

**Secretaría de Educación del Gobierno del Estado  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 241**

**“Reconfiguración de la profesión docente a partir del  
ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México  
y Ecuador”**

**TESIS:**

**Que para obtener el grado de Doctor en Desarrollo  
Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.**

**PRESENTA:**

**Gisela Victoria Salinas Sánchez**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**Dra. Rosa María Torres Hernández**

**San Luis Potosí, S.L.P.**

**Noviembre 2017**

## *Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores*

*Estados que integran la Región:*

*Coahuila*

*Nuevo León*

*Tamaulipas*

*San Luis Potosí*

*Zacatecas*

**DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS**

San Luis Potosí, S.L.P., 01 de noviembre de 2017.

**C. MTRA.**  
**GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ**  
**P R E S E N T E . -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: *“Reconfiguración de la profesión docente a partir del ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México y Ecuador”*, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

**ATENTAMENTE**

**Vo. Bo.**



**LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN**  
Coordinador Regional del Doctorado



S. E. G. E.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



**JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS**  
Director de la Unidad

## **Agradecimientos**

Mi profunda gratitud al invaluable apoyo de Sol y Rosita, mis compañeras del Doctorado Latinoamericano, con quienes compartí largas horas de trabajo, discusiones y acercamientos a la educación y formación de docentes en Ecuador, a través de su experiencia, su mirada y sus voces.

A las y los maestros, formadores y directivos de educación de México y Ecuador que me compartieron sus experiencias y preocupaciones.

A la Doctora Rosa María Torres, mi asesora, por su respaldo, dedicación y profesionalismo.

A los Doctores José Luis Aguayo y Yolanda López, mis profesores, por su invaluable apoyo y permanente acompañamiento.

A los Doctores Eduardo Fabara y María Elena Ortiz, por su paciente y valiosa lectura desde la realidad educativa ecuatoriana.

A la Doctora Marcela Coronado, por sus aportaciones desde la formación de docentes para la educación de las y los niños indígenas.

A la Doctora Ruth Mercado, por su profunda y dedicada lectura crítica y sus recomendaciones.

A todos mis lectores que desde su amplia experiencia profesional, contribuyeron a la mejora y conclusión de este trabajo.

Por supuesto, a Emilia y Beto por su paciencia, y a Lila y Sergio.

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
México y Ecuador: una perspectiva comparada sobre la reconfiguración de la profesión.....	7
Por qué estudiar la reconfiguración de la profesión docente en educación básica a partir de los procesos de ingreso al servicio.....	13
La pregunta central de la investigación y los objetivos .....	27
De los referentes teóricos.....	28
De la estrategia metodológica. El camino recorrido en la investigación. ....	32
Del orden de la presentación.....	41
Capítulo 1. La reconfiguración de la profesión docente en América Latina: Una perspectiva analítica en construcción .....	44
1.1 El estado del arte en la reconfiguración de la profesión docente .....	48
1.2 Los cambios a partir de las reformas recientes.....	56
1.3 Del punto en que se encuentra el conocimiento sobre la reconfiguración de la profesión docente .....	71
1.4 Cambios en la situación laboral de los docentes .....	75
1.5 El ingreso a la docencia.....	78
1.6 Nuevos profesores y reconfiguración de la profesión .....	83
1.7 Los docentes en las escuelas indígenas .....	91

Capítulo 2. Políticas y prácticas de formación e ingreso al servicio docente en el contexto latinoamericano .....	97
2.1 Políticas internacionales y nacionales el sobre el trabajo docente .....	97
2.2 Cambia la escuela, cambian los sujetos educativos.....	99
2.3 La formación inicial de docentes en entredicho .....	102
2.4 Nuevos perfiles para nuevos profesores. ....	108
2.5 La valoración social de la profesión y la identidad de los profesores. ....	111
2.6 Las condiciones del trabajo docente .....	113
2.7 Una profesión cada vez más compleja .....	115
2.8 Profesores <i>¿idóneos?</i> .....	117
2.9 Tutores y mentores. El acompañamiento a los profesores en sus primeros años. ....	121
2.10 Un magisterio siempre en deuda. La formación continua y el desarrollo profesional	124
2.11 Las nuevas jornadas de trabajo.....	127
Capítulo 3. El caso de México.....	130
3.1 La situación de la profesión docente en México. ....	130
3.2 No se necesita estudiar la normal para ser maestro. Una profesión que se “abre” a otras profesiones .....	136
3.3 El concurso de oposición para ingresar al servicio docente a partir de la reforma .....	152
<i>Distribución de los resultados de los sustentantes en educación básica por sostenimiento e institución de procedencia en México .....</i>	<i>158</i>

