores que dejaron una huella marcada en mi vida». Se identifica a maestros concretos que marcaron positivamente el transcurso escolar de los autores, generalmente en alusión al carácter empático de los mismos²⁷, a la positiva influencia en términos vocacionales²⁸ o al éxito académico²⁹. Sin embargo, son dos los fenómenos más señeros en relación a lo anterior: el primero, la idealización de los modelos docentes positivos en lo que el relato 014 denomina «un Buen Maestro»³⁰; el otro, la reconstrucción de la experiencia como alumno en términos docentes, es decir, la recomposición de la memoria proyectada hacia el presente por los autores de varios relatos. La actividad de los profesores del pasado se lee en términos de ejemplaridad³¹, compromiso³², exigencia y responsabilidad³³ con los que se identifica a los «buenos docentes»³⁴. Esos referentes coinciden exactamente con la autoimagen aspiracional que implícita o explícitamente se destila en la redacción de estos relatos: «la labor de un profesor no solo representa compartir el conocimiento, sino también dar ejemplo de honestidad, valor, respeto y lealtad, espero dar siempre lo mejor a mis estudiantes»³⁵.

forjan el espíritu humano y lo enfrenta con emociones fuertes que condicionan muchas de nuestras acciones». (relato 075). Sobre esta cuestión, en relación a los relatos de vida de los emigrantes y descendientes de emigrantes castellanos y leoneses en América, véase DACOSTA, Arsenio; BLANCO, Juan Andrés. «La construcción de una memoria común», en *III Premio Memoria de la Emigración Castellana y Leonesa*. Zamora: Junta de Castilla y León y otros editores, 2012, p. 15.

²⁴ «A pesar de ser humildes, nos enseñaban buenos modales (valores)» (relato 002); «costumbres, normas, reglas, valores etc., eran tan marcados en el tradicionalismo con un místico respeto a los padres que jamás podíamos alzar la mirada así ellos estarían equivocados de manera especial mi padre fue demasiado fuerte de carácter [...]» (relato 009).

²⁵ En algún relato, el tiempo parece haber suavizado el juicio sobre el progenitor: «mi padre un hombre trabajador, de profesión carpintero, claro con errores como todos, bueno grandes errores, machista, autoritario y con vicios (cigarillo y alcohol), pero bueno a pesar de sus defectos, un hombre responsable en cuanto a la alimentación vestimenta y estudio de nosotros» (relato 069).

²⁶ Ascendientes docentes en los relatos 005, 006, 008, 018, 037 y muchos más.

²⁷ Relatos 018, 038 y 049, entre otros.

²⁸ «[...] escuela particular religiosa, ahí el director de la misma, nos enseñaba el amor de enseñar, ser solidario con el prójimo y que entendamos el valor de aprender para así educar a lo que necesita, considero que este fue un factor preponderante para mi vocación de docente». (relato 037).

²⁹ «Tuve una profesora los tres primeros años de secundaria y un profesor los 3 últimos años, sus enseñanzas me sirvieron para enfrentar la vida universitaria con éxito». (relato 039).

³⁰ El énfasis que proporcionan el entrecomillado y las mayúsculas son del original.

³¹ Relato 051 o 065. Como en las referencias que siguen, hay numerosísimos casos dentro de la colección de relatos, así que reduzco las referencias.

³² Relato 014 o 091.

³³ Relato 050 o 075.

³⁴ Relato 002.

³⁵ Relato 088.

Obviamente, no todos son modelos positivos. Se critican –y mucho– los métodos memorísticos de enseñanza³⁶, la relación alumno-profesor basada en la disciplina, y por descontado, los castigos físicos y sobre todo psicológicos sufridos a manos de sus profesores por los protagonistas durante su transcurso escolar. Aun así, en algunos relatos se percibe una suerte de añoranza en relación a un mundo –ya pretérito– definido por valores que dominaban esa relación o la de los niños y adolescentes con sus padres. Una añoranza que también se refiere a la práctica docente, un tiempo donde el profesor era respetado socialmente frente a la actualidad donde y, cito literalmente un párrafo del relato 043: «en mi país aún ser docente es lo último en profesiones, esperemos que el gobierno consiga cambiar esto».

