

**La identidad docente más allá de los cambios en el desempeño,  
desde la experiencia de una maestra**

Adrián Rodríguez Brochado  
Máster Educación Intercultural (UNED)  
EspiraLES revista multidisciplinaria de investigación  
ISSN: 2550-6862  
Vol. 2 No. 15  
ABRIL 2018

## **Resumen**

Por supuesto, esto no será una representación de la generalidad de la aplicación del programa de capacitación, ni de los usos o hábitos de los docentes. Se trata más bien, de acercarse a un programa de capacitación a través de aquel que lo vive, el docente. Debe servir para acercarse a las vivencias de una docente bajo un contexto particular, un ejercicio de empatía que nos acerca a realidades profesionales y personales con mucho que enseñar. Desde los recuerdos y experiencias significativas que Carmelina nos quiso revelar podemos ver como asume los cambios y aprendizajes. A partir de estas experiencias intentar plasmar la importancia de analizar la reflexión crítica del maestro y la forma en la que propone sus futuras actuaciones en su propio contexto.

**Palabras Clave:** Capacitación docente, Reflexión crítica, Escuelas Lectoras

## **Abstract**

Surely, this will not be a real representation of the training program, or the habits or the modus operandi of the teachers. It is rather a way of approaching the training program through the people who are experiencing it, said in other words, the teachers. It must help us to relate to the different experiences of the teachers within a particular context and as an exercise in empathy that will get us closer to their professional and personal realities. Through the memories and significant experiences that Carmelina revealed we can see how she absorbs the changes and the teachings. Starting from these experiences we can try to highlight the importance of analyzing the critical reflection of the teachers and the way they propose their next teaching performances according to their very own environment.

**Keywords:** Teacher Training, Critical Reflection, Reading Schools Program

## Introducción

### Escuelas Lectoras

Este trabajo nace de la investigación que realicé con la Dra. Soledad Mena de la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito) en relación con el programa de capacitación de Escuelas Lectoras. El programa Escuelas Lectoras (UASB, 2009b:5) nace en el marco del proyecto “Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros” (CECM) en 2002, ejecutado en Bolivia por la Universidad NUR, en Perú por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y en Ecuador por la Universidad Andina Simón Bolívar. Su objetivo inicial (UASB, 2009b) era diseñar una propuesta teórico-metodológica dirigida a reducir los altos índices de analfabetismo, deserción y bajo rendimiento escolar existentes en la región.

En el caso de Escuelas Lectoras en Ecuador (Mena, 2011) se definió la intención de revertir que la mayoría de niños y niñas terminen su educación básica sin haber adquirido las habilidades fundamentales de comprensión lectora y de producción de textos escritos en castellano. El Programa Escuelas Lectoras (Mena, 2011) integra dos ejes: La propuesta teórico-metodológica de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; y el programa de capacitación a docentes en estrategias eficientes de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

### Contexto local

Gracias a la colaboración del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC) y con el apoyo de la Universidad Andina Simón Bolívar pude entrevistar a varios maestros<sup>1</sup> de escuelas del Cantón de Pujilí. El grueso del trabajo se centrará en los aportes de Carmelina Poaquiza docente de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo capacitada por el Programa de Capacitación Escuelas Lectoras, que tiene un largo recorrido dentro del programa

Esta escuela se encuentra en la Comunidad Casa Quemada, pertenece a la parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi. En la actualidad esta escuela se mantiene con la educación básica con 42 estudiantes (a fecha marzo 2016) y con 2 docentes. Aunque su futuro es poco halagüeño si siguen las políticas de agrupación de alumnos en grandes unidades educativas, como nos contaba Carmelina “*vamos a ser fusionados en dos o tres años, físicamente se va a cerrar*”, (Comunicación Personal, 20/02/2016)

---

<sup>1</sup> Debo agradecer la colaboración de los maestros que me ayudaron a conocer el contexto y la realidad de la zona como fueron Fabiola Ante, Carmen y Fabiola Chaluiza, Ernesto Baltasaca, José Chuzin, Juliana Vega, Antonio Vaca y Ramón Tigasa. Así como de promotores y capacitadores, Gaby y Wendy, José y Fernando Manangón y sobre todo a Soledad Mena.

