



# Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada

## *Multigrade teachers in Esmeraldas (Ecuador): a silenced reality*

**Stefany Lissette Zambrano-Trujillo** es profesora de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan XXIII (Ecuador) (slzambranot@pucesd.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-6483-2808>)

**Fernando Lara-Lara** es profesor de la Universidad de Granada (España) (fernandolara@ugr.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>)

**Yullio Cano de la Cruz** es profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador) (ccy@pucesd.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-6315-1488>)

**Recibido:** 2022-01-25 / **Revisado:** 2022-03-28 / **Aceptado:** 2022-05-10 / **Publicado:** 2022-07-01

## Resumen

La existencia de profesoras unidocentes o de multigrado en las zonas rurales del Ecuador forma parte de la realidad educativa cotidiana. La ausencia de reconocimiento por parte de la administración provoca una discriminación política e institucional que cuestiona la educación intercultural. La actividad unidocente que se desempeña en la zona rural del Ecuador se enfrenta a desafíos complejos y diferenciados respecto a la enseñanza tradicional, al ocuparse en estos casos de múltiples niveles (1-7) de educación básica por una única maestra. Esta tarea es desempeñada en gran parte por mujeres que desconocen las condiciones culturales de estos lugares, y en numerosas ocasiones no poseen la cualificación necesaria. Este trabajo pretende dar voz a siete profesoras unidocentes de la zona costa del Ecuador según la propuesta de Brumat (2011), que trabajan en la parroquia rural La Unión, perteneciente al cantón Quinindé, en la provincia de Esmeraldas. Especialmente respecto a su formación e inserción en el contexto rural. Se siguió un estudio de corte cualitativo y exploratorio. El instrumento de recolección de datos consistió en la entrevista semiestructurada, y su análisis se realizó a través del programa MAXQDA. La vida cotidiana de estas profesoras puede caracterizarse por sentimientos de soledad y aislamiento, y una difícil convivencia en sectores desfavorecidos donde el complejo cultural, la discriminación de género, racial y por el lugar de origen están arraigados.

**Descriptor:** Educación rural, discriminación de género, administración educativa, clases multigrado, Ecuador; diálogo intercultural.

## Abstract

The existence of single-teacher or multi-grade teachers in rural areas of Ecuador is part of the daily reality of education. The lack of recognition by the administration leads to political and institutional discrimination that calls intercultural education into question. The unidocente activity in rural Ecuador faces complex and differentiated challenges compared to traditional teaching, as in these cases, multiple levels (1-7) of basic education are taught by a single teacher. This task is largely carried out by women who are unfamiliar with the cultural conditions of these places, and in many cases do not have the necessary qualifications. This paper aims to give a voice to 7 single-teacher women teachers from the coastal area of Ecuador according to Brumat's (2011) proposal, who work in the rural parish of La Unión, belonging to the Quinindé canton, in the province of Esmeraldas. Especially with regard to their training and insertion in the rural context. A qualitative and exploratory study was carried out. The data collection instrument consisted of a semi-structured interview, and its analysis was carried out using the MAXQDA programme. The daily life of these teachers can be characterised by feelings of loneliness and isolation, and a difficult coexistence in disadvantaged sectors where the cultural complex, gender and racial discrimination and discrimination based on place of origin are deeply rooted.

**Keywords:** Rural education, gender discrimination, educational administration, multigraded classes, Ecuador, intercultural dialogue.

## 1 Introducción

La existencia en las zonas rurales de profesorado unidocente, unitario o multigrado en Latinoamérica es una realidad desconocida (Arias-Ortega *et al.*, 2021); Carvajal-Jiménez *et al.*, 2020). La dicotomía entre el mundo rural con el urbano hace visibles las características, circunstancias y necesidades especiales que requieren atención y análisis específicos (Brumat, 2011; Calderón, 2015; Waissbluth, 2019). En el caso de Ecuador, son escasas las investigaciones que parecen abordar la realidad educativa rural y la vida cotidiana de la unidocencia (Vaca *et al.*, 2020).

Esta zona se caracteriza por elevados índices de pobreza, riesgos de exclusión social, discriminación y deficiencia en los servicios públicos (Arévalo-Avecillas *et al.*, 2018; Padilla, 2018). Estas problemáticas son las que se enfrentan en su cotidianidad el profesorado de las escuelas unidocentes o multigrados (Mora, 2020; Waissbluth, 2019). En 2019, la zona rural ecuatoriana presentó un 41,8 % de pobreza y 18,7 de extrema pobreza, frente al 17,2 % y 4,3 % en la zona urbana respectivamente (INEC, 2020).

Según la UNESCO (Calderón, 2015) estas organizaciones educativas aparecen en los años 50 y se caracterizan por la concentración de la responsabilidad de un único docente para todos los grados, desde primero a séptimo de educación básica. Asimismo, puede llegar a ocuparse de la realización de tareas administrativas, chófer de estudiantes y miembros de la comunidad, o encargarse de la distribución del material didáctico entre otras funciones (Waissbluth, 2019).

Para Cruz y Juárez (2018), al no existir una amplia información sobre escuelas multigrados en la actualidad, con publicaciones desfasadas, se recomienda la necesidad de atender esta realidad (Vaca *et al.*, 2020). Aquellos autores, en su trabajo sobre las escuelas unidocentes, analizan las experiencias vividas de cuatro escuelas unitarias ante puntajes académicos especialmente bajos en comparación con las escuelas urbanas.

