

Carrera de Educación Básica

Grupo de investigación Educación e Interculturalidad GIEI

Grupo de investigación en políticas curriculares y practica educativas GIPCYPE

Son muy escasos los organismos internacionales que se preocupan por la situación de los docentes; en América Latina la Red ESTRADO es uno de los contados colectivos que realiza estudios, investigaciones y propuestas por mejorar la condición humana y profesional de los educadores. En el Ecuador, en sus pocos años de funcionamiento, la Red ESTRADO ha tenido una presencia muy activa para denunciar los problemas y dificultades que afectan a los docentes, dar a conocer las fortalezas y cualidades de quienes educan a los ecuatorianos del presente y del futuro y proponer acciones concretas que aseguren el desarrollo de los integrantes del magisterio. Esta organización de la sociedad civil está integrada por un selecto grupo de académicos pertenecientes a varias universidades, quienes con una actitud totalmente desinteresada y altruista, con el apoyo de sus respectivos centros de educación superior, han organizado algunos eventos nacionales, han publicado varios libros sobre la situación docente y, de manera excepcional, han colocado este tema en el imaginario nacional a fin de dar a conocer los aspectos relacionados con la formación inicial, el ejercicio de la carrera, las condiciones de salud y trabajo, la formación permanente, los problemas salariales, la evaluación y los demás asuntos que se relacionan con la trayectoria profesional de los educadores. El libro *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio*, que se pone a consideración de los lectores, contiene varios estudios e investigaciones llevados a cabo en estos años por algunos docentes de centros educativos ecuatorianos y de otros países de América Latina.



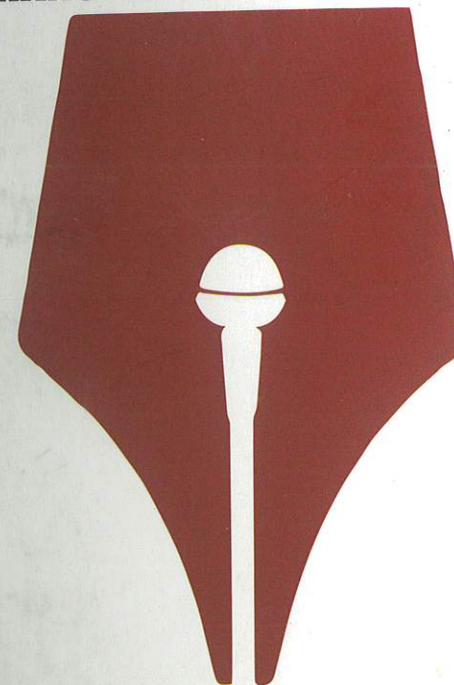
UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA



POLÍTICAS PÚBLICAS, AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN DOCENTE
EN CONTEXTOS DE TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO

Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,
Lucía Hidalgo López y Magaly Robalino Campos
Coordinadores

POLÍTICAS PÚBLICAS, AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS DE TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO



Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,
Lucía Hidalgo López y Magaly Robalino Campos
Coordinadores

Universidad Politécnica Salesiana

Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,
Lucía Hidalgo López, Magaly Robalino Campos
Coordinadores

**Políticas públicas, autonomía y
participación docente en contextos
de transformación y cambio**



2019

Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio

©Eduardo Fabara Garzón, María Sol Villagómez Rodríguez,
Lucía Hidalgo López, Magaly Robalino Campos (Coordinadores)

Magaly Robalino, Eduardo Fabara, Oscar Ibarra, Gisela Salinas, Irene Gaona,
Segundo Gálvez, Edgar Isch, Carlos Crespo, María Noelle Acosta,
Emely Benavides, Beatriz del Carmen García, María Elena Ortiz,
Lucía Hidalgo, Ángela Zambrano, María Sol Villagómez,
Freddy Cabrera y Ángel Japón, Patricia Erazo, Geomar Hidalgo,
Sofía Yépez, Patricia Erazo, Sonia Peña y Pablo del Val

José Ignacio Guamán A. (Asistente de investigación)

1era. Edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Grupo de investigación Educación e Interculturalidad GIEI
Grupo de investigación en políticas curriculares y practica
educativas GIPCYPE

Derechos
de autor: 057535
Deposito legal: 006459
ISBN: 978-9978-10-392-0

Tiraje: 300 ejemplares
Diseño,
Diagramación
e Impresión: Editorial Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Prólogo	7
Presentación	15

CAPÍTULO I

LA PARTICIPACIÓN Y EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Objetivos del Desarrollo Sostenible y la educación: una alianza esencial.....	21
<i>Magaly Robalino Campos</i> La participación y el ejercicio de la profesión docente en Ecuador.....	43
<i>Eduardo Fabara Garzón</i> Políticas públicas y profesión docente, el caso colombiano.....	75
<i>Oscar Armando Ibarra Russi</i> La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la Educación Básica en México y Ecuador.....	99
<i>Gisela Salinas</i>	