## Carmelina

Debo agradecerle su disposición a atenderme, ayudándome de una manera franca y con una enorme sinceridad. Carmelina es una docente entregada y luchadora, que habla de sus alumnos con verdadera ternura y los siente como iguales, como compañeros. Pero mejor que sea ella la que se muestre:

“Mi nombre es Carmelina Poaquiza, soy de Cotopaxi [...] soy hija de un hogar analfabeto, de padres que no pudieron prepararse. [...] Mis raíces son indígenas, aunque he crecido en un sector más mestizo. [...] Tengo grabado desde pequeña que mi papi mismo no me quiso mandar al colegio [...] me tuvo en la casa un año, que trabajase y ahí me mandó, hasta tercer curso a un colegio presencial, y de ahí, ya me fui a un semipresencial. [...] Mi primer título fue en corte y confección, pero nunca lo he ejercido [...] Soy docente desde hace veintiún o veintidós años. Empecé como alfabetizadora, pero en realidad no alfabetizaba, trabajaba con niños, empecé sin saber pedagogía. [...] Yo vengo de otro sector, en el que trabajé cinco años. Cuando me dieron la oportunidad para tener un nombramiento, vine acá. [...] Gracias al SEEIC me fui con comisión de servicios con la Universidad Andina [...] Tuve la oportunidad de encontrar compañeros que tenían dos o tres Licenciaturas, dos o tres Maestrías o especialización, y yo solo Licenciatura, reciente e igual a distancia. El colegio a distancia, la universidad a distancia, si me sentía mal. [...] Cuando regresé de la universidad Andina, tuve que regresar a las aulas y hubo muchos choques. Cinco años fuera del aula, al principio me sentí encerrada. [...] Entonces me dijeron -Carmelina, ¿Quieres participar como capacitadora? - Fue una emoción. Dije -Sí-. Era una responsabilidad y una emoción [...] Al fin de cuentas, de pequeña nunca había pensado ser profesora. [...] poco a poco me fue gustando, lo he apropiado y lo trabajo a conciencia.” (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

## **Metodología**

El campo de la investigación cualitativa se interesa por el entendimiento del fenómeno social desde la visión del actor, Al entender el mundo social como un mundo construido con significados y símbolos (Cordero, 2012:51), autores como Bertaux y Ferrarotti (Mallimaci & Béliveau, 2006:4) reivindican lo biográfico como enfoque metodológico y no solo como herramienta.

El relato de vida (Mallimaci & Béliveau 2006) es una reflexión de lo social a partir de un relato personal, experimental y subjetivo. Un relato en primera persona, que intenta rescatar las experiencias del sujeto, casi nunca se pretende que sea

exhaustivo, sino que se centra en algún momento o aspecto. Como “relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona” (Pujadas 1992:47 en Arjona, 1998:6), este trabajo podría definirse como una historia de vida, pero requeriría un trato global de la vida del sujeto así como la incorporación de material complementario. Por eso en este caso, se acerca más a un relato de vida, un subgénero menos amplio y completo de la historia de vida (Arjona, 1998:6), en el que se trazan los rasgos más destacados y de interés para la investigación. El sujeto decidirá mostrar su experiencia en una relación de igualdad con el investigador. Estos relatos beneficiarán una investigación sobre la identidad docente, ya que nos permitirán acercarnos a un período particular en la vida de los sujetos como profesionales dentro de unos contextos escolares particulares pero tomando en cuenta su propia experiencia vital.

Hay que destacar que las investigaciones biográficas generan polémica (Arjona, 1998, 6) con relación a sus grados de validez y representatividad, es decir, a su capacidad como generalizadores. Por lo que se debe destacar que no puede servir para generalizar ideas o actuaciones a todo un grupo, pero sí son válidas sus aportaciones, ya que permiten diseñar estudios de caso único (Rodríguez, Gil & García, 1996: 10). De esta manera nos permite profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y subjetividades individuales (Ferrarotti, 2007) escapando y abstrayéndose de los estudios estadísticos.