3.4 Maestros que no estudiaron para ser maestros. ....	164
3.5 Ingresar a la docencia como <i>maestros idóneos</i> .....	168
3.6 Los cambios en la profesión para los docentes de educación indígena.....	174
3.7 Una profesión que se reconfigura. Nuevas tareas para la profesión docente .....	181
3.8 Reconcentrar escuelas pequeñas para garantizar la equidad .....	188
3.9 Las resistencias a la reforma.....	191
Capítulo 4. El caso de Ecuador.....	196
4.1 La situación de la profesión docente en Ecuador. ....	196
4.2 El perfil del profesor de educación básica y los <i>Estándares de desempeño profesional</i> .....	203
4.3 Los cambios en el currículo de la Educación básica general y del Bachillerato general unificado.....	206
4.4 Una profesión abierta a otras profesiones.....	209
4.5 El Examen de méritos y oposición .....	213
4.6 <i>Quiero ser maestro</i> . La apertura de la profesión a otras profesiones. ....	215
4.7 El fortalecimiento del sistema educativo y el reordenamiento territorial de la oferta educativa.....	218
4.8 Los cambios en la Educación Intercultural Bilingüe.....	225
4.9 La carrera docente .....	230
4.10 Las resistencias a los cambios .....	234

Capítulo 5. Comparación de políticas y prácticas sociales en México y en Ecuador que transforman la profesión.....	240
5.1 Ecuador y México: dos países con reformas similares.....	240
5.2 Los cambios en las legislaciones.....	242
5.3 La organización de los Sistemas Educativos.....	244
5.4 El papel de los sindicatos.....	245
5.5 Los procesos de ingreso a partir de concursos de mérito y oposición.....	248
5.6 Los procesos e instrumentos de evaluación para los docentes.....	256
5.7 Los cambios en la formación inicial.....	258
5.8 La formación continua y el desarrollo profesional.....	260
5.9 La reorganización de los sistemas educativos.....	262
Conclusiones.....	272
La reconfiguración de la profesión docente en México y Ecuador.....	274
Las tensiones que han generado los cambios en la profesión.....	281
Los aprendizajes desde un estudio comparativo.....	288
Índice de siglas y acrónimos.....	291
Referencias bibliográficas.....	294
Apéndice A. Relación de entrevistas realizadas en México.....	329
Apéndice B. Relación de entrevistas realizadas en Ecuador.....	331

Apéndice C. Guión de entrevistas semiestructuradas para docentes y directivos de educación básica e indígena .....	332
México .....	332
Ecuador .....	333
Apéndice D. Escalafón Docente en Ecuador con base en el Artículo 96 de Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).....	335

## Índice de Tablas

Tabla 1. Comparativo sobre las dimensiones de los perfiles docentes en Educación Básica en México y Ecuador.....	109
Tabla 2. Participantes en los últimos Concursos de Oposición en México.....	156
Tabla 3. Distribución de los resultados de los sustentantes en educación básica por sostenimiento e institución de procedencia en México.....	158
Tabla 4. Concursantes de Educación Básica de nuevo ingreso y en servicio, Ciclo Escolar 2015-2016 en México.....	159
Tabla 5. Docentes idóneos y no idóneos para preescolar, primaria y preescolar y primaria indígenas en México.....	161
Tabla 6. Concursantes a una plaza de Educación Básica por grupos de edad en México.....	162
Tabla 7. Resultados de la evaluación institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües en Ecuador.....	199
Tabla 8. Resultados de la evaluación institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos en Ecuador.....	200
Tabla 9. Estándares generales de gestión escolar en Ecuador.....	206
Tabla 10. Datos básicos: docentes, escuelas y población en Ecuador y México.....	241
Tabla 11. Normativa básica en Ecuador y México.....	243
Tabla 12. Instituciones responsables de la educación en Ecuador y México.....	244
Tabla 13. Organización del Sistema Educativo en Ecuador y México.....	245
Tabla 14. Representaciones sindicales en Ecuador y México.....	247

Tabla 15. Concursos de ingreso al servicio docente en Ecuador y México.....	249
Tabla 16. Procesos de la carrera docente en Ecuador y México.....	253
Tabla 17. Procesos e instrumentos de evaluación docente en Ecuador y México.....	257
Tabla 18. Acerca de las instituciones formadoras de docentes en Ecuador y México.....	260
Tabla 19. Reorganización administrativa de los servicios educativos en Ecuador y México.	263
Tabla 20. Comparativo sobre los Perfiles, parámetros e indicadores de idoneidad de los docentes en educación básica e indígena en México y Estándares generales de desempeño profesional en Ecuador.....	267

## **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 e incluye también la educación indígena.

En las últimas décadas, en el contexto latinoamericano se ha insistido en la necesidad de transformar y mejorar los sistemas educativos y se han impulsado políticas que buscan *mejorar la calidad de la educación* y que han colocado a los docentes no sólo como sujetos claves, sino responsables de este proceso. Con perspectivas políticas distintas y con acercamientos diferenciados a organismos internacionales, Ecuador y México, comparten orientaciones internacionales asociadas a la profesión docente y que han dado pauta a fortalecer la evaluación del desempeño docente en educación básica y media superior y asociarla con la regulación de los procesos de ingreso a la profesión, la permanencia en el servicio a partir del desempeño, el otorgamiento de estímulos económicos o la promoción de puestos de dirección escolar (Arnaut, 2014; Cuevas y Moreno, 2016).

