



Revista Historia de la Educación
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rhela@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Soto Arango, Diana Elvira; Avoro Nguema, María Teresa; Ruiz Cabezas, Adiel; Medina
Rivilla, Antonio

Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en
prospectiva al 2020

Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 18, núm. 27, julio-diciembre, 2016,
pp. 67-94

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86948470004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020¹

Women teachers training and life histories in Equatorial Guinea. A prospective study towards 2020

A formação de professores na Guiné Equatorial. Histórias de vida de professores em prospecção, 2020

Diana Elvira Soto Arango²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Grupo de investigación HISULA

María Teresa Avoro Nguema³

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (África)

Grupo de investigación HISULA

Adiela Ruiz Cabezas⁴, Antonio Medina Rivilla⁵

Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED (España)

Grupo de investigación HISULA

Recepción: 14/03/2016

Evaluación: 23/05/2016

Aceptación: 09/06/2016

Artículo de Investigación

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5509>

- ¹ Este trabajo hace parte del proyecto de investigación "Maestras africanas y afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Jamaica, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglo XX a XXI", financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, SGI 1732. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. BY-ND-NC atribución - no derivadas - no comercial. El proyecto se realiza en alianza con 7 grupos de investigación de Colombia y 10 grupos Internacionales bajo Protocolos de actividades de Ciencia y Tecnología. COLCIENCIAS. Directora del Proyecto: Diana Elvira Soto Arango. Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- ² Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Postdoctorado Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CSIC. Profesora UPTC. Investigadora y profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora Grupos de Investigación HISULA e ILAC (Categoría A COLCIENCIAS). Email: dianaelvirasoto@gmail.com
- ³ Doctora en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Asesora de Educación Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) integrante del grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: Avoro.nguema@gmail.com
- ⁴ Doctora en Educación por la UNED, Magister en Didáctica de la Enseñanza del Francés lengua Extranjera (FLE). Universidad del Rosario Bogotá, Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad del Magdalena). Integrante del grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: adiruiz@madrid.uned.es
- ⁵ Doctor en Pedagogía. Catedrático de Didáctica y Organización escolar, Profesional de Educación a Distancia en UNED- España. Doctor y Profesor Honoris Causa, Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR). Argentina. Director grupo de investigación Desarrollo profesional: formación e innovación educativa e intercultural y diseño de medios- 125-UNED. integrante del grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana". HISULA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Email: amedina@edu.uned.es

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de la investigación realizada en Malabo - Guinea Ecuatorial, sobre historias de vida, a un grupo de maestras, cuyo objetivo se centró en la formación y desempeño docente. El método se sustentó en el histórico-social de la educación y se utilizó en las narrativas la técnica de *narrative inquiry*. El análisis de contenido de las mismas, se realizó con el programa Atlas ti, en triangulación con expertos, y se profundizó en los hechos que las afectan, su relevancia y el proceso de compartirlas para comprender los múltiples cambios de las prácticas docentes y los escenarios formativos que se presentan en la actualidad y la prospectiva con el imaginario de las mismas. Los resultados muestran que el grupo de maestras, implicadas en la investigación, presentan diversas actuaciones formativas, desde la época colonial hasta nuestros días, que han tenido gran impacto en su vida profesional y personal. Se evidencia la proyección educativa hacia 2020 con la necesaria apertura del encuentro y diálogo, con los ideales y una aspiración en construcción en contextos con problemáticas socio-culturales diversas, centradas en la necesidad de la integración de las etnias y recuperación de identidades culturales. Aún queda un largo camino por recorrer, que será salvaguardado por aquellas maestras a quienes se les denomina “mamá” por su carisma y vocación de educadoras.

Palabras clave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, educadoras, maestras, etnias, narrativa investigativa, competencias, formación docente, desarrollo profesional.*

ABSTRACT

This paper presents the results of the research conducted in Malabo, Equatorial Guinea on life histories of a group of women teachers. The main objective focused on teachers training and practices. Historical and social methods for educational research were used, and the technique applied was narrative inquiry. The content analysis was carried out with the Atlas ti software, along with triangulation guided by expert advice; close attention was given to events affecting teachers, its relevance and the process of sharing this issues in order to understand the numerous changes in teaching practices, the current training scenarios, and their perspectives on the future from a collective imaginary. The findings expose that the teachers, involved in this research, present various training actions from colonial times to the present day, which have had great impact on their professional and personal lives. Education projection is evidenced towards 2020 with the necessary openness of meeting and dialogue with emerging ideals and aspirations within contexts having various sociocultural issues, where the main needs lie in ethnic groups integration and cultural identities recovery. There is still a long way to go and it will be safeguarded by those women teachers who are called “mamá” by their charisma and teaching vocation.

Keywords: *Journal History of Latin American Education, teachers, educators, ethnic groups, narrative inquiry, competences, teachers training, professional development.*

RESUMO

Este artículo presenta los resultados de la investigación realizada en Malabo-Guinea Ecuatorial en historias de vida, un grupo de profesores, cuyo objetivo centrado en la formación y desempeño de los profesores. El método se basó en la educación histórica y social, la técnica utilizada fue de narrativa inquirida. El análisis del contenido de los mismos, se realizó con el programa Atlas ti, en triangulación con especialistas y se profundizó en los acontecimientos que los afectan, su relevancia y el proceso de compartirlos para comprender las muchas variaciones en las prácticas de enseñanza y escenarios de formación presentados hoy y previstos con el imaginario del mismo. Los resultados muestran que el grupo de profesores involucrados en la investigación tienen varias actividades de formación, desde

los tiempos coloniales hasta los días actuales, que tuvieron gran impacto en su vida profesional y personal. La proyección educativa es evidenciada en 2020 con la necesaria apertura de encuentro y de diálogo con los ideales y aspiraciones en construcción en contextos con diferentes cuestiones socio-culturales, centrando la necesidad de integración de recuperación de identidades culturales y étnicas. Hay aún un largo camino a recorrer para ser salvaguardados por esos profesores que son llamados de “mama” por su carisma y dedicación de educadores

Palabras-clave: *Revista de Historia de Educación de América Latina, educadores, profesores, grupos étnicos, investigación narrativa Competencias, Formación de Profesores, Desarrollo Profesional*

INTRODUCCIÓN

Guinea Ecuatorial está situada en la región occidental de África, en el Golfo del mismo nombre, limitada por Camerún al Norte, al Sureste por Gabón y al Oeste por el Océano Atlántico. Su estructura demográfica se presenta como una clara pirámide con predominio de jóvenes y niños, que coincide con las características de países de la zona de África central. Su riqueza lingüística se ve reflejada en el empleo de idiomas como: español, inglés, portugués, fang, bubi (en la isla de Malabo)⁶, Annoboneses (isla de Annobon) y la lengua bantú, más generalizada y compartida por las personas del escenario ecuatoguineano; con una presencia algo mayor de mujeres, 50,5% frente a 49,5 de hombres. Actualmente, el idioma oficial es el español, luego el francés y así se localiza la incidencia de la cultura española.

La etnia Fang es ampliamente mayoritaria, porque supera el 87,5% (Avoro, 2015, 67)⁷, esta amplia etnia está organizada en clanes, familias y tribus, que le han dado una peculiar organización, consiguiendo el respeto al líder del pueblo,

6 Nuria, Fernández Moreno, “El sistema de parentesco y el culto a los ancestros en la etnia bubi de la Isla de Bioko, Guinea Ecuatorial” (Tesis doctoral en, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2001), 532.

7 María Teresa Avoro Nguema Ebana, “Formación del profesorado en competencias interculturales” (Tesis doctoral en, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2015), 28.

considerado líder político y jefe tradicional, moderador ante los problemas de la tribu. Las decisiones fundamentales se toman en la “Casa de la Palabra” a la que acuden los hombres mayores de cada aldea. La cultura y el arte de esta etnia ha evolucionado y ha logrado sintetizar lo más valioso de la misma en esculturas, pinturas y construcciones, representadas con maestría picassiana por el gran escultor MbomioNsue, que sintoniza con las costumbres y sentimientos de este grupo étnico mayoritario.

Los Bubis, habitantes de la Isla de Bioko, constituyen la segunda población del país, ascendiendo al 6,5%; constituidos en un reino, su población es de origen bantú, característicos de la civilización del ñame, muy ligados a su génesis camerunesa y del lago Chad, en un inicio aficionados a la pesca⁸ y a la ganadería⁹. La estructura social es similar a la feudal en Europa: nobles, agricultores y pescadores, que se distribuían sus roles en función de las necesidades y posibilidades de obtención de bienes, que les eran necesarios y en su conjunto ofrecían los recursos y cubrían sus necesidades de modo armónico y solidario. Su jefe “butuku” era hereditario y aunque con numerosos espíritus son, monoteístas. Su religión mayoritaria es la Católica, aunque siguen con marcadas creencias en los espíritus y valoran y veneran al Dios del bien (Rupè)¹⁰, sintetizado en el Dios cristiano y de una amplia creencia en la diosa creadora de la vida, que asimilan a la Virgen María (Virgen Bisila) con su niño Dios.