En este trabajo trataré de plantear una investigación biográfica al modo de un relato de vida que muestre las improntas positivas que una docente observa en sí misma y en su propia labor después de un largo bagaje, y por la influencia de un programa de capacitación. Para realizar una investigación cualitativa y llegar a conocer al sujeto es básico entender la entrevista como herramienta relación y no solo de información.

En una entrevista podemos observar como el individuo se refiere a lo que fue, lo que es y lo que se pretende ser; a través del lenguaje, describiendo su historia, vida y experiencias (Balderas, 2013:76). Recurrir a la entrevista es fundamental si el interés es comprender la voz, la subjetividad y las opiniones de los sujetos., ya que esta es la interacción que permite generar conocimiento y reflexión en los sujetos que en ella participan (Balderas, 2013:82) , Estas entrevistas dirigidas narrativas (Olmo, 2003:88; Kvale, 2011 en Balderas, 2013:82), se parecen más a una conversación en las que los sujetos formulan relatos favorecidos por el investigador. Estas deben perder las posiciones de poder y situar de igual a igual a los interlocutores, reconocer que ambos están relacionados en la misma empresa (Ferraroti, 2007:27). Para este trabajo visite la escuela para observar el desarrollo

habitual del aula y conversé con Carmelina en tres entrevistas, donde surgieron todas las referencias literales del artículo.

## Resultados

Carmelina Poaquiza; *“...eso le he dicho, -usted puede, si usted quiere-”*

Soledad Mena: *“¿Es cuestión de voluntad?”*

Carmelina Poaquiza: *“Si es cuestión de voluntad y también de prepararse”*

### Cambios en su identidad docente en el aula

Buscar en los docentes un espíritu reflexivo es de vital importancia, por el sinfín de implicaciones que tiene a nivel profesional y personal, y su influencia en los que están a su alrededor. Esta reflexión empieza cuando se abren las puertas para que se plantee las prácticas anteriores;

“Yo me acuerdo de un profe que nos ponía la silabas por colores y nos hacía repetir, yo francamente si tuve dificultad”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Para asumir las dificultades y recompensas de seguir capacitándose, valorar los resultados de su actuación, pero teniendo claro cuál es el camino para seguir desarrollándose como docente;

“Es que estás trabajando y tienes una estructura y cuando vienes a practicar, si se te hacen difíciles muchas cosas, y yo será por eso que me da para entender a algunos profes que han botado la toalla, aunque se han capacitado y todo. Una cosa es hablar teóricamente, otra cosa es hablar desde el aula. [...] tenemos que seguir ampliando, sé que me faltará mucho todavía no he terminado de aprender”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Además, a pesar de conocer las limitaciones y dificultades del contexto, asumir su responsabilidad y mostrar motivación por mejorar;

“Trabajando con dos o tres grados es como que... francamente a esos niños que está yendo un poco rápido es como que les estoy... estafando, porque les debo dar más”. (Carmelina, Comunicación Personal, 20/02/2016)

Esta reflexión permite valorar la forma de actuar en aula, y plantearse situar al alumno en el centro, valorando al alumno como individuo, y como un igual;

“Porque aquí no me dicen ni señorita, ni profesora. Manejamos términos de compañera dentro de las escuelas del SEEIC. Porque en las escuelas, entre comillas, hispanas es: profesor, señorita,

profesora, licenciada y lo demás. Nosotros decimos compañeros y por eso yo les digo a veces a los niños – ¡Compañero J.! – les he decir, (risas)”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Esto lleva al maestro a valorar los intereses y planteamientos del alumno, que facilitan la negociación de las normas o de los tiempos de clase genera un clima de confianza entre maestro y alumno;