CAPÍTULO II

DOCENCIA, CULTURA ESCOLAR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Trabajo docente y cultura escolar.....	119
<i>Irene Gaona y Segundo Gálvez</i> Cultura escolar, trabajo docente y violencia	129
<i>Edgar Isch L.</i> Dilemas y retos de la formación en investigación educativa con profesores. Experiencias desde la Universidad	147
<i>Carlos Crespo Burgos</i> Investigación acción, participación y autonomía docente.....	167
<i>María Noelle Acosta Vásconez, Emely Valeria Benavides Vargas y Beatriz del Carmen García Dávila</i>	

CAPÍTULO III
DOCENCIA Y DESARROLLO CURRICULAR

Modelos pedagógicos en Educación Inicial: estudio de casos en la ciudad de Quito.....	187
<i>María Elena Ortiz E.</i>	
Didáctica de las ciencias experimentales en el nivel superior.....	203
<i>Ángela Zambrano</i>	
¿Cómo los seres humanos conocemos y aprendemos? La adquisición del conocimiento desde dos paradigmas: el método científico y la epistemología de Humberto Maturana.....	223
<i>Lucía Hidalgo</i>	

CAPÍTULO IV
LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Profesoras indígenas: aportes de la Educación Superior Intercultural Bilingüe a la formación docente	247
<i>María Sol Villagómez R.</i>	
El estado de la Educación Superior Intercultural y Bilingüe en el Ecuador.....	263
<i>Freddy Cabrera y Ángel Japón</i>	
¿Por qué entrelazar educación y cultura? Realidad de los Waorani	281
<i>Patricia Erazo, Geomar Hidalgo y Sofía Yépez</i>	
La realidad del docente de la Escuela IKA: entre la normativa y la multifuncionalidad.....	299
<i>Patricia Erazo, Sonia Peña y Pablo del Val</i>	

Prólogo

La Red Estrado y el compromiso con la difusión de conocimiento sobre el trabajo docente

La organización de la Red Estrado, capítulo Ecuador en el año 2012, constituyó un importante acontecimiento en el ámbito de los debates académicos sobre temas relacionados con el trabajo y la profesión docente.

Durante estos años de funcionamiento, la Red Estrado en Ecuador ha llevado a cabo cuatro seminarios internacionales; ha editado dos libros y se prepara a poner en circulación el tercero como un aporte concreto para los interesados en el campo de las políticas docentes; ha organizado varios eventos de corta duración en el campo de su especialidad; ha recogido un gran número de ponencias y exposiciones de investigadores educativos nacionales y extranjeros; ha facilitado la presencia de reconocidos especialistas de la región para analizar y comentar el estado de las políticas públicas en educación en sus respectivos países; ha impulsado el desarrollo de estudios e investigaciones en el mencionado campo; en definitiva, ha puesto en el tapete de la discusión el tema del trabajo y la profesión magisterial con base en la investigación y el conocimiento.

El libro que se presenta a continuación, es el resultado de una selección de las principales exposiciones y ponencias efectuadas en el IV Seminario Nacional titulado "Profesión docente, desafíos de la autonomía y la participación" que se llevó a cabo los días 17, 18 y 19 de octubre de 2018 en el Auditorio de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Este importante evento, así como las diferentes actividades realizadas por la Red Estrado en Ecuador, ha sido posible gracias al aporte desinteresado de todos sus miembros, así como al apo-

La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la Educación Básica en México y Ecuador

The reconfiguration of the teaching profession from the processes of entrance to the basic education in Mexico and Ecuador

Gisela Salinas¹

Resumen

Con perspectivas políticas distintas y con acercamientos diferenciados a organismos internacionales, Ecuador y México comparten orientaciones asociadas a la profesión docente, particularmente, en el ingreso al servicio y en la evaluación del desempeño. En los últimos años, la profesión docente en la educación básica ha tenido varios cambios, entre los cuales destacan la apertura a otras profesiones, concursos de oposición y méritos para ingresar al servicio, diversificación de tareas y funciones, incorporación de nuevas figuras educativas, particularmente, tutores o mentores y, evaluaciones para la permanencia en el servicio a partir del desempeño, para el otorgamiento diferenciado de estímulos económicos y para la promoción de puestos de dirección escolar.

Palabras clave

Reconfiguración profesión docente, ingreso al servicio, México, Ecuador.

Abstract

With different political perspectives and with differentiated approaches to international organizations, Ecuador and Mexico, they share orientations associated with the teaching profession, particularly in the entrance to the service and in the evaluation of performance. In recent years, the teaching profession in basic education has had several changes, among which openness to other professions, competitions of merit and opposition to enter the service, diversification of tasks and functions, incorporation of new educational figures, particularly, tutors or mentors; evaluations for the permanence in the service based on performance, for the differentiated granting of economic stimuli and for the promotion of school management positions.

¹ Ha sido profesora normalista, Licenciada y Maestra en Antropología Social. Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Como docente ha trabajado en educación primaria, secundaria, licenciatura y maestría. Cuenta con amplia experiencia en la formación de docentes, particularmente para la educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional en México. Fue Directora de Formación Inicial y Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. gsalinas@upn.mx

Keywords

Reconfiguration teaching profession, entry to service, México, Ecuador.

Introducción

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación realizado en México y Ecuador sobre la *reconfiguración de la profesión docente* en ambos países a partir, principalmente, de las últimas reformas educativas. El estudio se centra de manera particular en los cambios derivados de los procesos de ingreso al servicio de docentes de educación básica general e incluye también la educación indígena.