Se destacan por sus aficiones artísticas: danzas y cantos tradicionales, con gran incidencia de las madres, formando una sociedad matriarcal. Las mujeres quienes tienen un gran protagonismo en las danzas, generación de nuevas vidas y responsabilidades ante la comunidad.

El resto de las etnias se distribuyen en torno al 1,5% cada una, aunque son los Annoboneses y los Pigmeos, las etnias que han tenido un destacado papel en la mezcla, especialmente los primeros, con otras personas como portugueses y los antiguos esclavos. Su régimen de vida está estrechamente ligado a la pesca y su hábitat natural es la isla de Annobon, de origen volcánico y de limitadas posibilidades para la agricultura, aunque cultivan ñame, mangos, bananos, el resto de frutas tienen un origen natural en la bella isla, que evita una dedicación más intensa a la agricultura, que junto a la pesca son el núcleo de la actividad económica.

Completan la panoplia demográfica ecuatoguineana, la tribu de los Pigmeos, cercanos a los aborígenes cameruneses, muy reducidos en Guinea Ecuatorial, pero se consideran la génesis y los más ancestrales de los habitantes ecuatoguineanos. Su régimen de vida es característico de los cazadores, completan su dieta con

8 Los bubis por un largo tiempo dejaron de pescar. En 1987 un jefe de la palabra de Basilé explicaba que a los bubis se los llevaba las sirenas cuando salían a pescar. La única explicación que hemos localizado es que en el periodo colonial del siglo XVIII y XIX cuando salían a pescar eran apresados por los traficantes de esclavos dado que Malabo era puerto de estos traficantes. Entrevista realizada por Diana Elvira Soto Arango, Basilé, abril de 1987.

9 Se realiza solo en el cerro de Moca por tener un clima diferente.

10 Correspondiendo a la idiosincrasia que maneja el chamán de “magia blanca”. Tertulias año 1987 en la Casa de la Cultura de España en Malabo.

la recolección de raíces, bayas, miel y gusanos, desconociendo la agricultura, alfarería y la metalurgia.

La pluralidad de los pueblos y culturas es la característica más destacada de los habitantes y de las docentes, en el Estado de Guinea Ecuatorial¹¹. La composición de tales pueblos y culturas (Avaro, 2015)¹², está formada por los grupos étnicos, Fang, Bubis, Ndowé (Kombe, Bapuku, Balenke, etc), Bisios/Bujeba (semi playeros), Annoboneses, Pigmeos y Criollos, que unidos a la nueva población extranjera (chinos, franceses, ingleses y de otros países africanos), constituyen una amplia panorámica de la diversidad de grupos humanos y de culturas que caracterizan la población guineana, aspecto nuclear de los estudiantes y docentes que forman el conjunto demográfico actual de algo más de un millón de habitantes, con una densidad de población de 36 habitantes por kilómetro cuadrado, que podemos considerar baja en la zona ecuatorio-sahariana.

Las maestras objeto de la investigación corresponden a esta diversidad cultural, con un predominio de la etnia Fang, así como de su intensa presencia entre el profesorado especializado en estos niveles básicos del sistema educativo de los últimos años¹³.

El método se sustentó en el histórico-social de la educación y se utilizó en las narrativas la técnica de *narrative inquiry*, a través de la que se construye al profundizar y preguntar acerca de las maestras, las conversaciones y las comunidades, teniendo en cuenta que el análisis de las experiencias formativas previas y su impacto en la mejora del desarrollo profesional ha sido esencial para impulsar el trabajo y prácticas del profesorado.

El análisis de contenido de las entrevistas, se realizó con el programa Atlas ti, en triangulación con expertos, y se profundizó en los hechos que las afectan, su relevancia y el proceso de compartirlas para comprender los múltiples cambios de las prácticas docentes y los escenarios formativos que se presentan en la actualidad y la prospectiva con el imaginario de las mismas.

Las entrevistas, realizadas a 30 maestras¹⁴ de 16 instituciones diferentes en la ciudad de Malabo, la capital, se orientaron desde los indicadores, que se sustentaron en lo diverso y en lo común, que presentaban estas educadoras ecuatoguineanas. Se encontraron diversos perfiles: primero, en cuanto al contexto en el que desarrollan su práctica primaria, secundaria y universitaria; segundo, provienen de diferentes etnias predominando la Fang; tercero, algunas son primeras mujeres y otras se autodenominan solteras con hijos. Por otra parte,

11 La república de Guinea Ecuatorial obtiene la independencia el 12 de octubre de 1968.

12 María Teresa Avaro Nguema Ebana, "Formación del profesorado en competencias interculturales" (Tesis doctoral en, Universidad Nacional de Educación a distancia-UNED, 2015), 562.

13 Situación diferente en la época de la colonia. Ver: Diana Elvira Soto Arango, "El maestro guineano durante la colonia y la primera República", en *España en la República de Guinea Ecuatorial*, eds. Pedro Ndong (Madrid: Ediciones UNED, 1987), 140-155.

14 Cada maestra entrevistada firmó la carta de ética referente a su participación en el proyecto.

tienen similitudes: primero, en la formación dado que la totalidad tienen la base del Magisterio. Se han formado en la Escuela Superior Indígena (Colonia), Escuela Normal Superior Martin Luther King (inicios de la República) y ahora la adscrita a la Facultad de Educación. Además de las que han realizado estudios en la UNED de España con sede en Guinea Ecuatorial. Segundo, todas tienen hijos, en promedio 8, siendo algunas cabeza de familia. Tercero, todas provienen de familias de bajos recursos y en general la formación docente la realizaron con becas. Lo anterior, nos ha permitido acercarnos a su experiencia docente desde diversos ámbitos.

La naturaleza de esta investigación reside en la valoración de las personas, de las correspondientes etnias, que se preparan para una óptima capacitación profesional y asumen el compromiso de contribuir al desarrollo personal y comunitario de estudiantes y colegas, en la compleja tarea de educar desde la interculturalidad. Se requiere una mayor preparación del profesorado en el diálogo con las diferentes culturas, singularmente en la mejora de su identidad cultural y en el enriquecimiento de la misma, mediante el diálogo con las educadoras de los restantes grupos étnicos.

1. Instituciones de formación de maestras

Las maestras “indígenas”¹⁵ se educaron en los primeros años de la etapa colonial en el *Instituto Colonial Indígena*¹⁶; luego, en la *Escuela Superior Santo Tomás de Aquino*¹⁷; y, después de la independencia, en la *Escuela Superior Martin Luther King*¹⁸, que actualmente se denomina Escuela Normal de Magisterio¹⁹ y está adscrita a la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial²⁰. Podríamos

15 Indígena, era el apelativo que se daba al nativo negro hasta 1959, en que pasó a ser considerado español a todos los efectos. Ver en Soto Arango, Diana (1987): 148.

16 El *instituto Colonial Indígena* fue creado en la ciudad de Santa Isabel (actualmente Malabo) en el año de 1935; los estudios comprendían 3 años, que se realizaban después de finalizada la enseñanza primaria. En 1937 se reglamentó su enseñanza. Se ingresaba previo curso de cultura general y el objetivo era “la formación de maestros auxiliares indígenas para las escuelas de grado elemental”.

17 La *Escuela Superior Santo Tomás de Aquino* se fundó en el año de 1943, con el nombre de Escuela Superior Indígena, conocida popularmente como E.S.I. hasta 1958, porque a partir de 1959, recibe la denominación de Escuela Superior Provincial, que cambia en 1971 por la de *Escuela Superior “Martin Luther King”*. La fundación de la escuela superior indígena se le debe a su impulsor D. Heriberto Ramón Alvares, quien era, en esa época, “inspector Jefe de servicio” la enseñanza se reglamentó en 1944 y 1945. Los contenidos fundamentales de la educación era: pedagogía general y española, didáctica, legislación española de enseñanza colonial y prácticas de enseñanza. Vid. en H. R. Álvarez García, *Historia de la acción cultural en la Guinea española* (Madrid: I.E. Africanos, 1948), 109-319.

Olegario Negrín Fajardo, *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea Española (1857-1959)* (Madrid: Ediciones UNED-Dykinson, 2013), 113.