En México, en el marco de la última reforma educativa (2013), nos encontramos ante nuevos escenarios para la profesión docente que han implicado fuertes tensiones y desafíos para los profesores en servicio y los aspirantes (incluidos los estudiantes de las escuelas normales, que realizaron estudios para ser maestros) a ingresar al magisterio. El punto central tiene que ver con quiénes son esos docentes o quiénes pueden ser y qué se espera de ellos. La profesión está en un vertiginoso proceso de cambio y los conocimientos y habilidades que se requieren para trabajar como docente, también. Los aprendizajes de la

formación inicial ofrecida por las normales no son valorados y parecieran resultar insuficientes e incluso, cuestionados ante las nuevas demandas que el Estado y diferentes organizaciones de la sociedad civil tienen para los profesores. Los principales cambios que se esperan de los maestros y, particularmente, de aquellos que ingresen al servicio bajo nuevos criterios, son en su desempeño pedagógico y en sus responsabilidades éticas y profesionales.

Considerada como una reforma estructural,<sup>1</sup> durante los primeros cuatro años de su aplicación, la reforma educativa en México 2013, evidencia el verticalismo de su instrumentación y el desconocimiento sobre la vida cotidiana en las escuelas y las aulas, la no inclusión de todos los componentes y actores del sistema educativo y la concentración en la evaluación de los docentes, a los que se ha responsabilizado de la crítica situación educativa, que se pretende cambiar (Mercado, 2013).

La reforma educativa en México se ha orientado a cuestiones laborales a partir de la evaluación de los docentes y de los aspirantes a serlo a partir de *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes* (PPI) definidos y autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los cambios curriculares en la educación básica, componente de la reforma educativa 2013, fueron dados a conocer en su última versión hace un par de meses (julio 2017) y se espera su aplicación para el ciclo escolar 2018-2019, a unos meses de que concluya el periodo del actual gobierno, Es decir, se evalúa a los futuros docentes y a los docentes en servicio sobre un deber ser delineado sobre un perfil que descansaba en una propuesta curricular sobre la que recién ahora, se anuncia su cambio.

---

<sup>1</sup> Las otras reformas consideradas estructurales son la energética y la de telecomunicaciones.

En Ecuador, a partir de la Revolución Ciudadana iniciada por Rafael Correa hace diez años, se impulsó la transformación del sistema educativo para garantizar el derecho a una educación con calidad con una orientación hacia la equidad y la inclusión, en el marco de las perspectivas democráticas y ciudadanas del Plan Nacional del Buen Vivir 2006-2016<sup>2</sup> (Álvarez, 2017). Bajo estos referentes destacan cambios asociados al papel central que se le ha asignado a los docentes y en particular a la evaluación para el ingreso a la docencia, al desempeño y a las posibilidades de movilidad y recategorización. Los cambios también se han orientado a la construcción de las escuelas del milenio y a nuevas propuestas curriculares organizadas por estándares educativos, de gestión y de desempeño profesional. La principal preocupación ha sido impulsar el acceso universal a la educación desde una perspectiva que marque distancia con las políticas neoliberales pero que, también reconozca en la profesión docente la posibilidad de transformar prácticas y situaciones que permitan mejorar la calidad de la educación. Así, en Ecuador, los procesos asociados a la carrera docente, se encuentran regulados a partir de disposiciones sustentadas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, Ministerio de Educación, 2011).

Tanto en México como en Ecuador, el actor central para lograr los cambios, para impulsar una educación de calidad, inclusiva y con equidad, orientada a disminuir la desigualdad social y la exclusión es el docente o el aspirante a docente. Y, aunque los cambios educativos han contado con la participación de otros actores, en ambos países los procesos de transformación han sido respaldados por leyes y normativas.

En México, a partir de la modificación de los Artículos 3º y 73 constitucionales en febrero de 2013, se dio paso, a la expedición de dos leyes secundarias pero fundamentales:

---

<sup>2</sup> Aprobado en una Consulta Popular con más del 90 por ciento de aceptación nacional.

la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (LINEE) que otorgó la autonomía al INEE y le confirió diversas atribuciones en materia de política educativa, ambas promulgadas en septiembre del mismo año.