“Hay días que me pongo a jugar con ellos, pasamos el medio día jugando [...] entonces –si, ya compañeros juguemos ahorita, pero verán mañana tenemos que trabajar todo el día, si tenemos que pasar media hora, pasamos media hora- me dicen –bueno compañera traemos *cucayo* y ya- y lo pasan. Hemos quedado estos días hasta las dos de la tarde y digo -verán niños nosotros tenemos que acabar el tercer bloque y no hemos acabado- y dicen -¿y ahora te van a hablar a ti?- Digo –posiblemente me pueden hablar, pero si ustedes saben que estamos haciendo después será más fácil-. [...] Eso es su confianza, a veces yo traigo *canguil* y les comparto a todos. Y veo que ya les daba hambre, bostezando y les digo - ¿que están con hambre? - -si- me dicen, -ya me da hambre, ¿no es hora de recreo? - - no todavía no- le digo -son las 9 y media-, Entonces les digo - ¿trajeron *cucayo*? - algunos dicen -si-, - si van a compartir con todos coman, coman ahorita tienen 5 minutos para comer -. No sé si estoy haciendo bien o no pero ha sido como una parte de nuestra confianza también, por otro lado, si me llega alguna autoridad a lo mejor me reta, (se ríe)“. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

### Cambios en su identidad personal.

Al observar su cambio y todo lo que ha aprendido, cómo ha modificado sus actuaciones y su autopercepción, aparece el concepto del orgullo y este lleva a aumentar su autoestima, la valoración de sí misma y de su competencia profesional;

“Eso ha sido como un empujón, cuando a mí me retan a algo, no es como ahí me quedo, por algo me lo han de estar diciendo.”  
(Carmelina, Comunicación Personal, 20/03/2016)

Por esto, en lo personal también se intuyen cambios a partir de sus comentarios. Se plantea su papel en su vida personal y asume nuevos roles;

“Tengo dos sobrinas casi de la misma edad, cuando han venido a la casa yo las he leído, porque ya no tengo niñas pequeñas; entonces vienen –tía enséñame otra canción, tía léeme-”.  
(Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Perdiendo el miedo a lo que puedan decir, ha aprendido a reconocerse y mostrarse a sí misma;

“Lo primero que le preguntan es -¿usted que título tiene?-, no me pregunte el título, mi nombre es Carmelina- y hasta ahí he llegado. Entonces -no, pero dígame que título tiene, para llamarla-, -a mí no me van a llamar por título, sino por mi nombre, porque ese es mi nombre”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Por último, además de la importancia de capacitar profesores locales, al capacitarlos en un programa que valora de esta manera la lectura se ha producido resultados significativos, en algunos casos. Quizás en algunos sectores letrados, en familias que hayan podido ofrecer libros a los futuros maestros el hecho de impulsar programas como este, no traiga consigo grandes cambios para los docentes. Pero en contextos no letrados para muchos maestros esto ha significado adentrarse en el mundo de la literatura, empezar a leer y a considerar los libros como una verdadera fuente de alegría y felicidad.

“Yo tuve dificultades porque mis padres nunca me leyeron, nunca me motivaron a que comprase un libro, entonces yo no tuve esa costumbre. Pero ahora en vez de dar un pastel, regalo un libro por los cumpleaños” (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

#### Desarrollo autonomía y reivindicación.

Esta capacidad reflexiva otorga al docente un grado de autonomía para decidir y asumir sus decisiones como válidas y fundamentadas. Le permite asumir su propia identidad, basada en un ideario propio, surgido de los aprendizajes y razonado. Por ello he podido observar cómo varios de los profesores entrevistados reconocen haberse enfrentado a diversas instituciones, en diversos momentos. El tema candente en este momento de mi visita, era la cuestión del aula y la decoración de las paredes. Observé cómo asumen que, si no le ofrecen unas razones válidas, fundadas y justificadas, no están dispuestos a aceptar, sin conversarlo, las directrices que les llegan de fuera, y que, además, puedan ir en contra de lo que consideraban herramientas propias, pensadas, creadas y validadas en el aula;

“Otra de las dificultades es que cuando viene los administradores circuitales, ellos no quieren ver nada en la pared, nada, las aulas blancas. Yo discutí bastante, me ofrecieron sancionar, pero no me han sancionado aún. Dije – yo voy a mantener, lo sacaré cuando usted venga, pero yo lo voy a mantener cuando yo estoy- le dije, eso es lo que no le gusto (se ríe)”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Los maestros lo asumen como una herramienta de vital importancia para el

aprendizaje y convenían que era positiva en sus resultados. Se mostraban en contra de tener que retirar estos carteles de las paredes y buscaban todas las vías para que sigan presente en el día a día del aula.