18 En la *escuela Superior Martin Luther King* recibe este nombre en 1971, obedeciendo al decreto gubernamental de cambió de los nombres de las instituciones educativas, que aun mantenían los nombres coloniales. Por ejemplo, se cambió en la misma fecha el nombre del colegio del generalísimo Franco, por el de Acacio Mañe o el colegio Cardenal Cisneros de Ebebiyin, por el de presidente Nasser. La anterior política de africanizar todos los nombres de lugares públicos se concreta en 1973, con la resolución general del tercer congreso del partido Único de trabajadores. Véase “Resolución general del tercer congreso del partido único de trabajadores de la república de guinea Ecuatorial” (Bata), 13 de julio, 1973. Art. Resolutorios del 24 al 34.

19 La unificación de la escuela Superior con la de Magisterio de Malabo, para la formación de Maestros en los niveles de diplomados y de primera enseñanza, se llevó a cabo en el año 1984, previa experiencia que se venía realizando desde 1982 en Bata. Véase Orden Ministerial No. 5 del 28 de junio de 1984.

20 En este Archivo pudimos localizar las carpetas académicas de las maestras entrevistadas y que cursaron estudios en la Escuela

indicar que, siempre se ha cuidado la formación de las maestras, para responder a los retos de la profesión docente, capacitándolas para asumir esta tarea bajo unos objetivos acordes con la época colonial o los diferentes gobiernos de la independencia. La educación rural²¹ en los poblados marca la diferencia con la educación que se imparte en los dos centros urbanos centrales: Malabo y Bata.

Para el maestro guineano la profesión docente es relativamente nueva, si tenemos en cuenta que fue en 1911 cuando se crearon plazas para maestros nativos, y en 1946 cuando los primeros maestros nativos obtuvieron el título de maestros diplomados.

Una fecha destacada para Guinea Ecuatorial fue el 3 de agosto de 1979²², que supuso la entronización de un nuevo régimen y la atención a uno de los sectores más destacados en la preparación de los nuevos ciudadanos, que unido al apoyo de la UNESCO se alcanzó una nueva etapa con la cooperación española y el avance en la mejora del sistema educativo nacional. Se diseñó un proyecto Nacional de Formación de Docentes, con énfasis en la actualización curricular, que se extendió desde 1983 a 1990, incorporándose los estudiantes de magisterio al nivel de Diplomado, similar a las reformas acontecidas en España, durante ese periodo.

Las instituciones de formación de maestras más consolidadas se desarrollaron en las capitales de Bata y Malabo, ciudades de mayor densidad poblacional del Estado. El periodo de 1992 a 2002 es la década de mayor impacto y desarrollo de la educación preescolar con la ingente colaboración de UNICEF, que incidió en la preparación de docentes y personas vinculadas a la Educación Infantil.

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, prepara a las nuevas maestras al acabar el Bachillerato, cursos de tres años en el nivel universitario, incrementando las exigencias del futuro docente, mejorando las dotaciones tecnológicas, apoyando nuevas transformaciones, así se destaca el Programa para el Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE).

El distrito de Bata alcanza un total próximo a los 1000 docentes, en condición de contratados 783 y el resto voluntarios; aunque en el conjunto del país (Bata y Malabo) contando con las numerosas escuelas rurales, según el censo de 2011, se estima un total de 3131 docentes, de estos cerca de 500 voluntarios. Lo anterior contrasta con la información del periodo que se extiende entre 1959 y 1985, donde el número de maestros diplomados aumentó en muy escaso número: 132 en 1959 y 156 en 1985²³. Es muy posible que la causa de este pequeño aumento sea debido a los acontecimientos políticos posteriores a la independencia.

Superior Indígena.

21 Sobre la conceptualización de maestras rurales, véase: Diana Elvira Soto Arango, "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14. No. 18 (2011): 211-242.

22 Rosendo-Ela Nsue Mibui, *Historia de la colonización y de la descolonización de Guinea Ecuatorial por España en Malabo* (Madrid: Grafillés, 2007), 459

23 Véase: "La educación en la región Ecuatorial de España, 1949-1959", *Op. cit.*, y "la Enseñanza primaria en guinea Ecuatorial", Informe

Sin embargo, se debe señalar, que el citado programa, ha contribuido a la creación de un escenario esencial para el desarrollo educativo de Guinea Ecuatorial, al ayudar a la graduación de más de un millar de maestros para educación primaria. Esta innovación ha destacado el papel del *practicum* en la formación de maestras y la capacitación para acceder a las nuevas responsabilidades educativas. Se ha logrado una actualización de los modelos de formación. El modelo por el cual se ha optado es el centrado en el dominio de competencias, como: planificación, comunicación, tutoría, personalización, investigación, compromiso con las culturas, etc.

Avoro y Ruíz²⁴, subrayan la importancia de la formación del profesorado para avanzar en el dominio de la competencia del encuentro entre culturas, alcanzando una nueva toma de conciencia de los procesos interculturales.

En esta línea, Domínguez²⁵, Domínguez y cols.²⁶, Medina, Domínguez y Medina²⁷, destacan que la formación en el entendimiento y diálogo con las culturas es sustancial para dar respuesta a una educación integral y de calidad. Ruiz y Medina²⁸ han destacado el valor de la metodología y el diseño de tareas, que los docentes han de asumir y reelaborar para promover el encuentro y diálogo en el aula.

2. Las escuelas urbanas y rurales ecuatoguineanas, escenario para el desarrollo profesional

La metáfora de generar verdaderas destrezas para el deporte, cuando se sumerge la persona en un entorno favorable, ha de tomarse como referencia si se desea que el profesorado encuentre en la escuela el marco ambiente natural para llegar a ser una destacada educadora.

El contexto en el que se han generado las historias de vida, sintéticamente presentadas por las maestras ecuatoguineanas, nos evidencia que:

- Aprender a ser maestra es una tarea complicada que se alcanza, cuando se forma parte de un nuevo equipo humano, en el que y desde el cual, al tomar decisiones, reflexiona y construye un nuevo modelo profesional desde la educación.

del proyecto Ed-IV-I-A. reforzamiento de la inspección de la enseñanza primaria, Malabo 1986: 82.

24 María Teresa Avoro Nguema Ebana y Adiola Ruiz Cabezas "Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial" *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación* 16 (2016): 105-126.

25 María Concepción Domínguez, *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. (Madrid: Universitas, 2006)

26 María Concepción Domínguez et al., "Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio". *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2008): 227-245.

27 Antonio Medina, María Concepción Domínguez y María Medina, "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: las nuevas escuelas y docentes", en *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*, eds. Fernando Sadio (Granada: K&L), 19-50.

28 Adiola Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, "Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos". *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*. 14 (2014): 6-29.

- Generar unos procesos, clima y estilo de vida, estimula el desarrollo profesional de cada maestra.
- Avanzar en la mejora como docente es una línea de compromiso y de plena interacción entre docentes, estudiantes, familias y sociedad en general, descubriendo lo más valioso de los singulares estilos de vida de las maestras en los diversos contextos, con mayor implicación de las rurales, que han reducido sus expectativas ante las ingentes demandas educativas.
- Las maestras formadas en la época colonial y primeros años de la República presentan diferencias pero, a su vez, identidades en el desempeño docente. Un número significativo, por su edad y generosidad, de maestras jóvenes identifican a las más antiguas, con el término de “mamá”

No deja de ser curioso que estos principios de la educación en contextos rurales, en América Latina y el Caribe, no difieren de lo señalado en Guinea Ecuatorial. Hasta ahora lo esencial es que en este análisis se reconoce la historia del educador como un campo de estudio²⁹.

En efecto, consideramos que no es solo la escuela situada sino que la maestra vincula su desempeño en el contexto sociopolítico, a nivel local y nacional. De esta manera, el nivel educativo donde se desempeñan estas educadoras es la básica primaria donde se constituyen a su vez en espacios de poder político, que estructuran prácticas de culturas políticas y educativas. Así, asumimos el concepto de educador, dentro de la concepción planteada por el Proyecto de “Educadores latinoamericanos”, que indica “se tomará al educador como un actor social en unos espacios de poder local y nacional”³⁰.

Como lo hemos señalado antes, Avoro³¹, identifica las escuelas más comprometidas con el programa de PRODEGE (Escuelas activas), consideradas instituciones que promueven la educación personalizada, el trabajo cooperativo y la creación de vínculos fuertes con la comunidad. Desde esta concepción, las escuelas han de ser instituciones promotoras del cambio integral y facilitadoras de una educación abierta y en igualdad entre todas las personas, incrementando las oportunidades de todos los seres humanos para aprender a aprender, compartir y contribuir al desarrollo sustentable de su comunidad y de los escenarios de “glocalización” de un mundo interdependiente y complejo.