Entre los desafíos de la realidad educativa rural en Ecuador se encuentra la elevada deserción estudiantil, la brecha digital, el acoso escolar y el analfabetismo (Calderón, 2015; Waissbluth, 2019). En cuanto a la deserción, las causas más frecuentes son la falta de recursos económicos (46,75 %) y la necesidad de buscar un trabajo (17,56 %), pues los niños y las niñas juegan un papel esencial en la economía familiar; el analfabetismo en la zona rural presenta el 12,9 % frente al 9 % de la zona urbana (Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2018).

Por otro lado, la brecha digital se evidencia en un sector en el que solo el 24,5 % tiene acceso a una computadora a nivel nacional. El 16,1 % tiene acceso a internet en la zona rural, en contraste con el 46,6 % en la zona urbana (INEC, 2018).

La convivencia en este contexto rural en numerosas ocasiones se caracteriza por la existencia de actitudes racistas o de discriminación por género (Jiménez, 2020), aislamiento e incompreensión cultural con la comunidad. Así, por ejemplo, el 58,7 % de las mujeres rurales ha sufrido algún tipo de violencia, en especial, aquellas mujeres pertenecientes a colectivos indígenas (67,8 %) y afroecuatorianas (66,75 %) (UNICEF, 2018). Las estudiantes son las más afectadas por acoso psicológico y verbal (Flores y Sigcha, 2017; Jiménez, 2020).

En la cultura ecuatoriana existen diversas acepciones en el lenguaje con connotaciones racistas y de exclusión social. Además, se suma la reproducción en el discurso mestizo de una permanente ambigüedad con relación a la identidad del ecuatoriano, que se traduce en visiones estereotipadas de la diversidad cultural existente. Así es común en los espacios públicos utilizar expresiones como “longo” para referirse con desprecio a otros mestizos e indígenas; “cholo”, se emplea para referirse a mestizos que parecen estar más preocupados por divertirse que por trabajar; “chaso” o “pastuso” para enfatizar la ruralidad del mestizo, o “mantubio” para hacer referencia al mestizo trabajador e independiente. Otro colectivo que sufre históricamente expre-



siones y situaciones de discriminación es el afrodescendiente, identificándolo con el ocio o la delincuencia (Ayala, 2002; Tutivén, Zambrando y Triviño, 2018).

Ante lo expuesto, la formación del profesorado en estos contextos educativos requiere de una formación específica ante la compleja realidad que incluye la unidocencia. Así, Brumat (2011) denuncia la desconexión existente entre los programas de formación en grado y posgrados dirigidos a maestros con las necesidades y características de la vida rural, predominando lo urbano.

Este vacío según Rojas-Durango *et al.* (2013) hace imposible incorporar las necesidades y riqueza de las comunidades y colectivos, consintiendo políticamente una discriminación político- institucional.

Ante esta situación, Cragolino y Lorenzatti (2016) defienden la necesidad de actualización de este profesorado en estrategias que permitan trabajar en grados distintos y afrontar la diversidad de estos estudiantes; así como a las problemáticas que se enfrentan como consecuencia de la pobreza y de la discriminación. Por ejemplo, son las zonas rurales las que tienen mayor presencia de colectivos históricamente excluidos y discriminados, como son los indígenas y afroecuatorianos con un 78,5 % y 25,6 % respectivamente a nivel de país (Defensoría del Pueblo de Ecuador, 2018).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Legislativa, 2011) aspira posicionar la interculturalidad como eje esencial en la educación para el buen vivir o *sumak kawsay* (Lara y Herrán, 2016; Lara, 2019); Vernimmen-Aguirre, 2019; Valdez-Castro, 2021), incluyendo necesariamente al mundo rural como se defiende en el artículo 31 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008). La educación del buen vivir se ha constituido como una propuesta interesante y novedosa en el Ecuador pues integra la ecología, el diálogo de saberes, la racionalidad, pedagogías como la muerte o la prenatal, la universalidad o el egocentrismo como variables esenciales para

su comprensión (Lara y Herrán, 2016; Lara, 2019; Suárez *et al.*, 2019).

Así, la LOEI (Asamblea Legislativa, 2011) en el artículo 1 menciona que se “garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”; en su literal v) con relación a la equidad e inclusión señala que se “Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión (...)”.

Este trabajo pretende acercarse la vida cotidiana del profesorado unidocente ecuatoriano, encarnada en siete mujeres que desarrollan su actividad en la zona costa de Esmeraldas. Se acude al concepto de conducción de la vida cotidiana como herramienta para captar su subjetividad humana desde el contexto social en el que la persona vive y se relaciona (Brumart, 2011; Kristensen y Schraube, 2014). Se enfoca especialmente en tres grandes desafíos:

- Identificar las necesidades de formación del profesorado unidocente.
- Conocer el significado de la unidocencia.
- Escuchar la experiencia de convivencia con la comunidad rural de las profesoras unidocentes.

## 2 Metodología

Se utilizó una metodología sustentada en el enfoque cualitativo, pues el estudio se centró en obtener las perspectivas y puntos de vista de las profesoras unidocentes en cuanto a sus emociones, prioridades, experiencias y significados que dan a su vida cotidiana, en relación con los contextos rurales en los que trabajan.