Otro tema común en la experiencia vital de la mayor parte de los narradores es el del maltrato escolar, incluyendo en él los castigos proporcionados por los profesores³⁷, el bullying³⁸ y, también, la falta de respuestas del sistema educativo pretérito a los problemas de adaptación o aprendizaje del alumno³⁹. La escuela aparece así como un entorno duro, inflexible en palabras de la autora del relato 006: «La inflexibilidad de la escuela me sometía a constantes temores y fobias». Se sintetiza ese pasado, que podemos localizar en torno a las décadas de 1970 y 1980, en una frase repetida en varios testimonios; «*la letra con sangre entra*»⁴⁰.

Un sistema escolar que, en aquel tiempo, era incapaz de gestionar las diferencias individuales, sociales, étnicas o culturales. Curiosamente, no existen apenas referencias a manifestaciones expresas a problemas étnicos, aunque están latentes⁴¹. De hecho, una de las pocas referencias al respecto –e inesperada para mí– la expresa la autora del relato 001 cuando escribe: «me sentí diferente y excluida de los demás niños por ser rubia y de ojos claros, exclusión que duró durante la niñez». No obstante, la cuestión –como decía– está latente, como en el relato 066 en el que, bajo el maltrato docente, la narradora desvela un abierto racismo. Más habitual, dentro de las remembranzas de la infancia, está la cuestión de la segregación de niños y niñas en la escuela, que se identifica abiertamente con «el racismo o el machismo» en el relato 026⁴².

Más comunes son las referencias al tratamiento diferencial por razón del origen social. En los relatos ese clasismo se daba en las escuelas religiosas, pero también en las civiles o *fiscales*, como se denominan en Ecuador, tal y como narra el autor del relato 024, hoy profesor de secundaria del área de Ciencias: «Aquí la mayoría de los docentes eran muy segregacionistas ya que por ser campesino, casi no me tomaban en cuenta»⁴³. Por ello me resulta significativo que, tanto en relación al pasado como al presente de los autores de estos relatos, se identifique el respeto como principal valor docente e,

³⁶ Relatos 004, 011, 031, 032 y 035, por ejemplo.

³⁷ Relatos 007, 022, 069 y 089. En no pocas ocasiones los castigos son infringidos por los padres tras el reporte del profesor, caso narrado, por ejemplo, en el relato 012: «Mi vida y la de mis hermanos fueron muy sufridas porque nuestra madre nos daba una latigueda por trimestre, según ella que los profesores le decían que no nos sabíamos las tablas».

³⁸ «pero cuando salía al patio las cosas cambiaban pues en el recreo tenía que lidiar con niños mayores a mí uno y dos años, quienes a veces me quitaban los alimentos o teníamos que darles como “boleto” para poder usar los juegos, fue así como aprendí que en las escuelas los más fuertes mandan». (relato 018). En términos análogos, relatos 039 o 100.

³⁹ «En esta etapa primaria tuve muchos problemas de aprendizaje, los cuales mis maestras no pudieron ayudarme a superar, ya en ese tiempo la educación era la tradicional y me tildaron de “ociosa”, me hicieron a lado, por lo que crecí con un cierto resentimiento hacia los profesores». (relato 043).

⁴⁰ Relatos 004, 006, 008, 018, 024, 031, 044, 071, 075, 087.

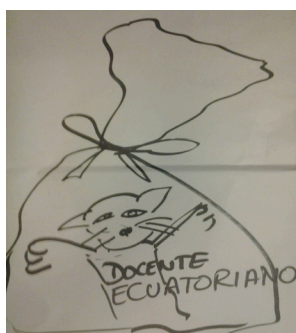
⁴¹ Una profesora confiesa los errores pasados cometidos por su inexperiencia: «siendo tan joven, tuve problemas con los estudiantes indígenas porque en ese tiempo no sabía de interculturalidad [...], todo lo sabía por cultura general pero nada de aplicar a la práctica y sin querer era egocéntrica [sic], hasta que un día la comunidad me llamó la atención, luego reflexione y cambie de actitud y mi docencia cambió» (relato 009). Sobre los esfuerzos –y fracasos– en Ecuador en relación a la interculturalidad, compárese el panorama que ofrecía Catherine WALSH hace casi 20 años («La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa», *ProcesoS. Revista Ecuatoriana de Historia*, 1998, 12, p. 119-128) con el reciente análisis de Marta RODRÍGUEZ CRUZ («¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador», *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 2015, 20/1, p. 110-148).