En Ecuador las principales leyes que han dado pauta a la transformación de la profesión son el Plan Nacional del Buen Vivir<sup>3</sup>, que es el eje esencial de la educación, inspirado en los principios de “una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2013); el Plan Decenal aprobado también mediante consulta popular y que busca “garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos y deberes” (Ministerio de Educación, 2006); la LOEI aprobada en 2011, y que de acuerdo con Fabara (2013, citado en Ortiz, 2015), en ella:

se expresa una visión renovada de los procesos educativos y se reconoce la existencia de una comunidad de aprendizajes en la que la sociedad actúa como un sujeto que aprende y que enseña [y] se refiere a que esta comunidad de aprendizajes permite la creación de espacios de diálogo social e intercultural entre estudiantes y docentes (p. 20).

Los actuales escenarios para la profesión docente se vienen delineando desde tiempo atrás en el marco de políticas y recomendaciones de organismos internacionales como la

---

<sup>3</sup> La Revolución Ciudadana se instauró en enero de 2007 por el presidente Rafael Correa, como un proyecto para la construcción de un socialismo del Buen Vivir o Sumak Kawsay (en kichwa o aimara, *vida digna o en plenitud, preocupada por el bien común*): una sociedad incluyente, solidaria y justa que además promueve la libertad basada en la justicia, la democracia, la paz y las relaciones equitativas orientadas al bien común. Recuperado de [www.elciudadano.gob.ec](http://www.elciudadano.gob.ec)

OCDE. En 1981, la Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, en la Reunión intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región, suscribieron la Recomendación de Quito que en su numeral 12, recomienda tres aspectos asociados a la profesión docente:

b) Renovar los sistemas de formación y capacitación docentes, la eficiencia en la administración y supervisión educativas y la adaptación de contenidos y estructuras a las necesidades diferentes del individuo y la comunidad;

e) Promover una pedagogía centrada en la creatividad, fundamentada en la investigación permanente, con espíritu liberador, dando al trabajo su verdadera dimensión vital para que responda a los intereses, características, necesidades y aspiraciones socioeconómicas y valores culturales de los individuos y de la sociedad;

h) Capacitar a sus cuadros dirigentes y su personal docente para que asuman nuevas responsabilidades y tareas, promover económica y socialmente a los docentes y adaptar la administración educativa para que su funcionamiento y estructuras respondan a esos nuevos deberes y situaciones (OREALC/UNESCO, 1981).

De acuerdo a Cuevas y Moreno (2016), a mitad de la década anterior, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “realizaron sugerencias a los sistemas educativos nacionales en torno a tres aspectos: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la

permanencia de los más aptos” (p. 3). Todo lo anterior, a partir de un componente central: la evaluación de la docencia.

México, como integrante de la OCDE, suscribió en 2008 un acuerdo con este organismo para mejorar la calidad de la educación básica en el que se enfatizaba la evaluación de la docencia. En 2011, en la suscripción de otro acuerdo, determinó “no sólo qué políticas se debían hacer, sino también cómo debían diseñarse e implementarse eficazmente las reformas de política educativa” (OCDE, 2011, citado en Cuevas y Moreno, 2016, p. 3).

Ecuador no forma parte de la OCDE ni es país adherente de este organismo, pero sus políticas en materia educativa también le han dado un peso central a la evaluación de los docentes para los diferentes procesos asociados a la carrera docente.

Para la educación básica, en América Latina se han perfilado nuevos escenarios para la profesión docente que han dado pauta a cambios y reformas en los procesos de ingreso, desempeño, permanencia y promoción y que consecuentemente han impactado en la formación inicial, la carrera docente, el desarrollo profesional, la evaluación de los profesores y, por supuesto, en las aulas y las escuelas y los sistemas educativos. Cada uno de estos temas han generado tensión entre los diferentes actores, principalmente los maestros, los ministerios o secretarías de educación, los sindicatos e incluso, organizaciones de la sociedad civil.

Los docentes se han convertido en una prioridad para los gobiernos de la región, por su carácter político y por la responsabilidad social asociada al derecho de las niñas, los niños y los jóvenes por una educación de calidad, inclusiva y con equidad, e intercultural y bilingüe para sus poblaciones indígenas. Estas perspectivas son compartidas para ambos países con

orientaciones y estrategias diferentes marcadas por sus propios matices políticos y sus trayectorias históricas.

Para México, la reforma educativa es considerada la principal transformación del actual gobierno; para Ecuador, colocar a la educación como una prioridad ha sido uno de los aspectos más relevantes de la Revolución Ciudadana para garantizar el acceso universal a la educación. En ambos países el énfasis se centra en el papel de los docentes y, de manera particular, en los nuevos docentes que se incorporan al servicio con una perspectiva distinta sobre la profesión resultan fundamentales para transformar sus sistemas educativos.