El estudio es de carácter exploratorio, se ubica en la parroquia rural La Unión, perteneciente al cantón Quinindé, en la provincia de Esmeraldas de la República del Ecuador, zona costa. Se utilizó una muestra conformada por las



siete maestras rurales de esta parroquia. La selección pretendió maximizar la utilidad de la información desde pequeñas muestras (Flyvbjerg, 2006). En este caso se recolectó información de una muestra de siete unidocentes pertenecientes a contextos rurales alejados entre sí y de difícil acceso. El muestreo se realizó por conveniencia debido a su accesibilidad y predisposición al estudio. En todos los casos no existía una vía pavimentada que permitiera el acceso con vehículos motorizados. Su composición fue homogénea según los siguientes parámetros similares

entre los sujetos que la conforman: a) las siete son unidocentes; b) sexo (la totalidad de la muestra pertenece al sexo femenino, característica de tipo casual sin predeterminación); c) edad: al realizar una distribución de frecuencias absolutas de la edad por clases de la siguiente manera 25-30, 30-35, 35-40 y 40-45 —variable continua— la mayor frecuencia se concentró en la segunda clase, 30-35); d) experiencia profesional y titulación: oscila entre nueve y 11 años y el 71,4 % tiene titulación de tercer nivel en el campo de la educación (ver tabla 1).

Tabla 1

*Caracterización de los sujetos participantes*

Doc.	Sexo	Experiencia	Edad	Nivel de estudio	Especialización
E1	Femenino	10	33	Tercer nivel	Licenciada en Educación Parvularia
E2	Femenino	11	34	Tercer nivel	Licenciada en Educación Parvularia
E3	Femenino	9	35	Tercer nivel	Licenciada en Educación Parvularia
E4	Femenino	9	33	Cuarto nivel	Magister en Ciencias de la Educación
E5	Femenino	11	32	Tercer nivel	Licenciada en Educación Parvularia
E6	Femenino	10	28	Tercer nivel	Ingeniera en Administración de empresas
E7	Femenino	9	45	Bachillerato	Bachiller en Ciencias

Se decidió utilizar como técnica de recolección de datos la entrevista cualitativa individual y semiestructurada, por su apertura, flexibilidad y oportunidad al realizarse en momentos espacios-temporales diferenciados, en un diálogo a partir de las categorías definidas *a priori* (ver tabla 2) (Savin-Baden y Major, 2013). Se logró una conversación fluida, en la que se develaron percepciones y conocimientos sobre el significado de la unidocencia, la actualización profesional, y las experiencias de discriminación vividas, constituyéndose estas como categorías del estudio. El instrumento fue elaborado por los autores y se sometió a talleres de consulta con especialistas en los que se corrigió, se reelaboró y se determinó la validez de contenido en función de su correspondencia con las categorías determinadas (ver tabla 2) (Mattos y Cruz, 2011). La grabación de las entrevistas evitó la pérdida de datos por olvido

u otra razón. En cada una de las ocasiones que se aplicó el instrumento a las entrevistadas se iban obteniendo resultados similares, advirtiendo momentos de saturación teórica.

El diseño seguido en la investigación fue de tipo fenomenológico (Duque y Aristizabal, 2019) al obtener las perspectivas de las participantes para explorar, describir y comprender sus experiencias comunes respecto a la unidocencia, la actualización profesional y la discriminación. Fueron cuatro las fases seguidas: revisión bibliográfica, planificación de la recogida de datos, recogida y análisis de datos, y elaboración de discusión y conclusiones.

En la fase inicial se procedió a una revisión bibliográfica acerca del tema de estudio, determinación de las categorías y subcategorías y la elaboración de la guía de la entrevista. En la segunda fase se procedió a la planificación de la recolección



de datos: se acordaron las entrevistas individuales durante el mes de mayo de 2019, una vez obtenido el consentimiento informado de los participantes y las autorizaciones necesarias. Antes de comenzar la entrevista, se recordó el objetivo de la investigación, el anonimato y confidencialidad de las respuestas y se les agradeció su participación una vez finalizada. Las entrevistas fueron desarrolladas por una sola investigadora, los diálogos fueron

grabados y posteriormente transcritos. El tiempo promedio de las entrevistas fue de aproximadamente una hora.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el análisis de contenido. Además, se aplicó un análisis mixto (Rodríguez *et al.*, 2005). Para ello, en primer lugar, se determinaron deductivamente tres categorías *a priori*, a partir de las cuales se delimitaron siete subcategorías (ver tabla 2).

Tabla 2

Construcción apriorística de las categorías y subcategorías de estudio

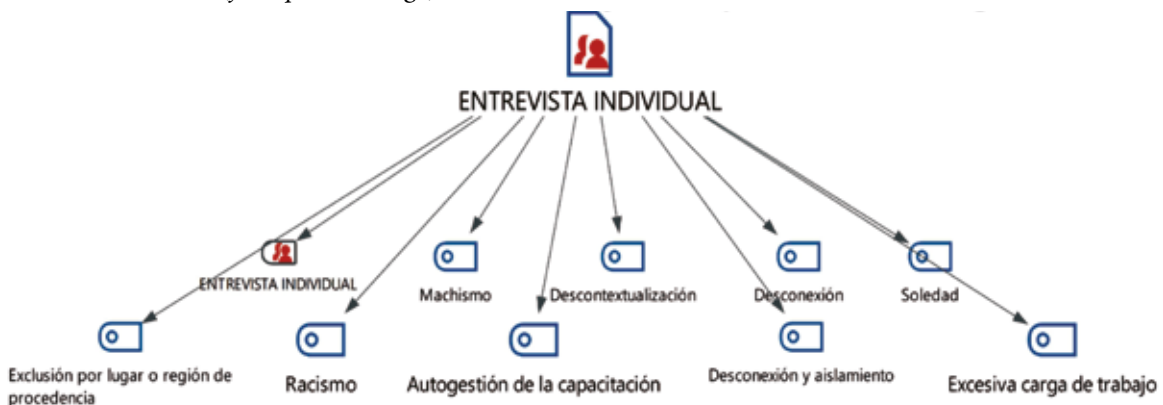
Categorías	Subcategorías
Significado de la unidocencia	Autopercepción de la unidocencia. Satisfacción profesional ante la unidocencia.
Actualización profesional	Pertinencia de los cursos de actualización recibidos. Actitud ante la actualización profesional.
Experiencias de discriminación durante la unidocencia	Racismo. Machismo. Exclusión de la comunidad.