⁴² También ofrecen indicios de ello los relatos 009 y 074.

⁴³ En términos muy similares, relatos 009, 010 o 027.

incluso, se vincule al éxito académico⁴⁴. No en vano, el concepto de respeto –como recuerdo, práctica o aspiración– está expresamente formulado en más de un tercio de los relatos.

Uno de los temas recurrentes es el de los cambios de paradigma educativo o, si se prefiere, el de los desafíos de la reforma escolar en la que está actualmente inmersa Ecuador. Es un tema amplísimo que materialmente suele ocupar la reflexión final de muchas de los relatos de vida recopilados. Se critica, por ejemplo, la distancia entre la teoría pedagógica y la práctica docente, lastrada tanto por razones de contexto, institucionales, así como de resistencia al cambio por parte de algunos profesores⁴⁵. En algunos relatos las críticas son mucho más específicas, por ejemplo, la importación de modelos docentes de otros países⁴⁶, la masificación en las aulas⁴⁷, las dificultades para educar reflexiva y críticamente (a pesar de que formalmente haya un cambio de paradigma educativo)⁴⁸, las trabas burocráticas (e incluso la corrupción⁴⁹) y, sobre todo, la falta de respeto actual hacia el profesor algo se confronta con las experiencias narradas de su propio pasado. Por ejemplo, los padres, colaboradores acrílicos con el docente en el pasado, se perciben actualmente como una fuente de conflicto, amenaza e intimidación, algo que se expresa abiertamente en algún relato pero que, sobre todo, fue objeto de análisis recurrente durante alguna de las sesiones dedicadas al trabajo en grupo durante mi estancia en Cuenca. Dejaré de lado esta cuestión ahora, dado que carezco de información para profundizar en ello. No obstante, no quisiera restarle valor cuando, en las narraciones y en la interacción formal e informal con los docentes ecuatorianos, esta cuestión se planteaba como central. Dos imágenes, facilitadas por sendos alumnos del Máster, pueden ejemplificar las posiciones extremas –que no por ello antagónicas– en relación a la autovaloración del docente ecuatoriano. Para la primera, presento un dibujo de una veterana profesora de secundaria que representa al docente de su país como un gato metido en un saco. La sensación de asfixia que transmite se contrapone con otra imagen que, en un e-mail, me transmitió un compañero suyo, igualmente veterano, con el siguiente mensaje: «[en nuestra escuela] existen muchas limitaciones pero estudiantes y maestros somos felices».



⁴⁴ «La relación entre compañeros y profesores fue muy buena, se basaba en el respeto y la consideración mutua. Mi desempeño académico fue bueno al igual que el de mis hermanas». (relato 021).

⁴⁵ «La educación ha evolucionado de una pedagogía verticalista (Pedagogía Bancaria de Paulo Freire) a una Pedagogía Liberadora donde el docente y el discente aprenden juntos en colaboración, donde el docente es el orientador, guía aplicando estrategias adecuadas para que el estudiante adquiera aprendizajes significativos, si bien es cierto todavía falta mucho que hacer y que cambiar especialmente nuestras mentalidades de maestros tradicionalistas, pero estamos ya en el camino y la capacitación a través de esta maestría estoy segura que dará muchos frutos en bien de la educación de nuestro país». (relato 050).

⁴⁶ «Durante mi labor docente la enseñanza-aprendizaje se regía a lo implantado por el Ministerio de Educación que ese entonces se llamó al programa educativo “Reforma Curricular Consensuada”, que no era más que otra reforma caduca que ya fue implementada en otros países y que no se obtuvieron resultados positivos» (relato 50; en términos similares, relato 029).

⁴⁷ Relato 067.

⁴⁸ «La sociedad ha ido acostumbrándose a estas reformas en la educación las mismas que han sido muy difíciles que vayan acoplándose ya que es difícil tanto para los estudiantes como para ellos aceptar que ahora el estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje y que el profesor solamente es el facilitador en la construcción de su conocimiento, la educación hoy en día es vivencial y le sirve al estudiante para pueda resolver los problemas de la vida diaria, nos ayuda a formar ciudadanos reflexivos, críticos y llenos de valores que sean útiles en la sociedad». (relato 019).

⁴⁹ Relato 033.