### **México y Ecuador: una perspectiva comparada sobre la reconfiguración de la profesión.**

Con una diferencia de población de cerca de 100 millones de habitantes y con distintos 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. Los dos países dan cuenta de políticas educativas transnacionales que han impactado en el contexto latinoamericano y que reconocen a los profesores como sujetos determinantes en las transformaciones educativas, centrados en los aprendizajes de sus alumnos y con una orientación la educación inclusiva y con equidad; dispuestos al trabajo colaborativo en la escuela y con madres, padres familia y comunidades; con capacidad de innovación y de tomar de las decisiones pedagógicas más pertinentes; con liderazgo académico, responsabilidad social y compromiso ético; con disposición al aprendizaje y al desarrollo profesional y a participar en una gestión escolar que contribuya a generar las mejores

condiciones institucionales y laborales para la tarea docente. Es decir, se espera mucho de los docentes y particularmente de los nuevos docentes, como una apuesta para renovar los sistemas educativos.

Tanto en Ecuador como en México, la presencia de pueblos y comunidades indígenas ha dado pauta al reconocimiento de derechos colectivos en sus 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 lengua.

Asimismo, el papel de los sindicatos ha sido relevante en términos de la posibilidad de concretar de las reformas educativas: mientras en Ecuador el peso de la organización sindical, la Unión Nacional de Educadores (UNE), fue inicialmente de acompañamiento y después de crítica, con escasas movilizaciones gremiales, en México, el descabezamiento de la dirigente principal<sup>4</sup> del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dio paso a otras formas de interlocución política con las autoridades educativas en los complejos tiempos de las reformas. En ambos países emergió un discurso común asociado a la recuperación de la rectoría de la educación por parte del Estado<sup>5</sup> que enfatizó la perspectiva de los docentes como profesionales responsables de los aprendizajes de los alumnos, obligados a dar cuenta de sus méritos y habilidades académicas para cumplir con las tareas.

---

<sup>4</sup> En febrero de 2013 fue detenida Elba Esther Gordillo Morales, secretaria general del SNTE desde abril de 1989 acusada de desvío de recursos. La actual dirigencia del sindicato ha tenido un papel de acompañamiento a las diferentes estrategias de la reforma impulsadas por el gobierno.

<sup>5</sup> En México, explícitamente se ha señalado el fuerte control que tenía el sindicato en las cuestiones académicas.

A partir de la promulgación de la reforma educativa en el 2013, en México, la disidencia magisterial aglutinada mayoritariamente en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), creció y se fortaleció en un contexto adverso en el cual los medios de comunicación centraron sus críticas hacia los docentes que han participado en paros y movilizaciones magisteriales. Inclusive, la disidencia se incrementó dentro de las secciones sindicales consideradas más oficialistas al interior del SNTE y el conflicto se agudizó en varias entidades además de las que agrupan al mayor número de maestros de la CNTE: Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán.

Mientras tanto, en Ecuador a partir de una estrategia de rezonificación de la educación, se motiva a profesionales de todo tipo a su incorporación al magisterio –considerada en las campañas de difusión para reclutar a más maestros como “la profesión de profesiones”-.

En México, para operar una reforma educativa severamente cuestionada, considerada punitiva, particularmente en lo que se refiere a los procesos de ingreso al servicio, permanencia y promoción (ascensos horizontales y verticales asociados a evaluaciones y estímulos económicos), hasta 2015 se acordó privilegiar el ingreso de normalistas.<sup>6</sup> Asimismo, se suspendieron las evaluaciones de logro académico a los alumnos de educación básica, que estaban asociadas a las evaluaciones del desempeño académico de los docentes.

Paralelamente a la instrumentación de la evaluación de los docentes, se realizaron diversos foros de consulta sobre los modelos de educación básica, educación media superior y educación normal. Al momento de escribir esto, se ha presentado el *Modelo de*

---

<sup>6</sup> Jóvenes que estudiaron en escuelas normales para ser maestros a partir de programas de estudio definidos por las autoridades educativas federales, al considerarse una prioridad y, en los hechos, una *carrera de Estado*.

*la Educación Obligatoria* (SEP, 2017) y los *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017) que entrarían en operación en el ciclo escolar 2018-2019, a unos meses de la conclusión del gobierno en turno y en los cuales aparecen nuevas demandas para los docentes de educación básica relacionadas con el Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, Colaboración y trabajo en equipo, Convivencia ciudadana, Apreciación y expresión artísticas, Atención al cuerpo y salud, Cuidado del medio ambiente y Habilidades digitales (pp. 22-23).