Una vez recopilados los datos, se procedió a una codificación abierta e inductiva. En esta fase se transcribieron los diálogos y posteriormente se agruparon las respuestas por interrogantes creando bloques de información en función de las categorías y subcategorías.

Este documento primario se analizó a través del Software MAXQDA (Kuckartz y Rädiker, 2019), que proporcionó mediante la herramienta visual MAXMapas del Software un mapa de jerarquía de códigos, y permitió realizar una reducción de códigos de veintitrés a nueve (ver figura 1).

Figura 1

Modelo de caso-único (jerarquía de código)



Nota. MAXMapas, MAXQDA, 2020, proyecto unidocente.



Posteriormente, se dividió el documento en tres grandes secciones (documento 1, 2 y 3), que engloban las interrogantes por categoría, generando un modelo de caso (ver figuras 2, 3 y 4). Los distintos párrafos de las transcripciones fueron enumerados para facilitar su codificación. Los códigos resultaron de manera inductiva por las respuestas obtenidas y por los conceptos encontrados en la revisión literaria desarrollada en la fase inicial. Estos códigos permitieron señalar las coincidencias y agrupar los resultados a través de la herramienta MAXMapas en modelos de casos y de jerarquía de códigos, que facilitó la interpretación de la información y elaborar los resultados.

### 3 Resultados

Los resultados se presentan en función de las agrupaciones que se hicieron a partir de las categorizaciones y codificaciones, lo que permitió agruparlos en textos interpretativos que representan las percepciones y actitudes de las entrevistadas sobre la unidocencia y su significado, la actualización profesional y la discriminación.

#### 3.1 Significado de la unidocencia: aislamiento tranquilo

Para obtener este primer resultado se utilizaron los párrafos desde el uno (el 1, 9 y 17 pertenecen al moderador) hasta el 24 del documento uno, los cuales corresponden a la primera categoría significado de la unidocencia y las subcategorías que emergen de ella: autopercepción de la unidocencia y satisfacción profesional (ver figura 2). Aun cuando en el modelo de jerarquía de códigos para esta categoría se delimitaron inicialmente cuatro códigos (desconexión, aislamiento, excesiva carga de trabajo y soledad), en el análisis del documento individual, se advirtieron otros

códigos representativos en el modelo del caso que se consideraron interesantes para este resultado. Estos fueron: autonomía, frustración por no alcanzar los objetivos, tranquilidad, realización personal y experiencia profesional.

Con esta información se construyó un modelo de caso único con la herramienta MAXMapas que refleja las características generales de las siete entrevistadas respecto a la categoría significado de la unidocencia (ver figura 2).

La representación de la unidocencia que describen las entrevistadas queda nutrida de distintas percepciones, que permiten realizar una descripción de cómo perciben la unidocencia y su grado de satisfacción con la tarea que desarrollan.

En cuanto al grado de satisfacción mencionan distintos aspectos positivos, como son la autonomía, la tranquilidad, la experiencia, la propia naturaleza del trabajo o la realización personal. Así, por ejemplo, si bien existe un sentimiento de aislamiento y soledad, en cierta medida es valorado como oportunidad de autonomía y tranquilidad “aunque es difícil a veces, es muy tranquilo el ambiente y me da la posibilidad de ajustarme a mis tiempos” (E1); así como una ocasión para la adquisición de una experiencia única al poder compatibilizar la responsabilidad de impartir docencia en distintos niveles: “Puedo hacer muchas actividades diferentes ya que imparto todas las asignaturas, y pienso que el estar con niños de diferentes edades ayuda a la experiencia. Me siento capacitada para poder ir a trabajar con cualquier grado” (E4).