Con una diferencia de población de más de 100 millones de habitantes y con diferentes niveles de desarrollo económico y social, México y Ecuador tienen puntos comunes en sus agendas sobre la profesión docente, el ingreso al servicio y el desarrollo profesional. En ambos países, la presencia de pueblos y comunidades indígenas ha dado pauta al reconocimiento de derechos colectivos en las Constituciones, entre los cuales se encuentran los destinados a una educación en la propia lengua, con una perspectiva intercultural que posibilite la pertinencia cultural y lingüística y con profesores hablantes de la propia lengua. En Ecuador destaca el hecho de que desde el 2011, toda la educación pública se rige por Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

No obstante, los cambios relacionados con la profesión, han tenido aceptaciones diferenciadas en ambos países. En México, en el marco de la reforma educativa (2013), nos encontramos ante nuevos escenarios que han implicado fuertes tensiones y desafíos para los profesores en servicio y para los aspirantes a ingresar al magisterio (incluidos los estudiantes de las escuelas normales). También expresaron su inconformidad los profesores en servicio que han sentido amenazadas sus condiciones y estabilidad laboral y su materia de trabajo. Los cambios en la carrera docente también han tenido repercusiones diferenciadas para la educación básica general y la educación indígena en la cual se privilegiaba a jóvenes que aún sin formación docente, pero, con estudios de bachillerato, hablaran una lengua indígena.

En Ecuador las orientaciones del Gobierno socialista promovieron una amplia participación de los docentes en la definición de los cambios orientados a la construcción de una educación con una perspectiva intercultural para todos, de conformidad con la LOEI y a la mejora de los servicios educativos con inclusión y responsabilidad social. La definición de los cambios en la formación inicial de docentes y de la carrera docente también se articuló inicialmente con el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Algunos aspectos asociados a la docencia que se incorporaron en el Plan fueron: consolidar una reforma curricular que articulará todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y renovar la formación inicial del personal docente.

El Plan Decenal de Educación estableció ocho grandes políticas entre las que destacaba la 7: Revalorización de la Profesión Docente, el Desarrollo Profesional, el Mejoramiento de las condiciones de trabajo y la Calidad de vida de los docentes (Fabara, 2013, p.17).

La discusión sigue vigente con relación a las circunstancias particulares y emergentes que obligan a modificar prioridades en las agendas de los gobiernos y a dar seguimiento a los profesores reconocidos como *idóneos* que han ingresado al servicio a partir de los nuevos los procesos.

En las últimas décadas, se ha insistido fuertemente en la mejora de los servicios educativos y se ha colocado a las y los docentes como sujetos claves, responsables de los resultados, pero, al mismo tiempo, encargados de lograr la transformación y mejora de la educación. Organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, han impulsado políticas para reorientar la carrera docente, particularmente en el ingreso al servicio.

En la última década, en ambos países, se dieron cambios en las legislaciones asociadas a la profesión docente. En México, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2008) y la Reforma Educativa (2013) con cambios constitucionales a la Ley General de Educación y leyes secundarias: Ley del Instituto Nacional de

Evaluación Educativa (LINEE), Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y diversos acuerdos secretariales, vinieron a reorientar la profesión y a otorgarle un papel central a la evaluación de los aspirantes a docentes y de los docentes en servicio.

En Ecuador, la Revolución Ciudadana (2007), la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2011), el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) y diversos acuerdos vinculados con el programa *Quiero ser maestro*, plantearon cambios con relación a la profesión, al ingreso al servicio de docentes, y a la evaluación docente.

En estos escenarios de cambio, se plantearon algunas coincidencias en el papel de las organizaciones sindicales. En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de orientación oficial, tuvo cambios en su dirigencia para ser acompañante de los procesos de reforma con algunos cuestionamientos mínimos que contrastan con su anterior protagonismo en la definición de los procesos de ingreso al servicio, estímulos al desempeño docente, nombramiento de autoridades de diferentes niveles, e incluso cuestiones curriculares. En tanto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), presente principalmente en estados del centro y sur del país, ha criticado permanentemente el carácter punitivo de las evaluaciones a los docentes.

En Ecuador, la Unión Nacional de Educadores (UNE), aunque inició acompañando los procesos de transformación derivados de la Revolución Ciudadana, también, tuvo cambios en su dirigencia y, aunque ha externado algunas críticas, su participación se ha menguado. La Unión Nacional de Educadores (UNE) fue disuelta por el gobierno de aquel entonces en el año 2016. El gobierno actual (2018) ha mostrado la intención de restituir su personalidad jurídica, estableciendo su importancia para el desempeño profesional docente en el país.

En ambos países emergió un discurso asociado a la recuperación de la rectoría de la educación por parte del Estado que ha enfatizado el papel de los docentes como responsables de los resultados educativos y en este sentido, se espera mucho de los profesores de recién ingreso, como una apuesta que permita transformar y renovar los sistemas educativos, con otras prácticas educativas.