La propuesta de realizar un estudio comparativo de México y Ecuador obedece a las reformas recientes en ambos países, a los procesos de ingreso a partir de concursos de mérito u oposición, a los cambios en la formación inicial o de las instituciones responsables de ésta, así como a la definición del papel de los formadores, al acompañamiento en los primeros años laborales con tutores o mentores, a las condiciones de trabajo, a la formación continua para el desarrollo profesional y a las perspectivas de los docentes en la educación indígena intercultural y bilingüe, construida desde el reconocimiento y los derechos de pueblos y comunidades indígenas en ambos países.

El papel de las evaluaciones ha resultado central en este proceso y no es atribuible sólo a las últimas reformas. En México, Aboites documentó cómo a partir de 1990, “en lugar de reparar un sistema educativo postrado por la crisis, se optó por evaluarlo” (2012). En Ecuador, además de la evaluación de la trayectoria formativa y la aplicación de instrumentos estandarizados, un hecho que destaca es la evaluación de una clase demostrativa a los aspirantes que resultan elegibles y que avanzan en el proceso de ingreso.

Este tipo de evaluación no existe en México pero ha sido comentada por especialistas que ven en ella una propuesta alterna a las evaluaciones estandarizadas que no dan cuenta de las verdaderas habilidades de los docentes para trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje con alumnos.<sup>7</sup>

El énfasis de este trabajo se centra en la reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a los servicios educativos con nuevas reglas, nuevos perfiles, apertura a profesiones que no incorporan acercamientos y prácticas previas en la docencia, exámenes estandarizados y nuevas condiciones de trabajo para los que obtienen una plaza y son considerados desde la perspectiva institucional *idóneos para ser docentes*.

La valoración sobre los procesos de formación inicial, el papel de los formadores de docentes y las actividades previstas para los maestros tutores o mentores que acompañan a los profesores de recién ingreso, son aspectos que también permiten reconocer cambios en la profesión y en una visión que pareciera reconocer, a pesar de la *idoneidad*, una condición de *falta de preparación para estar frente a grupo*.

Una cuestión central en México, es que el peso se está dando a la separación de la vía laboral “sindicalizada” a la vía profesional y enfatizar los “méritos académicos” a partir de la evaluación (Arnaut, 2014).

Una preocupación compartida entre ambos países –como en otros de la región- es la construcción de una carrera docente que asocie los procesos de ingreso, desempeño,

---

<sup>7</sup> Para los docentes en servicio y su evaluación, recientemente se informó que se ha capacitado a casi 10 mil supervisores para *medir* “el uso efectivo del tiempo en clase”. Es decir, lo que hacen los profesores frente a grupo, cómo se involucran los alumnos, qué materiales usan y qué prácticas pedagógicas emplea el maestro. (Poy, L. (8 de septiembre de 2017) Rechazan plan para medir productividad docente. *La jornada*, p. 37).

permanencia y retiro que tienen como ejes, por un lado la evaluación de aspirantes y docentes y por otro, los logros educativos.

Popkewitz y Pereyra (2013) señalan que en las estrategias de reformas educativas existen similitudes a nivel internacional pero en los estudios realizados se ha prestado poca atención a los vínculos entre las prácticas reformistas y los modelos de poder. En este sentido, comparar las perspectivas de México y Ecuador, permite reconocer y relacionar modelos de poder, producto de la interacción y de la capacidad para la acción de los grupos sociales (p.321).

Investigar sobre la reconfiguración de la profesión docente implicó reconocer que ser profesor en la actualidad conlleva múltiples desafíos de distinto orden: los nuevos docentes, aunque en los resultados de los concursos de oposición hayan resultado *idóneos* aún después de haber ganado una plaza docente están en “deuda” con la profesión, en el sentido de que deben ser acompañados y contar con un tutor o un mentor. Esta situación representa para algunos docentes y directivos de educación básica que la autonomía del profesorado planteada por Contreras (1997), se esté perdiendo.

La complejidad del trabajo docente se asocia también a la “profesionalidad” e implica diferentes cuestiones vinculadas al trabajo docente:

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la

comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez Gómez citado por Eirín et al., 2009, p. 2).

Así, el ejercicio de la docencia encierra múltiples fuentes de tensión a las que el profesor debe enfrentarse cotidianamente, las que puede aceptar y superar para conseguir que su trabajo sea agradable y le permita su autorrealización profesional. Todos los días, los profesores atienden problemas para los cuales deben tomar decisiones sobre su actuación principalmente, pedagógica. Para hacerlo de la mejor manera, su formación inicial y su desarrollo profesional debieran acompañar este proceso, ligado a su desarrollo personal (Eirín et al., 2009).