29 Se indica campo para comprender: 1. La educación superior como un campo estructurado-estructurante o parte de espacio social nacional o global; 2. Funciona de acuerdo a reglas y desafíos que le son específicos y establece relación con otros campos como el político y el económico; 3. El campo de la educación superior se ha construido en movimientos históricos, sociales y académicos; 4. Lucha por tener la competencia de la autoridad científica. Alfredo Macedo Gomes y Joao Ferreira de Oliveira. “Educação superior como sujeito-objeto de estudo”, en (Campinas: Mercado de Letras, 2012), 34-41.

30 Diana Elvira Soto Arango et al., *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX*, tomo III. (Tunja, León, Sao Paulo, Córdoba: UPTC-Ediciones, COLCIENCIAS, RUDECOLOMBIA, Universidad de León España, Universidad Nove de Julho. Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de los Andes, Venezuela, Universidad de San Carlos de Guatemala, SHELA- HISULA, 2011).

31 Ibidem., 89.

La aportación que consideramos fundamental, es que se busca en estas escuelas la educación integral de los niños y niñas en armonía con sus comunidades y los múltiples escenarios que configuran las nuevas realidades sociales en colaboración. Las escuelas activas, escenarios de aprendizaje y avance profesional de las maestras ecuatoguineanas se están construyendo bajo principios que se caracterizan por el respeto a las iniciativas de cada estudiante, docente y comunidad, buscando la intensa colaboración entre la escuela y la familia, junto al apoyo del profesorado, maestras creativas, que aportan soluciones innovadoras, especialmente en la integración de las etnias.

Avoro³², subraya que la “Escuela activa de Guinea Ecuatorial, impulsa en los estudiantes el deseo de búsqueda de la propia identidad que los estimula a tomar sus propias decisiones en un clima de corresponsabilidad”. En este sentido, localizamos experiencias pioneras en América Latina y el Caribe, que establecemos como referente de prácticas escolares e institucionales con efectos en la educación de estos países³³.

Mogollón y Solano³⁴, consideran que las escuelas activas son las instituciones que estimulan la participación, asunción de roles y nuevas responsabilidades, para todos los miembros de estas instituciones, promoviendo la equidad de género y la participación de las personas en y desde todas las situaciones formativas.

La escuela ecuatoguineana se beneficia así del concepto “Escuela activa”³⁵ y del programa “Educación para todos” (EPT), acrónimo que sintetiza las principales recomendaciones del nuevo Plan Nacional de Desarrollo Económico, en el horizonte 2020. En 2007-2008 la tasa de escolarización se acerca al 89% de los niños y niñas de educación primaria; las estadísticas de 2011 del Ministerio de Educación sintetizan que se ha alcanzado una cifra de 813 centros educativos con una población de 81.099 estudiantes, incorporándose el sexto grado a la etapa de educación primaria.

La institución más reciente la constituye la iniciativa de UNICEF, que ha promocionado en la modalidad de “Escuela amiga de los niños”, con implicación especial en un programa de higiene para los niños y niñas, que mejore la salud y los cuidados sanitarios para los menores; destaca también el Proyecto Nacional de Formación de Docentes en Servicio y Actualización Curricular, en el nivel de la Educación Primaria, que ha impulsado la preparación de estos profesionales en 2010, momento de intenso cambio en las instituciones educativas, en el marco del Centro Africano de Formación para el Desarrollo (CENAFOD).

32 Ibidem., 108.

33 Véase el número monográfico de la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 5 (2003).

34 Oscar Mogollón y Marina Solano, *Escuelas Activas – Apuestas para mejorar la calidad de la Educación* (Washington, D.C.: Editorial FHI360, 2011).

35 La Escuela nueva o Activa, es una corriente que se origina a finales del siglo XIX y Agustín Nieto Caballero es uno de los pioneros de esta metodología en los países de América Latina. Diana Elvira Soto Arango “Editorial”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 5 (2003): 7-10.

El sistema educativo ha marcado algunos objetivos prioritarios para el nuevo milenio, que se concretan en:

- Mejorar la gestión de los recursos dedicados a la educación integral de niños y niñas.
- Optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar el diseño, desarrollo y evaluación de los programas a aplicar.
- Dedicar al sistema educativo los recursos necesarios, para avanzar en su continua innovación.
- Iniciar un programa integral de desarrollo de las ciencias, tecnología y matemáticas, con carácter transversal en el sistema.
- Ampliar el programa de becas para la capacitación de estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

El entorno institucional y sociopolítico de las maestras ha evolucionado favorablemente y las compromete en procesos de mejora y desarrollo profesional continuo y especialmente para resolver la integración de las etnias.

3. Calidad formativa y cursos que han capacitado al profesorado

Dado que el profesorado avanza en su desarrollo profesional, en coherencia con las experiencias formativas previas y actualiza y transforma sus esquemas mentales, en atención al análisis y reflexión acerca de la práctica que desempeña, es necesario preguntarse por la modalidad, calidad y relevancia de la formación previa.

Por este motivo nos preguntamos ¿Qué nuevas demandas se explicitan desde las historias de vida para entender el encuentro entre culturas?

La mayoría de los cursos recibidos y de los programas de formación en centros educativos eran muy limitados y solo las maestras más jóvenes alcanzaban el título de Diplomado en Magisterio, dado que la preparación anterior a este diplomado fue muy reducida.

Asimismo PRODEGE, y el programa de escuelas activas han supuesto una consolidada oportunidad para tomar conciencia del momento profesional y asumir la complejidad de la educación, a mediados de la segunda década del siglo XXI, y en coherencia con los objetivos del horizonte 2020, se destaca la necesidad de una formación coherente y actualizada, cercana a las comunidades y diversidad cultural, que caracteriza la población de estudiantes presentes en las aulas.

Esta complejidad cultural nos demanda nuevas actividades formativas que preparen al profesorado para impulsar un auténtico escenario creativo en las escuelas y las comunidades, destacándose, que tanto la adaptación de los programas y la pertinencia de los cursos programados, apenas contemplan la diversidad y riqueza cultural de los niños y niñas de las diversas etnias.

Boyle-Baise³⁶; Baldwin y cols³⁷, Domínguez,^{38 39} Ruíz y Medina⁴⁰, señalan el valor, que en la formación inicial y permanente del profesorado, tiene la capacitación y realización de prácticas formativas en aprendizajes, para el conocimiento de la riqueza en pluralidad de las culturas, dado que estas experiencias formativas son cruciales para que el profesorado avance en el dominio de la competencia intercultural/encuentro y diálogo entre culturas.

Gómez⁴¹, destaca el valor e interés de la capacitación del profesorado, especialmente de educación infantil, para atender la riqueza de la pluralidad cultural de los estudiantes, diseñando nuevos planes de estudio que den respuesta al reto de las demandas de un mundo plural, ya que algunos docentes evidencian actitudes y creencias negativas, a veces desde formas sutiles, que mediatizan e impiden el diálogo y cercanía a otras culturas.

Anderson⁴², subrayó en su trabajo en el contexto africano, que:

- El programa de formación ha de focalizarse en la mejora de las prácticas formativas, siendo apoyada la docente por la supervisora, sus autoridades cercanas y las familias, impulsando el fomento de la autonomía de las escuelas.
- La colaboración entre docentes es esencial y sienta las bases de un nuevo estilo y comprensión entre docentes y familias.
- Proyección del programa a un conjunto de centros, atendiendo a sus especificidades y respetando la visión y objetivos globales del programa.
- Culminar la puesta en práctica, para lo que se requiere una valoración, continuación de análisis integral de las acciones y prácticas desempeñadas.

Quizá, lo anterior pueden ser principios generales de aplicabilidad en diferentes contextos, pero, para el caso de las escuelas de Malabo, en Guinea Ecuatorial, nos orientamos más por los planteamientos indicados en Medina y Domínguez⁴³, que han destacado la necesidad de diseñar modelos adaptados a los estilos de colaboración entre las culturas y promover la integración entre las

36 Marylinne Boyle-Baise. *Multicultural Service Learning: Educating Teachers in Diverse Communities* (Nueva York and London: Teacher College Press, 2002).

37 S.C. Baldwin, Alice Buchanan, y M. Rudisill. "What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service learning experiences", *Journal of Teacher Education* 58. No. 4 (2007): 315-317.

38 Ibidem.

39 Ibidem.

40 Ibidem.

41 Isabel, Gómez Barreto, "La Competencia Intercultural en la formación inicial de os maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha" (tesis doctoral en, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, 2011)

42 Stephen Anderson, "Decentralized Partnerships for school based teacher development in Mombasa, Kenya", en *Improving schools through teacher development*, eds. Stephen Anderson (Lisse: Swesand Zettlinger), 137-183.