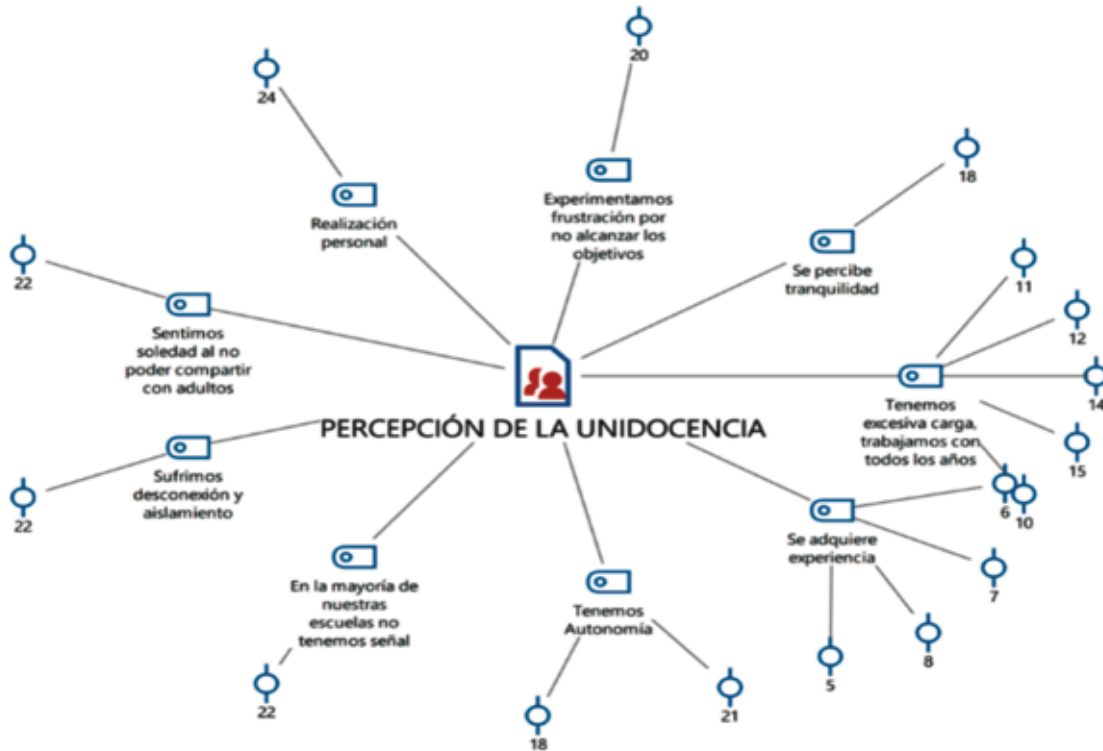
Del mismo modo, resulta sugerente la existencia de un sentimiento de realización personal y vocacional: “con orgullo puedo ver mis esfuerzos reflejados en mis estudiantes que continúan sus estudios, y sobre todo que me recuerdan con cariño” (E7), o “me gusta trabajar con niños y compartir mis conocimientos” (E3).





Figura 2

Modelo de un caso, categoría percepción de la unidocencia



Nota. En la figura se aprecian los códigos y el número del párrafo correspondiente a la transcripción en que se encuentran presentes. Los códigos más recurrentes fueron: Tenemos excesiva carga, trabajamos con todos los años (párrafos: 6, 10, 11, 12, 14 y 15) y; se adquiere experiencia en las diferentes asignaturas y años (Párrafos 5, 6, 7, 8 y 10, documento uno, preguntas y respuesta correspondientes a la primera categoría, percepción de la unidocencia).

MAXMapas, MAXODA, 2020.

Por otro lado, entre los aspectos negativos, se detienen en expresar la frustración por no conseguir alcanzar los objetivos propuestos, sentimientos de soledad y aislamiento, escasas experiencias relacionales con adultos, el distanciamiento y lejanía con oportunidades de intercambio profesional y capacitación. La diversa y variada carga docente de la que son responsables, junto con la necesidad de cumplir con las competencias y resultados de aprendizaje, les resulta frustrante: “es difícil compartir a todos a la vez, todas las materias al mismo tiempo y además no se logra alcanzar las metas propuestas. Por más

que uno se esfuerza no se puede lograr lo mismo si fuera un solo grado” (E3), o “es un poco más difícil que dar a un solo año de básica. En mi anterior trabajo era tutora de un solo grado, por lo que me manejaba con más tranquilidad” (E2).

En esta línea, comparten su sentimiento de soledad y aislamiento, no solo en cuanto a las relaciones con otros profesionales, sino también con personas adultas:

No, no me gusta pasar sola. Tengo mayor contacto con los estudiantes, pero no puedo compartir o dialogar con adultos. En muchas ocasiones he sentido la desesperación porque



no se puede compartir con compañeros o apoyarse porque estamos solas, y en comunidades muy lejanas. (E5)

Aislamiento no solo en cuanto al espacio físico, sino también en cuando a las posibilidades de acceso a experiencias formativas que organizan el distrito de educación. Señalan que cuando les surgen inquietudes, principalmente las suplen mediante la autoformación o mediante el consejo de las compañeras unidocentes: “con autocapacitación” (E3), y “por la ayuda de las compañeras que tengan los mismos problemas” (E4).

Con relación al uso de las tecnologías de la información y comunicación, expresan la desconexión existente de la unidad educativa con señales de teléfono y de internet: “Sin contar que en la mayoría de nuestras escuelas no tenemos señal y estamos incomunicadas” (E5).

Asimismo, el significado de la unidocencia para las maestras rurales se caracteriza por ser una actividad distinta respecto a la tradicional. Son responsables de distintas tareas, pues deben atender a estudiantes de los siete niveles de la educación básica, y además ocuparse de actividades administrativas y de mantenimiento:

Realmente ser un solo profesor para todos los grados y asignaturas es muy duro, sin olvidar que también tenemos carga administrativa por ser directores, ... aaah, muchas veces tenemos que limpiar e intentar mantener las cosas limpias y en funcionamiento de la escuelita. (E5)

Las necesidades formativas que les toca afrontar, ante la presencia de estudiantes con diversas discapacidades, quedan en la propia iniciativa particular de cada una:

Me gustaría capacitarme en el aprendizaje de niños con discapacidades diferentes. Justamente tengo dos casos y me gustaría saber cómo puedo yo ayudar, he visto en intern gunas actividades que puedo hacer, pero no es lo mismo que venga algún experto. (E3)

### 3.2 Formación para ser unidocente: “búscate la vida”

Para este resultado se utilizaron los párrafos desde el 1 al 32 del documento dos, el cual recogió las interrogantes y las respuestas correspondientes a la segunda categoría, actualización profesional. Los párrafos.,., 17 y 25 corresponden a las interrogantes realizadas por la entrevistadora. Esto permitió develar el comportamiento de las subcategorías: pertinencia de los cursos de actualización recibidos y actitud ante la actualización profesional (ver figura 3). Para ello se determinaron dos códigos: descontextualización y autogestión de la capacitación. El modelo del caso elaborado en la herramienta MAXMaps se puede observar en la figura 3.