3. CONCLUSIONES

Para terminar quisiera recapitular acerca de algunas ideas, provisionales y quizá desordenadas, en relación a esta experiencia discente-docente de los profesores ecuatorianos reflejadas en sus relatos de vida.

En primer lugar, podríamos hablar de un cierto sesgo de género, es decir, la forma de elaborar o recuperar la biografía de los alumnos del Máster sufre la codificación de su artefacto literario, escrito con una única voz y con carácter retrospectivo. En segundo, el marcado subjetivismo de estos relatos, algo consustancial a cualquier género memorialístico, sea oral o escrito. A pesar de ese subjetivismo⁵⁰, las narraciones se articulan en relación al hecho curricular, a la organización de la vida en relación a los niveles educativos superados. En tercer lugar, la *escuela* –incluyendo bajo esta etiqueta también el instituto o la universidad– está en el centro de los relatos, como elemento central del proceso educativo. Todos los relatos, sin excepción, están focalizados a la experiencia escolar. A modo de resumen, el título «Mi lugar en los pupitres» del relato 018 es suficientemente expresivo.

En cuarto lugar, e independientemente de la calidad literaria de las narraciones –cuestión irrelevante para nuestro análisis– los relatos son sumamente valiosos en relación a los distintos contextos sobre los que se articulan. Como ha defendido recientemente José Ignacio Monteagudo Robledo⁵¹, las escrituras personales se ven sometidas a distintos contextos. Uno básico es el contexto personal, con su dialéctica de revelaciones y ocultaciones en relación a la propia vida. Otro de estos contextos es el situacional, con toda la influencia que ejercieron sobre la escritura de los relatos los requerimientos académicos del Máster. Finalmente, cabe destacar el contexto institucional⁵², la *escuela* en un sentido amplio del término, como institución clave en la construcción de prácticas y símbolos estatales⁵³. Una escuela marcada aquí por el cambio social y por las reformas del sistema educativo de Ecuador, pero sobre todo por la activación de la memoria ejecutada en el marco institucional y de sociabilidad –presencial y virtual– del propio Máster. En este sentido, el hecho de que estos relatos surgieran de una tarea escolar creo, siguiendo a González Monteagudo, que no les resta valor⁵⁴.

En quinto lugar, se desvela la naturaleza negociada de la experiencia educativa, actual fenómeno que creo universal en sistemas de educación pública estatal. Podríamos hablar de la sumisión

⁵⁰ Quizá debiéramos hablar de «juego de intersubjetividades» como hacen SANZ HERNÁNDEZ y, en términos no muy diferentes, GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 231). Algunas autoras, como Carmen ASCANIO, defienden incluso que esta subjetividad debe ser tratada no como obstáculo sino «como fuente de conocimiento» («Biografía etnográfica». En Ángel AGUIRRE Baztán, ed. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1995, p. 214). A pesar de ello, deben ser destacadas las prevenciones metodológicas de Pierre Bourdieu acerca de lo que tan brillantemente denominó «la ilusión biográfica» (BOURDIEU Pierre. «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, 62-63, p. 69-72). Desde una perspectiva constructivista, y parafraseando a Franco FERRAROTTI (*Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza, 1981; citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 227) podríamos hablar de un «juego de mediaciones» del individuo en relación a la reconstrucción que hace él mismo de su propio transcurso vital, de las relaciones sociales vividas en el pasado y que condicionan el relato en el presente, y finalmente, de dicho individuo con el investigador.

⁵¹ *Antropología y lenguaje en la correspondencia familiar: el contexto discursivo en las cartas de Antonia de Frutos García (1967-1986)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2015, en especial, p. 83 ss. Disponible en: <https://gredos.usal.es>

⁵² «No puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía». (MILLS, Charles Wright. *La imaginación sociológica*, México: F.C.E., 1961, p. 174).

⁵³ La construcción de la idea de estado-nación a través de la *escuela*, una «institución total» en términos de Goffman o «institución disciplinante» en los de Foucault, es un lugar común en la literatura científica (GOFFMAN, Erving. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Nueva York: Doubleday, 1961, p. 321 ss.; y FOUCAULT, Michel. *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard, 1975, respectivamente). Para el caso español, véase: POZO, María del Mar del. «Hanging Spain on the walls: Images and building of national identity from the schools (1875-1975)», en Flocel SABATÉ, ed. *Conditioned Identities. Wished-for and Unwished-for Identities*. Berna: Peter Lang, 2015, p. 175-202.