La carrera docente en América Latina

En las dos últimas décadas la profesión docente en el contexto latinoamericano se ha asociado a una carrera de vida, con implicaciones relacionadas con la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional que han expresado tendencias comunes. En este sentido, las posibilidades de ingresar a instituciones formadoras de futuros docentes (normales o institutos superiores pedagógicos), los procesos de ingreso al servicio, las condiciones laborales y el desarrollo profesional, han cambiado y se han asociado prioritariamente a procesos de evaluación.

El trabajo de los nuevos docentes debe orientarse a transformar las escuelas, a contribuir a cambiar los sistemas educativos, a producir conocimientos educativos para atender nuevas necesidades educativas de alumnos con un perfil muy diferente al de las y los alumnos de décadas anteriores, con componentes adicionales como el uso de las nuevas tecnologías o el desarrollo de las habilidades socio-afectivas.

En las dos últimas décadas se han planteado políticas educativas orientadas a buscar la incorporación de los mejores docentes y promover su desarrollo profesional para impactar de manera eficiente en la educación básica. Así, la OCDE (2010) recomendó para México y otros países de la región, cuatro aspectos centrales asociados a la profesión: que la docencia resulte una carrera atractiva; que se mejoren los procesos de selección a partir de concursos de ingreso de los profesionales más adecuados para la docencia; actualización a los docentes para la atención de nuevas demandas educativas y lograr conservar a los mejores profesores.

A partir de los procesos de ingreso al servicio docente, emergen indicios que dan cuenta de cambios en la profesión, asociados a formas de organización escolar con más actores y más actividades, ampliación de las jornadas, a la construcción de nuevos identificadores y clasificaciones entre docentes (*idóneos* o *no idóneos*) y a procesos de selección que promueven, reconocen o premian a los aspirantes a docentes que reúnen los méritos esperados y aprueban los exámenes requeridos. Los concursos de oposición parecieran ser ritos de paso que generan tensión entre lo que se sabe o se

aprendió previamente y lo que debe hacerse en el trabajo docente cotidiano. Para este trabajo se han planteado nuevas regulaciones e indicadores de desempeño (Perfiles, parámetros e indicadores en México y Estándares de desempeño profesional docente en Ecuador) que van emparejados a una reorientación en la profesión asociada a un nuevo modelo de gobernabilidad del sistema educativo.

Perspectivas metodológicas y teóricas

El trabajo fue una investigación comparada entre países que tienen situaciones comunes con relación a sus reformas educativas y la profesión docente, desde la perspectiva de los sujetos para la cual se recuperó la perspectiva epistémica interpretativa de Schutz (1974) y Geertz (1987), entre otros.

La intención fue reconocer el contexto que da sentido y determina las formas en que se perciben los cambios, exigencias, escenarios, desafíos a partir de observaciones, entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y formadores de docentes en ambos países; vinculados al análisis interpretativo de Becker (2011) y la recuperación de la orientación hermenéutica a partir de la descripción articulada desde las aportaciones de Bertely (2000) y Rockwell (2009).

Para reconocer y comprender los cambios en las y los profesores y sus desafíos en nuevos escenarios del trabajo docente, Vaillant (2004) ofrece una perspectiva sobre el contexto latinoamericano; Dalila Andrade (2008) permite reconocer la intensificación y precarización del trabajo docente y Emilio Tenti (2005 y 2006) da cuenta de las discusiones relacionadas con el oficio y la vocación docente.

En el caso de México, Ruth Mercado (2010 y 2013) tienen una perspectiva crítica sobre los procesos actuales de formación inicial de los docentes y las nuevas demandas al magisterio, y Alberto Arnaut (2014) ofrece un panorama sobre los retos y problemas a partir de los últimos cambios en la profesión docente luego de la promulgación de la LGSPD.

En el contexto latinoamericano, Magaly Robalino (2015) ofrece un acercamiento a los problemas y demandas de los docentes; en tanto, Alejandra Birgin (2017) da cuenta de los cambios en

trayectorias y perfiles de los estudiantes que buscan formarse para trabajar como docentes, y Tardif (2013) permite un amplio acercamiento a cómo la profesionalización, con diferentes sentidos, ha sido la exigencia más profunda a los docentes en los últimos años.

Para el caso de Ecuador, Eduardo Fabara (2013 y 2015) ha dado un sistemático seguimiento a la formación de los docentes y a las instituciones responsables de hacerlo y María Elena Ortiz (2015), da cuenta del compromiso político en la formación de docentes y sus implicaciones en el currículum.

Desde una perspectiva interpretativa, el trabajo se basó principalmente en entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y formadores de docentes en ambos países y en la revisión de la normatividad sobre el tema en ambos países.

El propósito de la investigación fue tratar de describir lo que ocurre en ambos países desde la voz de los sujetos y reconocer que el contexto es lo que da sentido a lo que está pasando en cada uno de ellos y determina las formas en que se perciben los cambios, las nuevas exigencias, los nuevos escenarios, los desafíos (Bertely, 2000).

Caso México

En el 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) suscrita por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, planteó como uno de sus ejes centrales la profesionalización de los maestros en tres puntos: ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos. En dicho documento de política educativa se señala que, “[el] ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas [será] por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente” (SEP/SNTE, 2008, p. 14).