43 Antonio Medina y María Concepción Domínguez, *Formación integral, base para el desarrollo de las comarcas* (Madrid: Universitas, 2008).

personas, que se implican en los ecosistemas educativos, tomando conciencia de los retos derivados de sus propias percepciones, habilidades, creencias, actitudes y conocimiento profesional, convirtiendo la escuela en un ecosistema abierto, colaborativo integrador y transformador. Se debe reiterar que en las escuelas de Malabo, al ser la capital del país, se localizan niños de diferentes etnias, a los cuales la maestra debe atender en su identidad cultural particular.

Luego de nuestra estancia allí⁴⁴ y de vivenciar los cambios socio-económicos-educativos de 30 años, se evidencia que los pensamientos, los sentimientos y las vivencias más profundas están en el grupo de maestras, que solo ellas, con una vocación de servicio a toda la comunidad educativa, impulsan un clima propicio al encuentro y diálogo entre los diferentes grupos étnicos⁴⁵.

Hay que decir, que las historias de vida en su pluralidad y complejidad emergen de cada maestra con sus realidades y percepciones profundas, personales, en su estilo cognitivo y el modo de sentirse preparadas para impulsar una educación integral, abierta y en sintonía con el contexto socio-cultural ecuatoguineano.

Este entorno en el cual se desempeñan las maestras en Malabo, como lo hemos enunciado, ofrece a las docentes no solo la pluralidad y riqueza de las propias etnias, teniendo en cuenta el predominio de las maestras Fang, en convivencia intensa con las Bubis y resto de grupos étnicos, sino también se interrelacionan con la presencia de nuevos educadores y estudiantes inmigrantes europeos, asiáticos, y de otros países africanos (Camerún, Nigeria, etc.) que sitúa a la escuela ecuatoguineana en un crisol de actuaciones de interacciones, con las diversas culturas.

Es así que las escuelas se configuran como entornos favorables a la diversidad cultural, cuando, tanto en su formación inicial como continua, el profesorado encuentra el adecuado equilibrio entre el dominio de las competencias: comunicativa, social, intercultural, geo-histórica, y la actualización de las creencias profundas, acerca del diálogo y encuentro entre las culturas, que eviten prejuicios y la generación de climas negativos, para promover el óptimo respeto entre las diferentes comunidades en interacción. En la norma y en la proyección se indica que la escuela ha de promover un clima y cultura que incrementen la riqueza y el diálogo fecundo entre todos los miembros de la comunidad: docentes, familias, estudiantes, administración; consolidando la escuela como el escenario más propicio para el desarrollo integral de los seres humanos, en el horizonte 2020.

44 Informe Diana Elvira Soto Arango. Visita académica a Guinea Ecuatorial 11 a 15 de julio de 2016. Se reconocen los cambios del país en treinta años que no regresaba al país.

45 Preocupación central de las maestras al revindicar un pasado de dificultades y en prospectiva, la preocupación por la integración de las etnias en la institución escolar. Entrevistas orales digitalizadas realizadas por Diana Elvira Soto Arango y María Teresa Avoro, agosto y julio de 2016. Véase: Archivo Proyecto de investigación "Maestras Indígenas, africanas y afrodescendientes". Fondo entrevistas.

4. Metodología de la investigación

La investigación que presentamos parte de la modalidad de narrativa interrogativa de Chase⁴⁶, quien subraya que las narrativas cuestionadoras son un campo en el que se construye, al profundizar y preguntar acerca de los colegas, las conversaciones y las comunidades. Se ha realizado el análisis y síntesis de contenido con el programa Atlas ti 6.2, teniendo en cuenta que el análisis de las experiencias formativas previas y su impacto en la mejora del desarrollo profesional ha sido esencial para impulsar el trabajo y prácticas del profesorado (Huber, 2010⁴⁷, 2014⁴⁸; Medina 2014⁴⁹; Medina y Domínguez⁵⁰).

La visión y el análisis de las narrativas de vida (*Narrative Inquiry*) se destaca por la profundidad de los hechos que las afectan, su relevancia y el proceso de acción de compartirlas para comprender los múltiples cambios de las prácticas docentes, los escenarios formativos y lo determinante, en qué medida podemos desde el análisis de las narrativas comprender y actuar ante las prácticas formativas y generar metodologías que transformen los pensamientos, sentimientos, estilos y procesos de toma de decisiones de las docentes en contextos de diversidad, completando la interpretación holística de lo narrado y complementando el análisis de los datos con el programa antes mencionado.

Las preguntas de esta investigación son:

¿Qué pueden aportarnos las historias/narrativas de vida profesional de las maestras ecuatoguineanas, para conocer el modelo de formación en la práctica más pertinente para ellas y en la prospectiva del país al año 2020?

¿Qué tipo de experiencias, de las presentadas por las maestras ecuatoguineanas, son las más relevantes para comprender y avanzar en los procesos de formación inicial y, especialmente continua, del profesorado para entender la interculturalidad?

Ante estas preguntas nos cuestionamos un problema nuclear que se relaciona con las anteriores preguntas:

Identificar qué experiencias formativas son relevantes para las maestras ecuatoguineanas y cómo extraer el modelo, que desde su práctica reflexiva y contada, nos indica mejor:

46 Susan E. Chase, "Narrative Inquiry. Still a field in the making", en *The Sage Handbook of Qualitative Research*, eds. Norman Denzin e Yvonne S. Lincoln (California: Thousand Oaks, 2011), 421-434.

47 Gunter Huber, "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de Educación*. No. extraordinario (2008): 59-81.

48 Gunter Huber, "Investigación en la comunicación didáctica", en *Las Fronteras de la Investigación Didáctica*, eds. Antonio Medina, Agustín de la Herrán y María Concepción Domínguez (Madrid: Editorial UNED, e-Book, 2014).

49 Antonio Medina Rivilla, "La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación de la enseñanza", en *Las Fronteras de la Investigación Didáctica*, eds. Antonio Medina, Agustín de la Herrán y María Concepción Domínguez (Madrid: Editorial UNED, e-Book, 2014), 23-72.

50 Antonio Medina Rivilla y María Concepción Domínguez Garrido, "Constructing teacher's practical knowledge through analysis of Geography Teacher's Discourse", en *Experimental Research on Teaching and Learning*, eds. Olechowski y Khan-Srik (Frankfurt: Peter Lang, 1995), 95-117.

¿Qué tipo de actuación formativa ha marcado a las maestras de este grupo y que comparten mediante la narrativa de sus experiencias, la mayoría de ellas?

Se trata de construir, o al menos identificar, los elementos que mejor definen los procesos formativos de las maestras implicadas en esta investigación, para que podamos construir algún modelo de formación continua, emergido desde la acción profesionalizadora y las narrativas que nos comparten las docentes ecuatoguineanas y su coordinadora, con la visión de la integración intercultural.

En coherencia con nuestra línea de innovación e investigación educativa⁵¹, así como las aportaciones de Chase⁵², Hamilton y Colbert-Whittier⁵³, entre otros, consideramos que las narrativas, que agradecemos y apreciamos por su contenido ético, permiten identificar aquellos componentes más valiosos del modelo, para apuntar a nuevas claves en la formación continua del profesorado, que conlleve a una práctica de la integración intercultural.

Estos componentes del modelo se relacionan con las preguntas nucleares que orientan las historias narradas:

- ¿Para qué?, ¿Qué finalidad ha tenido la formación docente recibida para su desarrollo personal?
- ¿Dónde? Institución y comunidad prioritaria de la acción formativa realizada.
- ¿Cuándo? Mejor momento y extensión de la formación recibida.
- ¿Qué? Contenido de la formación (curso, trabajo de innovación, proyecto, etc.)
- ¿Cómo?, ¿Qué métodos facilitan mi formación?: Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, análisis de fuentes, observación de la práctica, etc.
- ¿Con quién? Con quién prefiero formarme.
- ¿Qué impacto ha tenido? La repercusión real de esta formación en mi vida personal y profesional, etc.

5. Análisis y resultados

Se presentan los resultados del análisis realizado, mediante el software Atlas.ti, completado con la triangulación del juicio de los investigadores. Situamos la localización geográfica de las maestras participantes.

51 Inédito, en prensa

52 Susan Chase. "Narrative Inquiry: multiple lenses, approaches, voices", en *Handbook of Qualitative Research*, eds. Norman. Denzin & Yvonne. Lincoln (Londres: SAGE, Thousand Oaks).

53 L. Hamilton, L. y C. Corbett-Whittier, *Using case study in education research* (Londres: SAGE, 2008).

Imagen 1. Contexto geográfico.



<https://www.google.com.co/maps/place/Malabo,+Guinea+Ecuatorial>

La totalidad de las maestras ecuatoguineanas que han participado en esta investigación, elaborando las enriquecedoras narrativas, trabajan en la ciudad de Malabo capital, de Guinea Ecuatorial.

A continuación se presenta una síntesis del contexto geográfico y social en el que desarrollan su práctica docente las maestras ecuatoguineanas participantes en la investigación.