La actualización profesional de las profesoras unidocentes se concreta en la propia autogestión principalmente. Están de acuerdo con la descontextualización de los cursos que han asistido y ofrecido desde el distrito de educación, respecto a las necesidades de su realidad cotidiana.

Así, cuando se les ha preguntado acerca de las vías por las que ellas se actualizan, principalmente depende de su propia iniciativa: “Autónomamente porque en las capacitaciones que he participado no lo han hecho bien y no he entendido” (E5), “Buscando información, o algo que necesite en internet” (E1), “Con autocapacitación, porque si esperamos a que nos llamen va a pasar mucho tiempo” (E3), o “Leyendo manuales o pregunto a las compañeras qué hacer en casos difíciles” (E7).

Sin embargo, reconocen la participación en capacitaciones del distrito, aunque muestran su desafecto “siempre son ellos que dicen que hacer en general, pero no saben el caso específico de cada escuela, o las necesidades que tenemos” (E6), o “hacen y dicen todo los capacitadores. Nos hacen hacer actividades, pero no explican bien cómo aplicarlas según las diferentes necesidades que tiene cada docente en su escuela” (E3).





Figura 3

Modelo de un caso, categoría actualización profesional



*Nota.* En la figura se aprecian los códigos y el número del párrafo correspondiente a la transcripción en que se encuentran presentes. En este caso, aun cuando es el código descontextualización de la capacitación el más recurrente (párrafos 2, 4, 7, 28, 29, 30, 31 y 32) frente a autogestión de la capacitación (Párrafos: 19, 20, 22, 23 y 24) se aprecia una paridad entre ambos, diferente a lo ocurrido en la categoría anterior, donde se apreció un desbalance entre la frecuencia de los diferentes códigos.

MAXMapas, MAXODA, 2020, proyecto personal unidocente.

La desafección que denuncian las entrevistadas se concreta en la convocatoria de capacitaciones orientadas únicamente a un determinado nivel en específico, con un carácter más teórico que práctico y de duración temporal insuficiente “siempre hacen capacitaciones o talleres para docentes de un solo grado, al ser unidocentes no tenemos muchas opciones. Digamos que nos tienen un poco abandonadas y solo nos dicen que hagamos lo mismo. Pero no se puede porque están todos los grados juntos” (E5), “He recibido capacitaciones pero que me den estrategias no, es más teoría o conceptos” (E1), o “Si he recibido hace cuatro meses en un círculo de estudio con

una psicóloga muy preparada, aunque vimos muy pocas cosas por el tiempo” (E7).

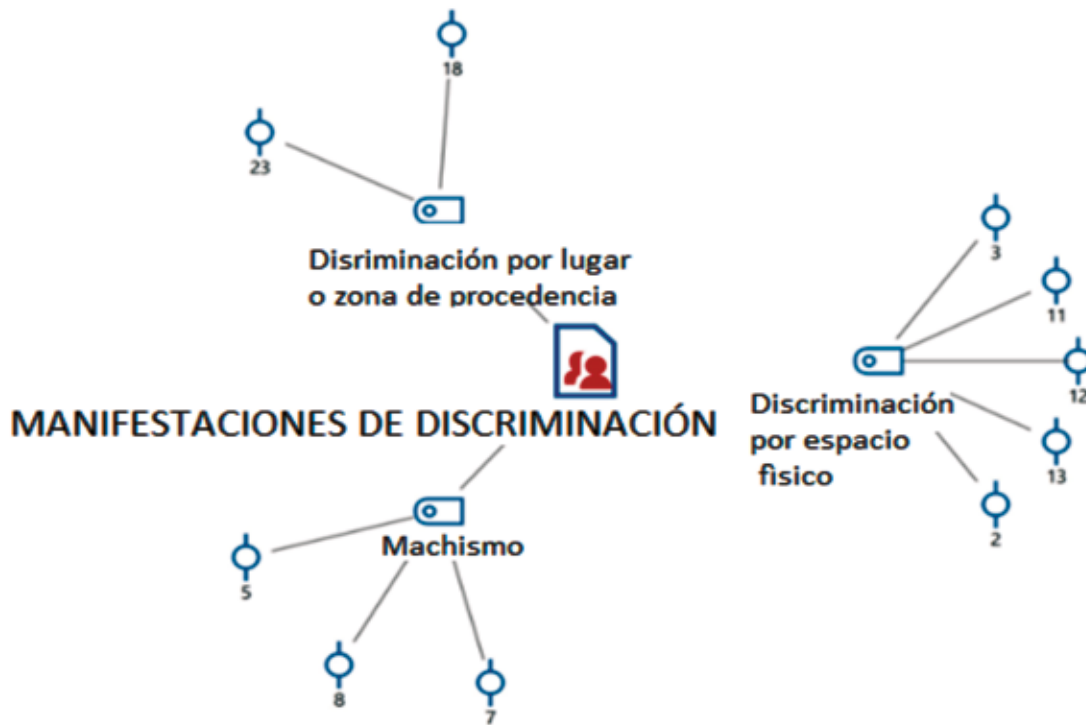
### 3.3 Unidocencia: convivir con la discriminación

En este último resultado se muestra el procesamiento de los párrafos que conforman el tercer documento analizado, experiencias de discriminación durante la unidocencia, correspondiente a la categoría homónima. En él se hicieron presentes las subcategorías racismo, machismo y exclusión de la comunidad, para ello se determinaron los códigos: discriminación por raza o



condición física, machismo y discriminación por lugar o zona de procedencia. Con estos códigos, la herramienta MAXMapas modeló un caso que se muestra en la figura 4.