#### Identidad social en lucha frente a la discriminación.

Esta autonomía y capacidad de reflexionar sobre su entorno les lleva a plantearse las actuaciones de otros docentes;

“Miren esas cosas que, y les prohíben hablar el Quichua, una vez una profe dijo -¿usted habla el Quichua?- y yo -si-, -no conmigo eso no funciona, en el aula esta netamente prohibido hablar el quichua. Para la formación, prohibido con chalina y sacarles el sombrero-. La escuela de aquí a un kilómetro, para mí eso no hay sentido. Y si no vienen uniformados no entran a clase. El conocimiento no entra por la ropa” (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

A no aceptar discriminaciones por cuestiones étnicas ni de género.

“En mi cabeza a mí me sabe dar como un coraje. -los niños quichua hablantes no pueden, que si los niños indígenas no pueden- dicen. A mí eso me molesta, me hiere, digo -¿porque no pueden ellos?, Si pueden-[...] ¿y porque no las mujeres? ¿Y porque no las mujeres?, o sea, que las mujeres no podemos. Que la mujer es esto y esto otro. Porque decían -las mujeres no, *despuesito*- a mí eso me arde, o sea tengo en mí cuando dice -no las mujeres después- a mí ahí es cuando me enojo me molesta”. (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Y a partir de reflexionar sobre sus propias vivencias,

“Tengo eso grabado, de pequeña que mi papi no me quiso mandar al colegio [...], mi mami me ayudó un poco, y después fue un poco una amenaza mía, que me iba de la casa. Entonces ahí un poco me mandaron a estudiar. El no quiso y me acuerdo clarito que dijo -si tú vas a estudiar, lo primero has de venir con *guagua* y marido-, eso me dijo. Entonces -para qué sirva bien el marido tienes que saber trabajar y cocinar bien- algo así me dijo, pero a mí eso me dio una furia. Por eso a veces es que será que soy muy exigente con mis hijas -no ustedes, ¿porque son mujeres van a quedar abajo? tienen que salir-” (Carmelina, Comunicación Personal, 28/01/2016)

Observar las relaciones existentes entre géneros y reclamar un papel más activo para las mujeres

“Porque, imagínate con los juegos que hacíamos, que teníamos que hablar, que teníamos que conversar. Entonces, y siempre ahí lo que

han ganado son los hombres según decían. Con Escuelas Lectoras no había esa discriminación a las mujeres, a pesar de que algunos compañeros tienen esas cosas grabadas, dicen -te va a ganar una mujer- y ¿por qué no te va a ganar una mujer? pues ahí yo soy del otro lado". (Carmelina, Comunicación Personal, 20/03/2016)

Hemos visto con todos estos ejemplos otorgados los grandes beneficios de promover el espíritu reflexivo y crítico en los docentes. Lo que esto supone cuando existe confianza y se potencia su autonomía. Se generará un proceso de autopromoción por parte de los propios docentes que se verá de manera necesaria en los estudiantes. Se dará una situación de convencimiento sobre las propias ideas y tendrán herramientas para cuestionar y decidir si aceptar las ideas ajenas. Por eso, este tipo de programas de capacitación son un momento de inflexión para el individuo que pasa por ellos, cuando a diferencia de las condiciones previas se ve invitado a pensar.

### **Discusión:**

#### Autoidentificación docente: Bolívar y Balderas.

Este proceso reflexivo parte de un concepto fundamental la identidad de docente, surgida de la identificación propia y externa. Entendemos el concepto de identidad (Balderas, 2013:76) como la imagen generada sobre uno mismo articulando lo particular y lo social. Esta es dinámica y cambiante, dependiendo del contexto y del tiempo (pasado, presente y futuro).