### **Por qué estudiar la reconfiguración de la profesión docente en educación básica a partir de los procesos de ingreso al servicio**

Las propuestas de reformas educativas en Latinoamérica han considerado como elemento central *mejorar* el desempeño de los docentes para lograr mejores resultados educativos. Esto ha implicado tomar en cuenta diversos procesos que asociados a la carrera docente, particularmente, el ingreso al servicio. En este contexto, el propósito de esta investigación ha sido identificar, conocer, comparar y analizar aspectos que dan cuenta de la reconfiguración de la profesión docente en educación básica –incluyendo la educación indígena<sup>8</sup>, a partir de las políticas y prácticas para convocar e incorporar al servicio a nuevos docentes en México y Ecuador.

---

<sup>8</sup> La inclusión de la educación indígena obedece a que en ambos países resulta fundamental el reconocimiento de pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho. Tanto en México como en Ecuador, existe una particular preocupación por una educación indígena intercultural y bilingüe para las niñas, niños y jóvenes en educación básica.

Los perfiles esperados para los profesionales que ingresan al servicio docente dan cuenta de los cambios en la profesión y de una tendencia a *tratar de transformar* la planta docente o *sustituirla* por otro tipo de profesionales. Uno de los aspectos centrales de estos cambios son los concursos de oposición (en México) o de méritos y oposición (en Ecuador) para el ingreso al servicio, enmarcados en políticas y discusiones en el contexto latinoamericano que pueden permitir identificar algunos problemas en relación con la profesión docente, valorada como trabajo pero desvalorizada como profesión al disminuir los márgenes de autonomía de los profesores, al aumentar las exigencias a partir de evaluaciones, de indicadores o estándares de desempeño, de rendición de cuentas más, en lo administrativo que en lo pedagógico.

Estos cambios obligan a los profesores a realizar otras actividades en las cuales cobran peso las de gestión escolar, incluso por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia, a partir de nuevas exigencias sociales, los saberes y habilidades de los docentes se han ampliado y diversificado. Así mismo, la posibilidad de obtener la definitividad en las plazas o puestos concursados y para los cuales se ha reconocido *idoneidad*, está sujeta al acompañamiento, la tutoría (México) o la mentoría (Ecuador) y a evaluaciones: diagnóstica al primer año y de permanencia, al segundo año, además de la atención de los grupos y otras responsabilidades docentes.

Las maestras y maestros son actores claves para lograr procesos educativos de calidad con equidad y pertinencia cultural. Sin embargo, uno de los aspectos más complicados ha sido en los procesos de ingreso al servicio ha sido el desconocimiento de la formación inicial realizada por instituciones destinadas a preparar a los futuros docentes y la apertura de la profesión a otras profesiones. Dicha apertura a llevado olvidar que una parte

fundamental que han aportado los estudios de educación normal en el caso de México o de los Institutos Superiores de Formación Pedagógica, sucesores en Ecuador de los Colegios Normales, han sido las actividades de acercamiento y prácticas pedagógicas que realizan los futuros docentes y que tienen lugar en escuelas de educación básica. Estos espacios formativos son un referente fundamental para el desempeño profesional de los docentes (Mercado, 2010).

La formación inicial es un trayecto fundamental en la carrera docente en el cual los futuros profesores “se introducen al conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación y, parcialmente, a la práctica escolar y a la de enseñanza.” (Mercado, 2010, p. 151). Asimismo, “la formación profesional se concibe como un proceso inconcluso, como una carrera de vida en la que siempre se encuentra presente la construcción de nuevos aprendizajes” (p. 152). Éste es uno de los propósitos fundamentales de los requisitos y estrategias para el ingreso a la docencia: docentes que desde que se incorporan al servicio estén dispuestos a seguir aprendiendo y reconozcan que su formación será a lo largo de toda su carrera y que serán evaluados constantemente.

Asimismo, desde las escuelas, escenarios sociales en los cuales se realiza el trabajo docente, se expresan diferencias socioculturales y lingüísticas y desigualdades económicas, que reclaman a las y los profesores un fuerte compromiso en su tarea para la cual será necesario contar con estrategias metodológico-didácticas que les permitan acercar los conocimientos a niños y jóvenes con diferentes orígenes y circunstancias.

Los nuevos procesos para ingresar al magisterio implican una reorientación profunda de la profesión y van más allá de los aspectos burocráticos ligados a requisitos académico-administrativos, en los cuales la formación inicial como docentes se ha desvalorizado.

En México, la cuestión del ingreso empezó a cobrar una fuerte perspectiva política desde el año de 2008, cuando la Secretaría de Educación Pública y el SNTE suscribieron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en la que se estableció el examen de ingreso al servicio docente de manera obligatoria. Los egresados de escuelas normales públicas, reclamaron la asignación automática de plazas como se había realizado durante varias décadas, cuando el Sistema Educativo Nacional (SEN) experimentó una expansión que permitió atender a la cobertura, particularmente de la educación primaria.