Tabla 1. Contexto en el que trabajan las maestras ecuatoguineanas participantes

Maestra	Espacio socio-geográfico	Centro Educativo	Comunidad
1ª	Malabo.	Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE). Senadora- Presidenta de la Comisión Permanente de Educación	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
2ª	Malabo	Centro de Preescolar “Las Semillas”	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
3ª	Malabo	Escuela Universitaria de Formación del Profesorado	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
4ª	Malabo	Colegio Claret	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
5ª	Malabo	(UNGE)	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
6ª	Malabo	(UNGE)	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
8ª	Malabo	Escuela Unitaria de Basupú del este (Baney)	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
9ª	Malabo	Colegio privado Amigos de Jesús II.	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
10ª	Malabo	Politécnico 12 de octubre	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
11ª	Malabo	INES Rey Malabo	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
12ª	Malabo	(UNGE)	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros

13ª	Malabo	Colegio Claret	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
14ª	Malabo	Colegio 3 de agosto-Directora	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
15ª	Malabo	Centro Integrado Pilar Buepoyo	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros
16ª	Malabo	(UNGE)	Fang, Bubi, Annobones, Bisios, criollos, extranjeros

Fuente: Autores

La mayoría de las maestras participantes trabajan en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y preescolar, aunque 5 de ellas desarrollan su práctica docente en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (ver tabla 1), su formación de base es Magisterio y han trabajado en los niveles educativos ya citados. La población estudiantil presente en los Centros educativos está formada por los diversos grupos étnicos y por extranjeros, aunque en un porcentaje muy bajo.

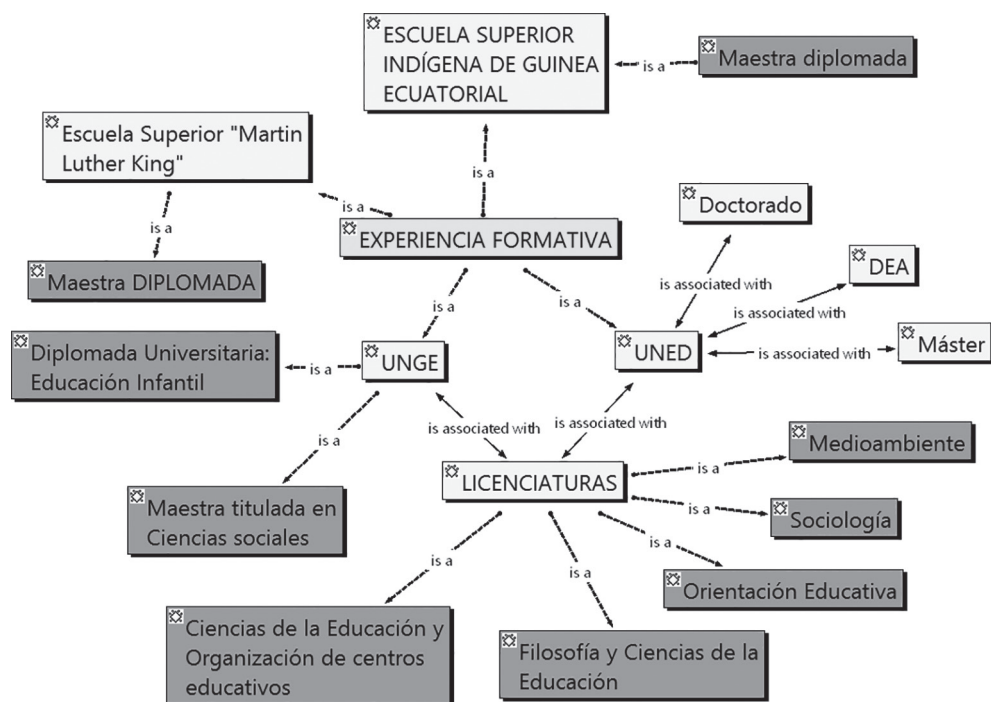
Tabla 2. Años de experiencia docente de las Maestras

Medidas Estadísticas		
Años de experiencia docente		
N	Válido	16
	Perdidos	0
Media		31,93
Mediana		40,00
Moda		40,00
Mínimo		3,00
Máximo		51,00

Como puede verse en la tabla 2, las maestras poseen una media de más de 31 años de experiencia docente, el valor mínimo es de 3 años y el máximo 51. Siendo 40 la cifra que más se repite.

Dónde tuvo lugar la experiencia formativa y en qué se han formado las maestras

Ilustración 1. Experiencia formativa de las maestras participantes.



Fuente: Elaboración propia, mediante el programa Atlas.ti.

Con respecto a las Instituciones en las que se formaron las maestras, encontramos que aquellas que expresan tener mayor experiencia docente, se formaron como maestras diplomadas en la Escuela Superior Indígena de Malabo o en la Escuela Superior Martín Luther King. Resaltamos el hecho de que la casi totalidad, continuó los estudios, en cuanto se les dio la oportunidad, así lo expresan:

“A partir de 1979, con el cambio de Régimen, se abrieron las puertas para que pudiéramos seguir adquiriendo más formación, más conocimientos y pude obtener el título de Maestra titulada en la especialidad de Ciencias Sociales”.

Así, narran las maestras, han obtenido Licenciaturas, realizado Masters y han accedido a la realización de doctorado (una de ellas) y a la obtención del DEA, en otro caso. Las voces de las docentes lo manifiestan:

“Sigo avanzando y aprovechando. Mi ilusión es conseguir el título de Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad, donde actualmente estoy esforzándome en alcanzar dicha meta”.

“Soy Licenciada en Ciencias de la Educación, con un Máster en Gestión Universitaria y pendiente de la presentación de mi tesis doctoral”.

“Recientemente obtuve el doctorado en Ciencias de la Educación por la UNED”.

Las maestras participantes en la investigación destacan la importancia de la formación y del papel de la mujer en el desarrollo de la sociedad de su país, como profesionales, madres y transmisoras de su cultura.

Qué finalidad ha tenido la formación

En esta apartado, se responde al por qué de la elección de la profesión docente, las voces de las maestras manifiestan diversos motivos como puede verse en la ilustración 2.

Ilustración 2. Finalidades de la formación de las Maestras participantes



Fuente: Elaboración propia mediante el programa Atlas.ti

Para algunas maestras es sobre todo la vocación, el amor a la profesión de enseñar y servir:

"Fue mi vocación desde niña, era mi deseo: si no maestra, enfermera, con los pocos medios de entonces decidí matricularme en un centro de formación de maestras y alcanzar mi sueño."

"...el amor hacia los niños, me da las estrategias de cómo sonreírles cuando lloran, cuando están tristes; contarles uno que otro cuento, animarles, enseñarles a orar en el nombre de Jesús, y, sobre todo, arroparles de una buena convivencia, todo ello me marca las tareas y la experiencia hacia mi cometido a la docencia".

Para otras la vocación surgió después, dado que en un principio, como lo narra una de las maestras:

"...Muchos fuimos nombrados sin vocación ni experiencia. Con el paso del tiempo, llegué a tener el verdadero sentido de SER maestra y darlo todo".

En las narraciones también manifiestan, sobre todo, las que cuentan con más años de experiencia, que el ser maestras representaba un cambio de estatus a nivel social y sobre todo como mujeres:

"..Aunque hubiera querido elegir otra profesión, en aquel momento las maestras y maestros eran muy valorados socialmente y se les consideraba como sembradores de la sabiduría...y eso a cualquiera le llamaba la atención".

Se destaca en las narrativas, la identificación con la primera maestra, como modelo de vida a seguir, las voces de las maestras, así lo expresan⁵⁴:

"Mi primera y única maestra Doña Cristina DjombeDjangani, enseñaba y se vestía tan bien y decidí ser de mayor como ella, era paciente, motivadora, con buenos métodos de enseñanza, etc. total muchos principios y valores morales y sociales buenísimos"

"..Me inspiré por las maestras que frecuentaban el grupo escolar de Bata, donde recibí las primeras clases tales como: Doña María Cristina Djombe Djangani, Doña Marina Alene, Doña Anastasia Muañache, mi primera maestra y otras como Doña Dolores Rondo, Doña Cándida Omogo, Doña Anita Bindang Obiang Efung, Doña Cándida Eyenga, etc., por sus comportamientos intachables y ejemplo de mujeres excelentes tanto en la escuela como en la familia."

El consenso es general al expresar que, ante todo, han elegido ser maestras por el amor a los niños y niñas, consideran que al aprender a transmitir conocimientos a los demás, pueden formarlos para el futuro y ayudar a fomentar

54 Entrevistas realizadas por Diana Elvira Soto Arango y María Teresa Avoro, Malabo, 11-15 de julio de 2016.

la paz, potenciando el natural sentido de acogida y empatía de la población ecuatoguineana.