Varios son los elementos que intervienen en la configuración de los rasgos identitarios de los docentes. La identidad (Bolívar, 2007 y Balderas, 2013) articula, lo individual y lo estructural. Articula las construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo, o proyecto identitario, y las representaciones que otros hacen de él, o reconocimiento identitario. Para entender la identidad docente (Balderas, 2014:76) es necesario entender que en la vida cotidiana del docente se presentarán interrelacionados, los conceptos de identidad personal, social y profesional.

La Identidad personal posibilita al sujeto la comprensión de sí mismo, Por su parte, la identidad social implica dos aspectos, la autoidentificación del sujeto como integrante de distintos grupos sociales y el las representaciones que la sociedad construye de dichos grupos y de sus miembros. Este concepto es importante para explicar la identidad profesional pues posibilita definir los rasgos identitarios de un grupo profesional y sus integrantes, Estos rasgos se conjugan con las experiencias y aprendizajes de la formación y la práctica, completando esta identidad. De entender esto podrá desembocar una formación del profesorado que apoye un

proceso de desarrollo personal, y no solo profesional (Bolívar 2007: 14). Trayectoria y recorrido configuran una determinada identidad profesional.

#### La reflexión crítica en la capacitación docente: Tagle y Schön.

Esta identidad se genera a partir de la práctica y de los aprendizajes previos de la capacitación. Asumiendo, como nos dice Hargreaves (1996), la formación docente como un proceso histórico divisible en etapas. Debemos apartar o no retomar prácticas que se consideran superadas. Se debe plantear una mirada al futuro, que permita un desarrollo de esta formación al ritmo del avance social. Desde hace unas décadas, las rupturas con las visiones anteriores son muestra del cambio experimentado por toda la sociedad, en un proceso de abandono de los modelos demasiado estáticos, igualadores en las formas y sin observación subjetiva de los procesos. En esta etapa post-moderna en la que nos encontramos se potencia la búsqueda de un sujeto que será participe del aprendizaje y tratará de entender las relaciones que se dan en el aula para este aprendizaje.

Nuestras acciones tienen memoria (Perrenoud, 2004:79 en Rodríguez, 2013), nuestra experiencia nos da una perspectiva personal que hace que planteemos las problemáticas de manera distinta. Pero estas experiencias previas a la formación profesional van evolucionando a través de un proceso de reflexión de las mismas y de cambios que emergen en su desarrollo como profesionales de la educación. Este conocimiento en la acción (Domingo, 2013:1) será el que garantice que el maestro mantendrá un carácter reflexivo para poder diseñar estrategias de formación adecuadas en momentos de incertidumbre. Permitiendo así al docente ampliar sus marcos de acción y comprender sus comportamientos hasta modificarlos a su entender. La posición del maestro en la reflexión no se queda en un simple acto (Schön, 1992), sino que abarca toda una serie de acontecimientos que se marcan por un marco ideario o posicionamiento político que también articula estas experiencias.

La actividad docente, la plantea Schön (Domingo Roget, 2013) como compleja, reflexiva y artística que no se describe desde la estabilidad y las situaciones generalizadas, en la que juegan papel central la incertidumbre y el conflicto de valores, por lo que no se puede solucionar desde una visión técnica. Es el docente el que debe reflexionar sobre su actuación hasta el momento, sobre los conocimientos que han surgido de los procesos capacitadores y sobre las posteriores decisiones que tome en el aula. Reflexionar sobre su relación enseñanza-aprendizaje y la relación con sus propios materiales de formación y buscar el camino para que el aprendizaje se desarrolle de la manera más positiva para el alumno, con los demás docentes, con la comunidad/padres de familia... Es el maestro el que actúa para aprovechar y resolver de forma creativa las tensiones

generadas en el aula, a partir de las relaciones diversas entre individuos y de estos con el conocimiento.