Al reformarse los artículos 3° y 73° de la Constitución Política y expedirse en 2013 la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y la LGSPD, se reglamentó detalladamente en esta última, que el ingreso al servicio docente, se debería llevar a cabo mediante concursos de oposición, para garantizar *la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias*. Dichos concursos —se señaló— debían ser públicos y las convocato-

rias tendrían que describir el perfil de los aspirantes a la docencia a partir de parámetros, indicadores que se evaluarán a través de instrumentos definidos previamente. Las principales fases de los Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica son las siguientes:

Primera fase. Publicación y difusión de las convocatorias. Pre-registro. Registro, recepción y revisión de la documentación.

Segunda fase. Aplicación de instrumentos de evaluación.

Etapas 1. Aplicación del Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente.

Etapas 2. Aplicación del Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.

Etapas 3. Aplicación de los Exámenes Complementarios o Adicionales (Lengua indígena; Segunda lengua: inglés; francés; Asignatura estatal; Artes; Tecnología).

Tercera fase. Calificación. Conformación de listas de prelación. Asignación de plazas.

La LGSPD señala que los docentes *idóneos* incorporados al servicio deberán contar con el acompañamiento de un tutor durante los dos primeros años y serán evaluados al término del primer y segundo año para determinar si cumplen con las exigencias de la función docente.

Cada entidad, de acuerdo a sus vacancias, emite una Convocatoria en la cual la apertura explícita de la profesión a egresados de diferentes carreras es evidente. Son pocas las entidades federativas que han mantenido su orientación principalmente hacia los egresados de las escuelas normales. Un caso a destacar es el Estado de San Luis Potosí (SEP, Convocatorias para los Concursos de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014, 2015, 2016, 2017).

Para objeto de evaluación, en las convocatorias a dichos concursos, el perfil del docente *idóneo* de educación básica considera cinco dimensiones:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Las variaciones con relación a las particularidades en educación preescolar o primaria indígena son mínimas en algunos parámetros e indicadores derivados de estas dimensiones y se asocian principalmente a las orientaciones a la Educación Intercultural Bilingüe, al conocimiento del entorno sociocultural y lingüístico, al papel de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas en materia educativa.

Los concursos de oposición para el ingreso al servicio profesional docente han dado cuenta de que no se necesita estudiar la normal, que ofrece una formación inicial específica, para ser maestro.

La apertura de la profesión a otros profesionales de diversas instituciones ha sido evidente. Si bien los mejores resultados los obtienen egresados de escuelas normales, poco a poco empezó a construirse un discurso no enunciado que con los años ha cobrado notoriedad: “cualquiera puede ser docente”.

Desde hace varios años, las escuelas normales han visto disminuir su matrícula, pero, en los últimos ciclos escolares, en estados como Oaxaca, con fuerte tradición normalista y en donde los lugares para estudiar en la normal eran muy disputados, la demanda bajo abruptamente.

Ingresar al magisterio sin haber estudiado para ser maestro no es fácil. No es sólo una cuestión de preparación sino también de formar parte de una comunidad que comparte historias, trayectorias formativas, acercamientos previos a las escuelas, cercanía con los niños y jóvenes, así como concepciones comunes, es decir, un sentido identitario común. Una profesora, con 35 años de servicio, supervisora en una zona escolar de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México, lo refiere así:

Lo que adolecen los nuevos maestros que resultaron *idóneos* y tienen otras formaciones [es] falta de formación pedagógica, porque en las escuelas es fundamental para su

trabajo; los que vienen de las universidades pueden ser pedagogos y son buenos, pero no saben de enseñar ni conocen los programas, los libros y les dan miedo los alumnos, ¡qué digo!, ¡terror! y los padres de familia son la prueba de fuego. Exigen mucho y a veces tú te das cuenta de que no ven qué hacen en la escuela sus hijos. (Ma. M1, p. 6)

En educación indígena los procesos de ingreso al magisterio consideraban como prioritario saber una lengua indígena. Muchos docentes ingresaron con estudios de primaria, secundaria y en las últimas décadas de bachillerato. Para *completar* su formación, antes de 1984 de normal básica y, a partir de 1985 de licenciatura, se diseñaron estrategias a distancia o incluso por correspondencia, y después en modalidad intensiva o semiescolarizada. El Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (IFCM) en las décadas de los 50, 60 y 70 tuvo particular relevancia para que maestros indígenas y no indígenas completaran sus estudios y, a partir de 1979 hasta nuestros días, la Universidad Pedagógica Nacional con sus unidades y subseces, enclavada a lo largo y ancho del país, ha ofrecido diferentes programas de licenciatura a docentes en servicio. Para los maestros de educación indígena destaca las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI 90) que han atendido a más de 40 mil docentes.