Figura 4  
Modelo de un caso, categoría experiencias de discriminación durante la unidocencia



*Nota.* En la figura se aprecian los códigos y el número del párrafo correspondiente a la transcripción en que se encuentran presentes. En este caso, aun cuando es el código descontextualización de la capacitación el más recurrente (párrafos 2, 4, 7, 28, 29, 30, 31 y 32) frente a autogestión de la capacitación (párrafos: 19, 20, 22, 23 y 24).

MAXMapas, MAXQDA, 2020, proyecto personal unidocente.

Entre los distintos testimonios de las entrevistadas, se comprueba la convivencia constante con experiencias de discriminación que sufren los estudiantes, y ellas mismas en la comunidad en la que trabajan. Por ejemplo, conviven con actitudes racistas hacia estudiantes negros: “La mayoría discrimina a un estudiante de raza negra” (E1), denunciando la actitud de los propios padres “Algunos padres que son racistas, se creen mejor que otros” (E1).

Asimismo, estas actitudes se extienden hacia los propios profesores por su color de piel,

por su origen serrano, o incluso por provenir de la zona rural: “Si me han dicho negra moretiada y la verdad soy negra y muy orgullosa de serlo, pero no moretiada” (E4), o “Yo no, pero sí me han discriminado a mí por ser de la Sierra” (E1). El complejo cultural y la ausencia de reconocimiento de sus orígenes también queda reflejado: “al iniciar a laborar en la institución que actualmente laboro, no querían que estuviera allí porque según yo estudié allí mismo y decían que como podía ser eso posible” (E6).



Entre otras actitudes discriminatorias señalan la presencia de discursos machistas y de acoso en la escuela: “No sé cómo se llame, pero muchos estudiantes varones piensan que son mejores que las niñas” (E6), “El de machismo, por ejemplo, dicen que la casa es el trabajo que tienen que hacer las esposas y que solo el hombre puede traer lo comida” (E7), o “un niño que se creía el que podía mandar a todos, y otro que discriminan a dos niños gorditos por su aspecto físico” (E2).

## 4 Discusión

Según los datos obtenidos se pudo percibir que la vida cotidiana de las profesoras unidocentes representa una realidad educativa compleja y de abandono en Ecuador. La interculturalidad, la educación inclusiva, la formación y actualización docente son desafíos esenciales en la zona rural.

El significado de la unidocencia por las profesoras se caracteriza por su distanciamiento con la enseñanza tradicional. La desafección con la tarea que ejercen se achaca por el sentimiento de aislamiento administrativo, profesional y cultural. Las posibilidades de formación y experiencia son los aspectos más valorados.

En relación con la formación del profesorado se aprecia la posibilidad de ejercer esta profesión sin titulación universitaria o sin la debida especialización, visibilizando una contradicción con los niveles que se imparten en las escuelas unidocentes, pues se ocupan desde el primero hasta el séptimo grado de educación básica.

Así, se denuncia la insuficiencia formativa de los profesores y los niveles de atención por diferentes autores como Salazar-Gómez y Tobón (2018), quienes expresan la ausencia de una planificación pública para la designación y actualización del profesorado. La debilidad de las competencias docentes necesarias para su desenvolvimiento en este intrincado contexto es otra alarma que desemboca en un vacío de respuesta por la administración educativa y la desafección y huida de las profesoras unidocentes.

A esta desconexión, se le suma la carga de trabajo o el sentimiento de aislamiento en estas situaciones de ruralidad y desconexión. En este sentido, la atención del cuidado y actualización del profesorado es una cuestión relevante para la identidad del profesor y su aptitud ante el puesto de responsabilidad que ocupa, coligiéndose en caso contrario como un factor de riesgo (Calderón, 2015). El aislamiento, va más allá de la carencia de recursos mínimos, pues las profesoras alertan del silencio que reciben desde la administración educativa al no reconocer su trabajo en el tipo de capacitaciones que se ofertan y en el horario en que se planifican. Esta situación conlleva a la propia autogestión de su formación como una actividad más. La solidaridad entre las compañeras es interesante en cuanto a sus necesidades formativas.

Cuestión más preocupante son las condiciones culturales de machismo y discriminación que se encuentran en sus espacios de trabajo. El complejo cultural que denuncian Lara y Herrán (2016), junto con la ausencia de reconocimiento del trabajo docente de la mujer alertan del fuerte distanciamiento aun con la realidad legal que se centra en la interculturalidad (Lara, 2019). Compaginar trabajos de limpieza, mantenimiento de la escuela junto a su papel fundamental como profesora, podría ser una causa que retroalimente la cultura machista y asistencial en esta zona rural, como apuntara Mogollón y Solano (2011). Las profesoras unidocentes parecen ser, incluso, rechazadas más que apoyadas.

## 5 Conclusiones

Ser unidocente de la zona costa en Ecuador es una tarea que desempeñan numerosas mujeres que sufren discriminación desde un punto de vista político-institucional, racial, regional y de género. La discriminación se concreta en el aislamiento social y profesional, así como en la desconexión con las políticas educativas. La ausencia de su situación en las propuestas de actualización profesional es una constatación de este hecho. A



esta soledad se suma una cultura de rechazo por parte de la comunidad rural en la que conviven en sus actividades cotidianas y el silencio de la administración educativa.