⁵⁴ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. «Las historias de vida», p. 231. Este autor alude específicamente a las colecciones de relatos o historias de vida obtenidas en el marco de un concurso o convocatoria pública.

del discente al docente en el pasado que se confronta con una relación actualmente definida por lo contrario, una suerte de sumisión del docente al discente (y a su medio social, pero también el entorno institucional), que en el mejor de los casos es percibida en términos de negociación. Una negociación mal objetivada en relación al pasado, ya que al mismo tiempo se añora la autoridad social de un modelo de docente que, al mismo tiempo, se rechaza en relación a una metodología y práctica obsoletas. Además, de forma sutil, se instala la idea de que esa negociación entre docentes y discentes⁵⁵ tiene que articularse hoy en torno al respeto y la empatía⁵⁶, al menos en un plano teórico. Estudios similares realizados en Guinea Ecuatorial revelan una misma tensión y una misma centralidad del maestro como figura moral en contextos de cambio social⁵⁷.

El conjunto de las narrativas analizadas –y posiblemente también mi propia observación– presenta límites evidentes a la hora de plasmar las diferencias individuales de la percepción y práctica de cada uno de los autores sobre su propia vida. Las condiciones de la producción de la información en este caso, junto con las prácticas de identificación señaladas, condicionan poderosamente la naturaleza de los resultados, siendo claramente limitados en relación a la diversidad de las acciones sociales que se esconden bajo cada uno de los relatos⁵⁸. Por sí solo el análisis narrativo no permite configurar una etnografía, y en ningún momento he pretendido suplantarla.

Hecha la precisión anterior, desde una perspectiva metodológica los relatos de vida –y más cuando se suma una colección significativa como es el caso– permiten conocer una realidad social a través de la mirada de uno de los agentes de cultura (perspectiva *emic*), posición que ofrece, en principio, un no calculado extrañamiento⁵⁹. Además, nos facilitan el análisis de cómo ese agente se interpreta discursivamente a sí mismo en términos históricos y contextuales. Y, por descontado, nos permite percibir cómo el sujeto modula su propia realidad en el presente y en el pasado en términos de identificación, lo que en última instancia convierte la escritura del relato de vida en una práctica identitaria.

Desde esa perspectiva, pero también desde la meramente docente y experiencial, estos relatos de vida permiten desvelar el valor sociológico, psicológico e histórico del relato personal, es decir, revelar cómo nos construimos –y nos construyen– socialmente. Los relatos aportan, en este caso, una documentación valiosa sobre la evolución del proceso⁶⁰ educativo en Ecuador y nos hacen reflexionar, en un plano mayor, sobre la relación entre educación informal y educación escolar. Por último, este análisis nos acerca a los actores sociales, humanizando y reivindicando a los docentes, algo urgente tanto en Ecuador como en España.

⁵⁵ «Claro que eso no implica obsequiar notas, ni llegar a la mediocridad; pero sí se puede negociar mediante el diálogo con nuestros discentes para llegar a un acuerdo mutuo» (relato 005)

⁵⁶ «En todas estas etapas educativas: primaria, secundaria y la universitaria predominaba el memorismo y el maltrato, sobre todo psicológico, como método de educación e instrucción que los docentes implementaban para ganarse el respeto en el aula, lo que provocó que durante los primeros años como docente novato practique ese modelo de enseñanza; sin embargo, como bien se dice “la experiencia no es un accidente” y fue ésta junto al acervo pedagógico que he ido adquiriendo gracias a los diferentes cursos de mejoramiento y perfeccionamiento profesional a los que he asistido, los que me ayudaron a lograr una relación más empática con mis estudiantes». (relato 024).

⁵⁷ SOTO ARANGO, Diana E. *et alii*. «Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2016, 18/27, p. 67-94. En esta investigación participa la Dra. Adielá Ruiz Cabezas, una de nuestras compañeras de experiencia docente en Cuenca, Ecuador.

⁵⁸ VELASCO y DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica*, p. 216, nota 1.

⁵⁹ Sobre el extrañamiento, véase VELASCO y DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica*, p. 147 ss.

⁶⁰ «Por su propia naturaleza, las historias de vida conducen al análisis procesual». (BUECHLER y BUECHLER, «El rol de las historias de vida en antropología», p. 255).