A finales del siglo pasado algunos proyectos de escuelas normales indígenas, encabezados por maestros y profesionales indígenas, empezaron a construirse y surgieron propuestas como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) o la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas. No obstante, fue hasta el año 2004, cuando la instancia federal responsable de la formación inicial de profesores, la Dirección General de Normatividad (DGN), dio inicio a la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Un profesor indígena, con casi veinte años de experiencia docente y actualmente al frente de una normal indígena, reflexiona lo siguiente sobre los exámenes de ingreso al servicio para educación indígena para los cuales se ha permitido la incorporación de diversos profesionales:

Evalúan con la norma en la mano. Están de nombre los programas de educación intercultural y bilingüe, pero yo veo que no hay sujetos idóneos. Algunos de los

que presentaron el examen no conocen la cultura. En cambio, los egresados de nosotros tienen formación y no se han olvidado de sus orígenes. [La normal] tiene un funcionamiento comunitario, asambleas (...), pero con la reforma tuvimos que hacer una negociación con las autoridades para seguir trabajando la comunalidad y recrear patrones culturales, tequio, asamblea por pueblos vecinos originarios (...), rendir cuentas. Las academias trabajan con todos los alumnos y docentes cuando salen a sus prácticas y allí están los resultados en los exámenes de ingreso. (FD M4, p. 3)

La profesión está cambiando y también la valoración social hacia ella. El papel de las normales en la formación inicial de los futuros docentes ha disminuido y ahora, en el fin del sexenio, se ha iniciado una reforma curricular en las normales, no exenta de tensiones. No obstante, estos cambios, poco a poco, han llegado a las aulas docentes que no estudiaron para ser docentes pero que a partir del concurso de oposición, resultaron *idóneos*.

Caso Ecuador

Ecuador se encuentra en un proceso de transición. Anteriormente se entraba al magisterio vía los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) que antes fueron los institutos normales. Ahora, salvo los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB), todos los institutos fueron eliminados después de ser evaluados y no lograr su acreditación. Paralelamente se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que ha iniciado sus trabajos y también se diseñó un examen único de ingreso a las instituciones de educación superior con mayores exigencias para entrar a las carreras de pedagogía o educación, lo cual disminuyó la demanda de aspirantes en relación a lo que anteriormente se solicitaba, pues, quienes tenían puntajes altos (800/1000 puntos) podían seguir cualquier otra opción más lucrativa o de mayor prestigio.

Cuando se implementó el Plan Nacional del Buen Vivir (2008) la política asociada a la revalorización de la profesión docente, derivó en los siguientes aspectos: nuevo sistema de formación inicial, nuevo sistema de desarrollo profesional, estímulo a la jubilación, estímulo al desempeño a través del incremento de su remuneración, construcción de vivienda para maestros de escuelas unidocentes del sector rural (Fabara, 2013, p.17).

De manera simultánea a los requisitos para ingresar a carreras asociadas a la docencia o la educación, a partir del 2012

el Ministerio de Educación emprendió una amplia convocatoria, dirigida a cualquier profesional, sin importar el área, que quisiera incorporarse al magisterio. Sólo debía inscribirse vía electrónica a partir del Programa *Quiero ser maestro* y participar en el concurso de méritos y oposición. Los principales pasos para poder acceder al magisterio ecuatoriano con un nombramiento son los siguientes:

Fase 1. Elegibilidad (registro, elección de la especialidad, rendición de pruebas psicométricas y de especialidad). Si aprueba se es elegible.

Fase 2. Concurso de méritos y oposición.

A: Validación de méritos (títulos 20%; experiencia docente 10%; publicaciones, artículos, investigaciones 3%; cursos de capacitación 2%).

B: Oposición: prueba estandarizada de conocimientos específicos/ prueba de saberes disciplinares 40%; evaluación práctica (clase demostrativa) 25%.

Lo anterior implica considerar que del 100% esperado, el aspirante a ser docente tenga 35% en Méritos y 65% en Oposición. Destaca el hecho de que en este proceso está considerada la evaluación de una clase demostrativa del aspirante a docente.

Fase 3. Calificación, lista de prelación según prioridades. Asignación de plazas.

En este proceso hay una apertura explícita de la profesión a egresados de diferentes carreras. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015, 2016, 2017) y los docentes noveles debían recibir durante el primer año el acompañamiento de un docente mentor, con reconocida trayectoria y formación. Este programa no llegó a funcionar, salvo una primera formación de mentores que fueron ocupados en otras tareas.

La evaluación se realiza con base en Estándares generales de desempeño profesional docente, que hasta el año 2017 se encontraban organizados a partir de las siguientes dimensiones:

- A. Dominio disciplinar y curricular.
- B. Gestión del aprendizaje.
- C. Desarrollo profesional.
- D. Compromiso ético.

Los estándares que se derivan de dichas dimensiones resultan muy parecidos a las dimensiones planteadas para los docentes

de México en las Perfiles, parámetros e indicadores (ver Caso México). En abril del 2017 el Ministerio de Educación expidió una reforma que reorganizó los Estándares de gestión escolar, Desempeño profesional directivo y Desempeño profesional docente, con una perspectiva que permitiera visualizar la cadena de competencias y responsabilidades de los diferentes actores educativos (p. 4).

La evaluación no parece ser un problema para los aspirantes a la docencia en Ecuador tal y como lo ha sido en México, particularmente por la vigencia de las escuelas normales. Las explicaciones se asocian también a la participación de diferentes actores educativos en la definición de las políticas educativas a partir de la Asamblea Constituyente y, a los diferentes componentes considerados en el concurso de ingreso que incluyen la evaluación de una clase demostrativa del aspirante.