Más allá de la tradicional labor de un profesor, deben ocuparse de la carga administrativa y del funcionamiento físico del centro. Esta es una cuestión que se retroalimenta con el asistencialismo y el machismo presentes en estas zonas.

El desafío para la unidocencia o el multigrado no está solamente en la compleja y exigente responsabilidad docente, sino también en la propia cultura educativa rural. La vida cotidiana de una mujer que ejerce la docencia en este contexto se representa desde una realidad silenciada por la administración educativa, de aislamiento, de difícil convivencia con la comunidad, y de discriminación. Sería interesante que en futuras investigaciones se incluyeran las voces de los padres y las madres de estos contextos rurales, así como de las autoridades distritales como representantes de la administración.

Sin embargo, la pasión, el compromiso y los lazos de solidaridad que se generan entre ellas son notables. Su actualización profesional se caracteriza por la autogestión de las propias profesoras. La preparación obtenida en los procesos educativos formales parece ser insuficiente y distante respecto a las necesidades reales que las profesoras requieren en estos contextos.

La cultura educativa del *sumak kawsay* a la que pretende aspirar el Ecuador como sociedad dista mucho del relato de la vida cotidiana cuyas voces se recogen en este trabajo. Frente al diálogo de saberes y la relación horizontal que pretende una educación intercultural y del buen vivir, se comprueba: una cultura egocéntrica en la política pública al discriminar a este profesorado, junto con conductas egocéntricas concretadas en acciones complejadas, machistas y estereotipadas en las propias poblaciones rurales hacia las profesoras unidocentes.

## Referencias bibliográficas

- Arévalo-Avecillas, D., Game, C., Padilla-Lozano, C. y Wong, N. (2019). Predictores de la calidad de vida subjetiva en adultos mayores de zonas urbanas y rurales de la provincia del Guayas, Ecuador. *Información tecnológica*, 30(5), 271-282.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500271>
- Arias-Ortega, K. E., Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N. y Riquelme-Hueichaleoo, L. A. (2021). Prácticas pedagógicas em turmas multinível: principais desafios socioeducacionais no Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 51, e07046.  
<https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- Asamblea Legislativa (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial.
- Ayala, E. (2002). *Ecuador: patria de todos*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10. <https://bit.ly/3qrBtF9>
- Calderón, A. (2015). *Situación de la Educación Rural en Ecuador*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Carvajal-Jiménez, V., Cubillo-Jiménez, K. A. y Vargas-Morales, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 397-427.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>
- Cragnolino, E. y Lorenzatti, M. (2016). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3), 23-29.  
<https://bit.ly/3jWd2x3>
- Cruz, M. D. y Juárez, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.  
<https://bit.ly/3jYqaSy>



- Defensoría del Pueblo de Ecuador (2018). *Estudio iberoamericano comparativo sobre la no discriminación. Reporte iberoamericano sobre la atención a la discriminación, Ecuador*. Registro Oficial.
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.  
<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Flores, J. y Sigcha, A. (2017). *Las mujeres rurales en Ecuador*. International Land Coalition.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.  
<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC]. (2018). *Encuesta Multipropósito - TIC 2018*.  
<https://bit.ly/3qyrJco>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC]. (2020). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*.  
<https://bit.ly/2N4zsAt>
- Jiménez, R. (2020). Cambios en los Patrones Culturales Machistas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 17-19.  
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200017>
- Kristensen, K. y Schraube, E. (2014). Conduct of everyday life. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp.291-293). Springer.
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer International Publishing.
- Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 9-26.  
<https://doi.org/10.5209/ARIS.58256>
- Lara, F. y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del Sumak Kawsay en Ecuador. *Revista Araucaria*, 18(36), 41-58.  
<https://doi.org/10.12795/araucaria.2016.i36.03>
- Lizasoain, A., de Zárate, A. O., y Mansilla, C. B. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>
- Mattos, E. y Cruz, L. (2011) *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica*. Ediciones UO.
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas: Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Ana Flóre.
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Padilla, E. H. (2018). El aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la prueba PLANEA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 123-138.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2),133-154.  
<https://bit.ly/2ZYnriB>
- Rojas-Durango, Y. A., Ramírez-Villegas, J. F. y Tobón-Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y Educadores*, 16(2), 267-282.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.4>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17. <https://bit.ly/37lyCGe>
- Santos, M. (2011). *El análisis del contenido*. Universidad de Valladolid.
- Savin-Baden, M. y Major, C. (2013) *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Suárez, R., Eugenio, M., Lara, F. y Molina, D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo - Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 82-105.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.336](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.336)
- Tutivén, I. V. E., Zambrano, K. M. y Triviño, N. A. A. (2018). Percepción de los afrodescendientes e indígenas sobre inclusión y racismo en la televisión ecuatoriana. *Killkana socia-*



- les: *Revista de Investigación Científica*, 2(1), 55-60.  
[https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i1.195](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i1.195)
- UNICEF (2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo*. <https://uni.cf/3aoyyY6>
- Vaca, V. A. C., Reinoso, J. R., Guerrero, M. V. C. y Torres, Á. F. R. (2020). Diferencias de género en unidades educativas rurales de Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 26(1), 203-218.  
<https://doi.org/10.31876/rsc.v26i1.31320>
- Vernimmen-Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Waissbluth, M. (2019). *Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Valdez-Castro, P. A. (2021). Culturally Responsive Teaching and Intercultural Bilingual Education: The United States and Latin Americas Proposals to Cultural and Linguistic Diversity. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 133-147. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp133-147>