Por otro lado, consideran que como personas y sobre todo como docentes, es necesario avanzar en la formación para potenciar su desarrollo profesional, razón por la cual, la casi totalidad de las maestras participantes en la investigación, han continuado sus estudios en las áreas y niveles ya mencionados.

Qué métodos facilitan la formación

Ilustración 3. Métodos que facilitan la formación.



Fuente: Elaboración propia mediante el programa Atlas.ti

Con respecto a los métodos que las maestras consideran idóneos para facilitar su formación, se destaca el método de estudio de caso, como una herramienta para la enseñanza de educación en valores que ayuden a fomentar la paz y el diálogo entre culturas, dada la situación de multiculturalidad de la sociedad. En las narrativas las maestras expresan preocupación por el mantenimiento de la paz, las buenas relaciones y la prevención de los conflictos que puedan presentarse en razón de tal diversidad y de factores externos.

Consideran importante el desarrollo de seminarios teórico-prácticos, en los que puedan alternar la formación con la aplicación en su lugar de trabajo, todo ello a través de tareas y trabajos desarrollados en equipo, así lo expresaba una de las maestras:

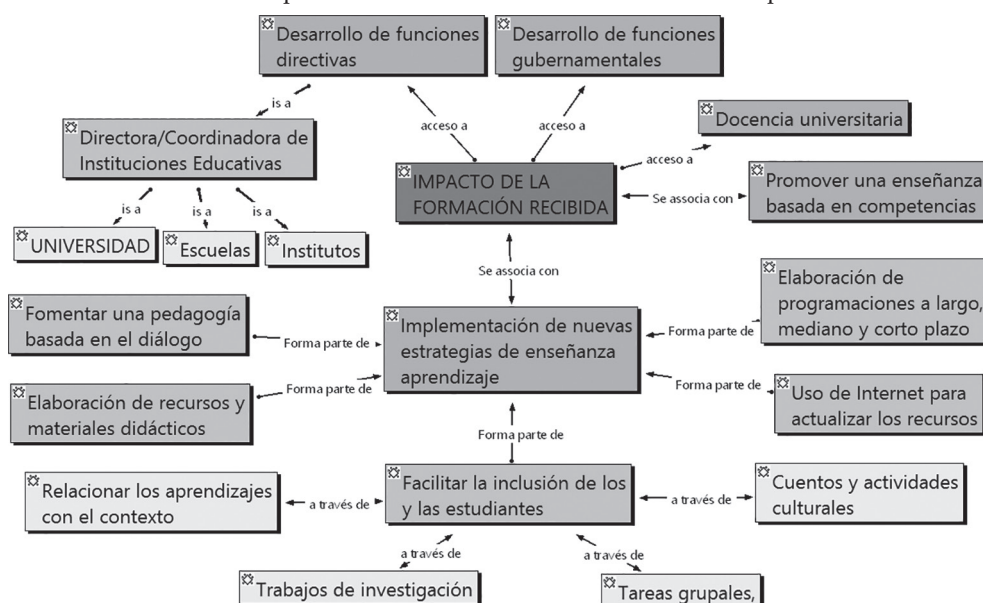
“Estamos insertos en un mundo global y ello exige dinamismo, promover una enseñanza basada en competencias, una pedagogía basada en el diálogo, promover el protagonismo del alumno en su aprendizaje, más práctica y menos teoría”.

En las narrativas, las maestras que han recibido la formación en competencias, manifiestan que se debe profundizar y potenciar este tipo de formación, dado que es una necesidad para el desarrollo profesional y como maestras y para mejorar su práctica docente. Destacan entre estas competencias la comunicativa y la de diálogo entre culturas.

Impacto de la formación recibida en la vida profesional

Como puede observarse en la ilustración 4, las maestras manifiestan en sus narrativas el impacto de la formación adquirida, en diversos ámbitos, tanto a nivel personal como profesional.

Ilustración 4. Repercusión de la formación recibida en la vida profesional.



Fuente: Elaboración propia mediante el programa Atlas.ti

De las 16 maestras que compartieron las narraciones, 12 de ellas han desempeñado cargos directivos tanto en la Universidad, como en escuelas (educación preescolar y primaria), como en colegios de educación secundaria, ya sea como Decana de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la UNGE, Directoras de escuelas y colegios; por otro lado la formación obtenida les ha permitido acceder a la docencia universitaria. Así lo expresaban:

“He desempeñado la función de Jefa de departamento de Ciencias Sociales y Filología en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, manteniendo todavía mi posición de docente”

“He desempeñado funciones de Secretaria del Departamento de Ciencias Políticas en la Facultad de Letras y Ciencias en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE)”.

“Ejerzo como Docente y Secretaria en la Facultad de Medio Ambiente, donde la formación adquirida, de un día tras otro, me ayuda a mejorar, aplicando los nuevos métodos de base que nos rodean, tendiendo siempre a aterrizar hacia un horizonte cada vez mejor”.

Por otro lado, la formación recibida también ha permitido, a un reducido grupo desarrollar funciones gubernamentales, como Senadora de la República, miembro de la Comisión de Ética Pública y Dignidad en el Ejercicio de la Función Pública, Ministra Delegada de Educación, Ciencias y Francofonía o Coordinadora Nacional de Centros Integrantes.

La totalidad de las docentes manifiestan que, a nivel de su desempeño como profesionales de la docencia, el impacto de la formación recibida es notorio en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, que se reflejan en la elaboración de materiales y recursos educativos, como lo expresaba una de ellas en su narrativa:

“La elaboración de las dos cartillas: “Iniciación a la Lectoescritura” y la Cartilla “Los Números y la Primera Infancia”, ambos han constituido una experiencia positiva en mi caminar como maestra, al resultar como instrumentos que han dado solución al problema de estancamiento, que sufrían los niños del último curso de preescolar II, ya que después de este periodo que consistía en aprender únicamente los colores, el tamaño de las cosas, la posición de los objetos, etc., y pasar al curso primero sin iniciarse en la lectoescritura...”.

Consideran pertinente la utilización de estrategias que fomenten la inclusión de todos los estudiantes, realizando trabajos de investigación, tareas grupales y utilizando recursos como los cuentos y la realización de actividades culturales:

“Como es habitual en la cultura bantú, en la escuela practico con los niños actividades culturales como cantos, bailes, teatro, juegos, y otras más”.

“Quizá, mi gran motivo es lograr que se comprenda la integración intercultural de las etnias, en nuestras escuelas de Malabo”.

Enfatizan la importancia de relacionar los contenidos con el contexto y la situación particular de cada estudiante:

“Para ejercer las tareas y estrategias, trazo una programación a largo, medio y corto plazo; marco los objetivos generales y específicos con sus respectivas actividades de cada tarea, y de acuerdo al nivel de mis alumnos, buscaré siempre maneras de conseguir los objetivos marcados”.

En este sentido, las docentes subrayan que es fundamental la competencia de planificación y el trabajo en equipo, así como el uso de recursos que ofrecen las TIC, en este caso se refieren a Internet, como un medio que brinda recursos que pueden utilizar en el aula. Pero ante todo, el sueño colectivo es lograr la integración de las etnias en las instituciones escolares, como un medio de tolerancia y garantizar la paz en el país.

CONCLUSIÓN

El grupo de educadoras ecuatoguineanas participantes en Malabo, tiene diversos perfiles. Primero, en cuanto al contexto en el que desarrollan su práctica: primaria, secundaria y universidad. Segundo, provienen de diferentes etnias predominando la Fang. Tercero, algunas son primeras mujeres, otras se autodenominan solteras con hijos. Por otra parte, tienen similitudes, en la formación; dado que la totalidad tienen la base del Magisterio. Se han formado en la Escuela Superior Indígena (durante la Colonia), Escuela Normal Superior Martin Luther King (en los inicios de la República) y ahora la adscrita a la Facultad de Educación. Además de las que se han formado en la UNED de España, con sede en Guinea Ecuatorial. Todas tienen hijos, en promedio 8, siendo algunas cabezas de familia. Lo anterior, nos ha permitido acercarnos a su experiencia docente en diversos ámbitos⁵⁵.

Sin duda tal experiencia ha enriquecido las narrativas, dado que poseen una visión amplia de la educación en su país, en los diferentes niveles educativos y son conscientes de las necesidades formativas existentes y de la urgencia de integrar las etnias, para garantizar la paz en el país.

En concordancia con los resultados obtenidos en el trabajo realizado por Avoro (2015),⁵⁶ las maestras consideran relevante la formación en competencias, tales como planificación, comunicación y diálogo entre culturas, dadas las diferentes etnias que conviven en el país. Es así que en las narrativas elaboradas es constante la alusión a mantener la paz y la armonía en el país, para potenciar la

55 Entrevistas realizadas por Diana Elvira Soto Arango, 1987 y por Diana Elvira Soto Arango y María Teresa Avoro, agosto y julio de 2016.