Se debe busca un profesional reflexivo (Schön, 1992), que asuma que las experiencias previas (Ur, 2006; Wallace, 2002; Brown, 2004 en Tagle, 2011:208) juegan un rol importante en el proceso de aprender y en la forma de interpretarnos. Este proceso reflexivo debe ser continuo y debe ir en paralelo al proceso activo. Es decir, debe existir un proceso de meditación sobre las prácticas en el mismo momento de actuación (Domingo, 2013:2) y a la vez debe ser un proceso al finalizar la acción. (Domingo, 2013:5) Para ello es necesario acabar con la distancia existente entre teoría y práctica, vistas como componentes separados en el proceso de formación. (Schön, 1992; Tagle, 2011). Un modelo reflexivo acepta y potencia la relación entre conocimiento “recibido” y “experiencial” (Wallace, 2002. en Tagle, 2011:206) Es decir, se plantea que la “teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría, [...] así reflexión cimentada en la acción o experiencia y, al mismo tiempo, la modificaría” (Tagle, 2011:212).

#### Escuelas Lectoras, en busca de un docente reflexivo

Escuelas Lectoras promueve la autonomía personal en el aprendizaje-enseñanza. Esto se observa a todos los niveles, en el aula con los estudiantes se busca que desarrollen sus propios intereses a través de la apropiación de las herramientas, usándolas según sus propias necesidades. Con los maestros esta afirmación no es menos válida. Son ellos los que al reflexionar sobre la propia capacitación, se adueñan de las ideas y herramientas que han considerado válidas y significativas.

Para Escuelas Lectoras la formación de docentes recorría secuencialmente algunas etapas, en un proceso de cualificación escalonada, que van desde la comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos hasta la aplicación, cada vez de mejor calidad, de lo aprendido. Este recorrido necesita de tiempos de reflexión y maduración conceptual en diferentes momentos del proceso (UASB, 2009:24). A partir de las afirmaciones de promotores, capacitadores y maestros observamos que, siguiendo estas ideas, el programa de Capacitación de Escuelas Lectoras buscaba que los docentes comiencen su formación planteándose las prácticas que habían llevado a cabo en la docencia hasta su llegada al programa, y así, comenzar con un proceso de reflexión sobre sus actuaciones en el aula. Tomando como punto referencial tanto sus conocimientos adquiridos hasta el momento en la práctica previa como las reflexiones sobre estas, deben replantear su propia actuación profesional desde tres frentes (UASB, 2007):

Por un lado, en la capacitación se pretende generar una percepción sobre la lectura y escritura no como simples saberes sino como conocimientos, como

instrumentos propios del individuo, es decir, una solución humana que surge de la necesidad de dar a conocer lo que se sabe o descubrir nuevos saberes, de mostrarse a los demás o conocerlos.

Por otro lado, el programa de capacitación, siguiendo a autores como Vigotsky, Freire, Kalman (Mena, 2011), potencia una visión de la pedagogía como transformadora, que cambia muchas de las concepciones previas sobre las formas de actuación del docente en el aula, moviendo el centro del aprendizaje del maestro al alumno. Se promueve un cambio en la relación del maestro con los alumnos y que este, además, busque potenciar relaciones positivas entre ellos. Se abre al docente a plantear otra intención al observar al alumno y centrarse en su relación con el aprendizaje. Se hace necesario otorgar un rol más activo al estudiante, valorando su realidad y su contexto social.

Por último, piedra angular de todo el proceso y como cimiento de todo lo anterior. Se busca despertar en los docentes una capacidad reflexiva crítica, que les lleve no solo a aceptar las ideas y herramientas que salen del programa de capacitación, sino a planteárselas y reflexionar de forma crítica sobre ellas, apropiándose de aquellas cuestiones que les resulten válidas y de utilidad diaria.