No obstante, han existido algunas voces discordantes como la expresada por una profesora ecuatoriana y dirigente sindical:

El ingreso se abre con el slogan de "quiero ser maestro", luego se presentan a pruebas. Ahora se presentan las pruebas [que] antes eran pruebas pedagógicas, ahora son estandarizadas y son de conocimiento general, un maestro enciclopedia, general, de razonamiento lógico verbal, lógico matemático, cultura general y se eliminaron las pruebas de pedagogía y puede responder cualquier profesional de cualquier nivel. (Ma. DS E3, p. 2)

Esto ha dado lugar a que muchos jóvenes que recién han concluido su bachillerato, y sin ninguna formación pedagógica, sean designados para las plazas vacantes, especialmente, en las zonas rurales y suburbanas a donde antes iban los graduados de los institutos pedagógicos.

Los cambios en la profesión docente también tienen que ver con el reordenamiento escolar, en el cual, muchas escuelas de educación indígena han sido concentradas en escuelas y comunidades más grandes, en las que se complica la educación bilingüe en las lenguas ancestrales por la concentración de estudiantes de diferentes contextos y comunidades.

Madres y padres de familia, líderes comunitarios y docentes dan cuenta del proceso de reordenamiento desde la perspectiva de comunidades y pueblos indígenas de Cotopaxi y Chimborazo. Por la corresponsabilidad asumida con la mejora educativa, están diseñando estrategias para resolver el problema del transporte y

buscar opciones para el acceso a la educación de niños y jóvenes, pero, su planteamiento central es que el Estado reoriente el Plan de Reordenamiento conforme a la LOEI y que se vuelvan a abrir *las escuelitas comunitarias*.

Otra estrategia tiene que ver con lograr recuperar el derecho colectivo a una educación de calidad, en su propia comunidad, que garantice su sentido de identidad y pertenencia y fomente el diálogo respetuoso entre diversas culturas (Colectivos Ciudadanos por la Educación de Cotopaxi y Chimborazo, 2016).

Para José Malangón, impulsor del Sistema Experimental de Educación Intercultural Bilingüe (SEEIB) en la región de Cotopaxi:

La educación indígena debe contar con un currículum diferenciado y éste debe asociarse al perfil requerido para los docentes indígenas. Los cambios en el ingreso y en particular el título universitario que ahora se exige, no garantizan mejoras, porque en las comunidades indígenas anteponemos el saber al título y los exámenes no resuelven los problemas educativos (...) la educación que se ofrece se ha alejado de lo que debiera ser con toda esta "maquinaria de profesionalización" que se ha venido construyendo con el culto a la reforma y al cambio (...) Las aportaciones realizadas en los pueblos y con los pueblos no parecen reconocerse con leyes centralistas que se olvidan, en un país plurinacional y pluricultural, de la historia de los pueblos indígenas. Hasta el 2009 había 13 nacionalidades con su propia malla curricular, ahora hay una sola malla curricular aunque tengamos una Ley Orgánica de Educación Intercultural, no se reconocen los saberes ancestrales (...) el cambio no se da por decreto. (FD E2 PP, p. 3)

A manera de conclusiones

Los resultados del trabajo permitieron identificar que a pesar de tratarse de Estados nacionales con gobiernos de diferente orientación, comparten perspectivas políticas y estrategias comunes con relación a la profesión docente. Dichas estrategias, entre las que se encuentran concursos de méritos y oposición para los procesos de ingreso al servicio docente en los que se aspira a identificar a profesores docentes *idóneos*, están *reconfigurando* la profesión y esta situación, sin duda, también está transformando la escuela y los sistemas educativos.

Dos aspectos resaltan las diferencias entre México y Ecuador en el proceso de ingreso al servicio docente en educación básica:

- La amplia consulta popular ciudadana en Ecuador que permitió definir prioridades a atender y en la cual se

asumieron compromisos y corresponsabilidad por los diferentes actores educativos.

- El hecho de que, en Ecuador, el concurso para ingresar al magisterio tiene una primera fase de méritos y en la fase de oposición, los aspirantes son evaluados en una clase demostrativa.

En México la reforma educativa 2013 modificó sustantivamente el papel de las escuelas normales como instituciones de formación inicial de los futuros docentes y, abrió la posibilidad a la incorporación de otros profesionales a la docencia en educación básica. Asimismo, quebrantó la situación laboral de los docentes en servicio, lo cual ha generado importantes movilizaciones magisteriales en rechazo a la evaluación. Al momento de cerrar este texto, el presidente electo que tomará posesión a finales de este año (2018), ha señalado que la reforma educativa vigente se cancelará y será sustituida por otra. Se espera realizar los cambios a partir de una amplia consulta ciudadana y, seguramente, las transformaciones que ocurran, impactarán en la profesión docente.

En Ecuador, aunque han existido críticas, los cambios impulsados a partir de la Revolución Ciudadana (2007) buscaron y obtuvieron el respaldo y la corresponsabilidad de diferentes actores educativos. Uno de los cambios que ocurrió fue el aumento en los salarios docentes, pero, esto implicó incrementar tareas docentes y ampliar la jornada laboral, lo cual ha disminuido el interés por la profesión.

En México, la difícil situación laboral de jóvenes profesionistas, incluso con estudios de posgrado, hace atractiva la incorporación al magisterio de educación básica, más como un trabajo que como una carrera profesional y de vida, por la posibilidad de un salario y mejores prestaciones laborales que otros empleos.