56 Ibid.

formación integral de los estudiantes. Lo anterior, contrasta con las aspiraciones que en los años ochenta tenían las maestras en sus aspiraciones y formas de imaginar su entorno africano.

Ahora, parece ser que en el imaginario del docente, que se ha formado en niveles superiores, dan relevancia a la pluralidad cultural y la satisfacción e identidad con la propia cultura, en diálogo con las restantes etnias del país. Se plantea como prioritario establecer un escenario para el desarrollo profesional y la apertura a las continuas demandas, de un mundo que reclama la necesaria colaboración y complementariedad entre todas las personas y consideran se puede lograr a través de la educación. De esta manera, las maestras descubren en este potencial cultural, una base y un apoyo para analizar su realidad profesional, enriquecida por la presencia y las demandas de este espacio de diversidad cultural.

Las voces de las docentes enfatizan que, normalmente por las exigencias del gobierno a través del Ministerio de Educación, existen programas de actividades culturales donde los profesores tienen en sus horarios actividades extraescolares diferentes: excursiones, danza tradicional, canciones, poesías, deportes, teatro, cuentos tradicionales y modernos, etc., donde el objetivo central y la preocupación por resolver es la de crear un clima de colaboración, buena convivencia, mantenimiento de la paz, etc., En este sentido, organizan actividades, con la participación de todos los grupos étnicos, en cada una de ellas, a fin de fomentar la amistad, colaboración, diálogo entre grupos étnicos o entre diferentes culturas, en un ambiente de paz y armonía, entre todo el alumnado. Se debe indicar que cada etnia habla su idioma en el ambiente familiar, pero en la institución escolar, el idioma oficial, el español. Aunque se observa que los de la misma etnia conservan su lenguaje entre ellos, en los recreos.

Por otro lado, las maestras subrayan la importancia del método de estudio de caso, el trabajo en equipo, la realización de talleres y seminarios teórico-prácticos, para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Las docentes reconocen el impacto que la formación ha tenido en su desarrollo profesional, hecho que se materializa en la implementación y mejora de los recursos y estrategias utilizadas, en la práctica docente, y ante todo en su desarrollo personal. Consideran que el ser maestras les dio un espacio en la sociedad, permitiendo que sus voces sean escuchadas en diferentes ámbitos educativos y políticos, y salir del anonimato al que es sometida la mujer africana. Sin duda, las historias de vida narradas por las maestras hacen referencia a aspectos de formación previa, que han marcado e incluso determinan el proceso de desempeño profesional actual, evidenciando la necesaria apertura del encuentro y diálogo entre las culturas del pueblo.

Se presenta una nueva visión de los ideales, donde se destaca la identidad y una aspiración colectiva por el aprendizaje, en la mejora de los procesos de los

educadores, los estudiantes y la relevancia que se da a la educación en el país, en la construcción de un sujeto social, comprometido con su contexto y responsable de ser ciudadano⁵⁷. Especialmente, en el horizonte 2020, se destaca la necesidad de una formación coherente y actualizada, cercana a las comunidades y diversidad cultural, que caracteriza la población de estudiantes presentes en las aulas.

En definitiva, es una aspiración en construcción en contextos, con problemáticas socio-culturales diversas, centradas en la necesidad de la integración de las etnias y recuperación de identidades culturales. Aún queda un largo camino por recorrer, que será salvaguardado por aquellas maestras a quienes se denomina “mamá”, por su carisma y vocación de educadoras.

FUENTES

Entrevistas realizadas por Diana Elvira Soto Arango, 1987.

Entrevistas realizadas por Diana Elvira Soto Arango y María Teresa Avoro, agosto y julio de 2016.

Archivos:

Archivo Proyecto de Investigación “Maestras indígenas, africanas y afrodescendientes”.

Fondo Guinea Ecuatorial, Sección Entrevistas. Sección: Iconografía y Videos

Biblioteca Nacional de España. Sección África. Archivo Histórico de la Administración de España (Alcalá de Henares).

Biblioteca Nacional de Guinea Ecuatorial. Sección Textos Escolares.

Biblioteca UNGE. Sección Trabajos de Grado.

Escuela Normal Superior. Archivo Académico. Malabo, Guinea Ecuatorial.

Legislación educativa de Guinea Ecuatorial de España y de Guinea.

REFERENCIAS

Anderson, Stephen. “Decentralized Partnerships for school based teacher development in Mombasa, Kenya”. En *Improving schools through teacher development*, editado por Stephen Anderson. Lisse: Swesand Zettlinger, 137-183.

Avoro Nguema Ebana, María Teresa. “Formación del profesorado en competencias interculturales”. Tesis de Doctorado en, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, 2015, 562.

⁵⁷ Diana Elvira Soto Arango, “Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia”, *Revista Ambiente Educação* 36, (2013).

- Avaro Nguema Ebana, María Teresa y Adiel Ruíz Cabezas. "Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial". *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación* No. 16 (2016):105-126.
- Baldwin, S.C y Alice Buchanan, y M. Rudisill. "What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service learning experiences". *Journal of Teacher Education* Vol. 58, No. 4 (2007): 315-317.
- Bolye-Baise, Marylinne. *Multicultural Service Learning: Educating Teachers in Diverse Communities*. Nueva York y Londres: Teacher College Press, 2002.
- Chase, Susan E. "Narrative Inquiry. Still a field in the making". En *The Sage Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman Denzin e Yvonne S. Lincoln. California: Thousand Oaks, 2011, 421-434.
- Domínguez, María Concepción. *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitat, 2006.
- Domínguez, María Concepción, Raúl González, María Medina y Antonio Medina. "Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio". *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete* Vol. 30, No. 2 (2008): 227-245.
- Fernández Moreno, Nuria. "El sistema de parentesco y el culto a los ancestros en la etnia bubi de la Isla de Bioko, Guinea Ecuatorial". Tesis de Doctorado en, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, 2001, 532.
- Gómez Barreto, Isabel "La Competencia Intercultural en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha". Tesis de Doctorado en, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, 2011.
- Hamilton, L. y C. Corbett-Whittier. *Using case study in education research*. Londres: SAGE, 2008.
- Huber, Gunter. "Aprendizaje activo y metodologías educativas". *Revista de Educación*, No. extraordinario (2008): 59-81.
- Huber, Gunter. "Investigación en la comunicación didáctica". En *Las Fronteras de la Investigación Didáctica*, editado por Antonio Medina, Agustín de la Herrán y María Concepción Domínguez, Madrid: Editorial UNED, eBook, 2014.
- Medina Rivilla, Antonio. "La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación de la enseñanza". En *Las Fronteras de la Investigación Didáctica*, editado por Antonio Medina, Agustín de la Herrán y María Concepción Domínguez. Madrid: Editorial UNED, e-Book, 2014, 23-72.
- Medina, Antonio, María Concepción Domínguez y María Medina. "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: las nuevas escuelas y docentes". En *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*, editado por Fernando Sadio. Granada: K&L, 19-50.
- Medina, Antonio Rivilla y María Concepción Domínguez. *Formación integral, base para el desarrollo de las comarcas*. Madrid: Universitat, 2008.
- Medina, Antonio Rivilla y María Concepción Domínguez. "Constructing. Teacher's practical knowledge through analysis of Geography Teacher's Discourse". En

- Experimental Research on Teaching and Learning*, editado por Olechowski y Khan-Srik. Frankfurt: Peter Lang, 1995, 95-117.
- Mogollón, Oscar y Marina Solano. *Escuelas Activas – Apuestas para mejorar la calidad de la Educación*. Washington, DC: Editorial FHI360, 2011.
- Negrín Fajardo, Olegario. *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea Española (1857-1959)*. Madrid: UNED, Dykinson, 2013.
- Nsue Mibui, Rosendo-Ela. *Historia de la colonización y de la descolonización de Guinea Ecuatorial por España*. Malabo: Grafillés, 2007.
- Ruiz Cabezas, Adiel y Antonio Medina Rivilla “Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos”. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*. No. 14 (2014): 6-29.
- Soto Arango, Diana Elvira. “Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia”. *Revista Ambiente Educação* (2013): http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html (23/03/2015)
- Soto Arango, Diana Elvira. “El maestro guineano durante la colonia y la primera República”. En *La UNED de España en la República de Guinea Ecuatorial*, editado por Pedro Ndong. Madrid: UNED, 1987, 140-155.

Soto Arango, Elvira; **Avaro Nguema**, María Teresa; **Ruiz Cabezas**, Adiel; **Medina Rivilla**, Antonio. “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 27 (2016): 67-94.