A modo de anexo debo recordar que debemos estar atentos ya que al promover un nuevo modelo de aprendizaje del castellano, el programa se pone en situación de ser utilizado con fines homogeneizadores. Se deberá reflexionar y analizar el marco general en que se encuadraría el programa y reivindicar una potencialización de las lenguas maternas en el uso diario del aula. Que estas no sean observadas como obstáculo para los alumnos y su aprendizaje, así como una preponderancia de los saberes locales y no solo de los que emergen del Estado.

## **Conclusiones**

A partir de la experiencia de Carmelina, he intentado plasmar lo que un programa de capacitación puede producir a nivel personal y el profesional, repercutiendo en el aula y más allá. En primer lugar, hemos visto cómo algunas de las intenciones que muestra el programa de Capacitación de Escuelas Lectoras son: la de lograr un cambio en la relación y el uso de la lectura y la escritura en el aula, un replanteamiento de las relaciones en el aula a partir de una pedagogía transformadora y la promoción de un espíritu crítico y reflexivo en el maestro. Para lograr estos objetivos es básico una mayor interacción de la teoría y la práctica en la capacitación docente, así como una continuidad y renovación de la formación de maestros. Abrir las puertas al maestro de la reflexión crítica producirá muchos efectos, profesionales y personales. Un docente reflexivo al plantearse las prácticas anteriores, las de otros docentes y suyas propias o los resultados del programa, es

capaz de observar todo esto como oportunidades de seguir aprendiendo, asumiendo su importante papel y valorando al alumno.

Estos cambios y la reflexión sobre ellos producirán un efecto de valoración propia y autoestima que le permite reconocerse y mostrarse, y así poseer la autonomía de no aceptar razonamientos que no consideren fundados, razonados y justificados. Esto será un acicate a la eliminación de razonamientos discriminatorios por etnia, género... Todos estos efectos repercutirán en su rol familiar y profesional, trasvasando todos ellos hacia alumnos, compañeros, familiares

Por último, dentro de los debates sobre el derecho a la educación se plantean diversas dimensiones y estrategias. Programas como Escuelas Lectoras pueden ser complemento o partes de gran valor para estas estrategias. Su planteamiento de la enseñanza en el aula y la potenciación identitaria en la relación con los textos, le otorgan características de gran valor en ese sentido. Se basa en la construcción conjunta de ideas propias, y este diálogo no se debe acabar en las aulas, extendiéndolo a las familias y comunidades, por medio de la incorporación de docentes locales, que faciliten la integración de sus realidades y hábitos en las formas escolares.

## **Bibliografía**

- Arjona Garrido, Á., & Checa Olmos, J. C. (1998). *Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social*.
- Balderas, I. (2013). *Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 3, 73-87.
- Cordero, M. C. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot (Etapa IV-Colección completa), 5(1), 50-67.
- Domingo Roget, À. (2013) *El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Barcelona: Práctica reflexiva.
- Ferrarotti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia, 14(44), 15-40.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. En Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. 1996 - Santiago de Chile.:
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. Estrategias de investigación cualitativa, 1, 23-60.
- Mena Andrade, M. S. (2011). *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador* (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador)..
- Olmo, M. (2003): *La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida* En: Del Olmo, *Problemas metodológicos*

en *Antropología. Monográfico Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. ed. 58:1:191-212. Madrid: CSIC.

– Rodríguez Cortés, K. (2013). *Competencias Docentes: De La Práctica Reflexiva Al Cambio Del Hábitat Académico*. Revista Simia, 3(6).

– Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Barcelona, ediciones Aljibe.

– Schön, D. (1992). *La preparación de profesionales para las demandas de la práctica en formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid-Barcelona: Paidós-MEC.

– Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215.

– UASB, (2007) *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura. Lectura y Escritura: Ejes de una Escuela de Calidad*. Quito, junio 2007. Escuelas Lectoras - Área de Educación UASB.

– UASB, (2009) *Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura: El Impacto de la Lectura y Escritura en el Desarrollo del Pensamiento*. Quito, junio 2009. Área de Educación UASB.

– UASB (2009b) *Escuela Lectoras: Una propuesta para el cambio. Escuelas Lectoras - Área de Educación UASB*, Quito.