Ecuador y México son dos ejemplos de reformas bajo orientaciones políticas diferentes, pero, que tienen coincidencias en las estrategias que organismos internacionales han impulsado en la región y que subyacen en las actuales legislaciones. Las dimensiones de los sistemas educativos, la participación en los procesos de formación inicial y continua de diferentes instituciones que también deben renovarse, el papel de los actores involucrados —inclu-

yendo los sindicatos, otras instituciones de educación superior, padres y sociedad en general—, plantean escenarios distintos para cada caso, pero, con perspectivas comunes con mayor o menor consenso social.

Con relación a los docentes de educación indígena, aun cuando ambos países reconocen como prioritario el papel de las lenguas de los pueblos originarios, hace falta atender a otros aspectos relacionados con saberes y prácticas educativas comunitarias.

Para los maestros en México, la reforma educativa ha venido a cambiar la profesión, particularmente en temas laborales y administrativos, pues, fue hasta el actual ciclo escolar —2018-2019— que inició la operación del Nuevo Modelo Educativo orientado a Aprendizajes Claves para la educación básica. En Ecuador, en cambio, la reforma curricular a la educación básica se inició desde el 2014 y ha tenido actualizaciones.

En estos procesos de reconfiguración, subyace una crítica a los docentes en servicio y a las instituciones que los formaron y, se evidencia una “desconfianza social” por el saber profesional de los docentes que pone en tela de juicio a la profesión y a los procesos formativos.

A partir de los nuevos procesos de ingreso y de la búsqueda de la *idoneidad* de los nuevos docentes, se han generado nuevos perfiles, nuevas demandas para los docentes y la construcción de nuevas identidades profesionales y diferencias entre profesores. Para los docentes de educación indígena, en ambos países, las demandas específicas a los aspirantes a ser docentes en los concursos correspondientes, se centran principalmente, en el dominio de las lenguas indígenas o ancestrales, pero, hace falta reconocer la importancia de los conocimientos y prácticas culturales.

Para ambos países resultaría muy valioso dar seguimiento a los profesores reconocidos como *idóneos* que han ingresado al servicio docente. A partir de los nuevos procesos, revisar el apoyo que han recibido de sus tutores o mentores y cómo este ha contribuido a su formación y desarrollo profesional y, sobre todo, a transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización escolar.

Bibliografía

- Andrade, D. (2008). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En A.M. Corti (Comp.), *Regulación social y nuevas políticas educacionales en América Latina* (pp. 18-35). San Luis, Argentina: Ediciones LAE Laboratorio de Alternativas Educativas. Recuperado de <https://bit.ly/2KBeTHA>
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. Del Castillo y G. Valenti (Coords.), *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Becker, H. (2011). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Birgin, A. (2017). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. *Runae. Revista científica de investigación educativa de la UNAE*, 1, 119-135. Quito: UNAE.
- Colectivos Ciudadanos por la Educación de Cotopaxi y Chimborazo. Contrato Social por la Educación (2016). *Se nos fue la alegría*. Video. Recuperado de: <https://bit.ly/2fFn9aO>
- Consejo Nacional de Planificación de la República del Ecuador (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Recuperado de: <https://bit.ly/2H9brBN>
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en Ecuador*. Quito: Cuadernos del Contrato Social por la Educación-Ecuador.
- _____. (16 de junio de 2015) Formación docente en Ecuador. Conferencia presentada en el *Encuentro México-Ecuador Reflexiones y experiencias en la formación de docentes*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira Escolar y Educacional*, SP, 14(1) enero-junio, 149-157. Paraná. Recuperado de: <https://bit.ly/31GnrCB>
- _____. (2013). Políticas educativas y su impacto para docentes y alumnos en las aulas: experiencias en América Latina. *XI Congreso Brasileiro de Psicologia Escolar y Educacional: Compromiso ético-político com a Educação*, 14 al 17 de agosto. Uberlandia: Universidad Federal de Uberlandia, MG.

- MINEDUC (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: MINE-DUC. Recuperado de <https://bit.ly/33AxzyK>
- ____ (2017). *Quiero ser maestro*. Quito: MINEDUC. Recuperado de <https://bit.ly/2Z8xvmq>
- ____ (2017) *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos/Dirección Nacional de Estándares Educativos. Recuperado de: <https://bit.ly/2A8qW8M>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- Ortiz, M. E., (2015). El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. En M.E. Ortiz, C. Crespo, E. Isch, y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 83-98). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Red Estrado, Abya-Yala.
- Robalino, M. (2015). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. En M.E Ortiz, C. Crespo, E. Isch y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 21-38). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Red Estrado, Abya-Yala.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.
- SEP (2013). *Ley General de Educación*. México: DOF, 22 de agosto.
- ____ (2013). *Ley General de Servicio Profesión al Docente*. México: DOF, 3 de septiembre.
- SEP/SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP/SNTE.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-43). Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: IIEP, UNESCO, Siglo XXI Editores.
- ____ (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.119-142). Buenos Aires: UNESCO, IIEP, Fundación OSDE.

Capítulo II

Docencia, cultura escolar e investigación educativa