Tener la posibilidad de ingresar al servicio docente es una opción laboral altamente valorada en circunstancias de desigualdad social con índices de desempleo crecientes, particularmente para las y los jóvenes de contextos rurales y urbanos desfavorecidos.

La reforma educativa 2013, fortaleció el papel de los concursos de oposición para el ingreso al servicio y centró su crítica en las asignaciones automáticas o la herencia y venta de plazas realizadas en muchas ocasiones por acuerdos sindicales. No obstante, a pesar de planeaciones exhaustivas y modificación o eliminación de algunas prácticas sindicales, persisten situaciones en las que la incorporación al servicio no obedece a los concursos de oposición o se establecen nuevos acuerdos SEP-SNTE en algunas entidades del país que han hecho de la evaluación un requisito administrativo.

En Ecuador los exámenes de mérito y oposición para acceder una plaza docente se incorporaron en la última década como parte de las políticas para mejorar los servicios educativos y los aprendizajes en diferentes niveles y contextos y la profesión también *se abrió a otras profesiones*, buscando no sólo transformar el perfil docente asociado a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISPED), que no lograron su acreditación como instituciones de educación superior en 2014 y que llevaron a convocar a

profesionales de diferentes disciplinas que, aún sin una formación orientada a la docencia, puedan incorporarse a la educación básica a partir del programa “Quiero ser docente”.

Uno de los aspectos centrales para orientar los cambios ha sido el énfasis que se ha dado a los perfiles de los aspirantes a ocupar una plaza de profesores. Las mejoras que estas modificaciones buscan apenas se vislumbran y es a los maestros a los que se atribuye prácticamente de manera exclusiva, los bajos resultados educativos. Los nuevos maestros, considerados *idóneos* se perciben a sí mismos con mayores cargas de trabajo asociadas a las tareas que deben atender con sus tutores y mentores, a evaluaciones que deben presentar, a la disposición de atender los requerimientos de sus directivos, a las presiones de los padres que pueden reconocerlos como buenos, pero que “desconfían y no dejan de observar nuestro trabajo” (Ma.I 4:16).

Otro de los aspectos a considerar en la reconfiguración de la profesión es que expresa mayor competitividad entre los aspirantes, incluso entre normalistas (Canedo y Gutiérrez, 2016). Esta competitividad se expresa no sólo durante los procesos de evaluación, sino también en las actividades cotidianas que se realizan en los centros escolares, siempre preocupados por los pendientes que deben atender.

A pesar de los cambios educativos en los últimos años, en el contexto latinoamericano las desigualdades educativas no sólo persisten, sino que se han incrementado y como lo señala Vaillant (2004), “... en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar” (p. 5).

Los procesos de transformación educativa nunca han estado exentos de tensiones, pero sin duda alguna, la actual reforma educativa en México, centrada en los docentes y en su

evaluación propició la mayor confrontación social de las últimas décadas entre el Estado y el magisterio, con una fuerte movilización de profesores y normalistas, con la observación incisiva de sectores y grupos de la sociedad civil, reclamos de los padres de familia y participación cuidada y ventajosa de la representación sindical oficial.

En Ecuador los nuevos procesos de ingreso a la carrera educativa están transformando el perfil de los docentes y sus prácticas en educación inicial, básica, media y superior a partir de la incorporación de otros profesionales a la docencia. Todo el sistema educativo es objeto de evaluación y ajustes con formas de participación distintas y acuerdos entre actores involucrados.

Es conveniente señalar que aun cuando en ambos países hay una larga tradición que ha orientado la educación indígena y el trabajo de sus docentes hacia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la actualidad dicha especificidad pareciera desaparecer o subsumirse en los planteamientos de la educación inclusiva y con equidad, que asociadas a las *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010). En ellas se apunta a “la oportunidad de aprendizajes para todos en el marco de una sola escuela para todos, para evitar la marginación y la exclusión” (Mendoza, 2017b). Bajo esta perspectiva, la atención educativa a la población indígena, migrante o con necesidades educativas especiales resulta precisamente lo que intenta combatir: excluyente e inequitativa.

Las transformaciones en la profesión son evidentes: más requisitos para ingresar al servicio docente, más impulso al trabajo de gestión y colaborativo, más tareas y controles, menos autonomía, acompañamiento en los primeros años de servicio, orientación de directivos y supervisores hacia el liderazgo académico de sus comunidades, permanente

rendición de cuentas, mayor participación de los padres y de otros actores en la vida escolar, diferentes procesos de evaluación, jornadas ampliadas, determinación de las opciones de actualización y desarrollo profesional, entre otros.

La perspectiva que Valillant (2006), ha enfatizado de “atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente” planteada por organismos internacionales, ha orientado la definición de los perfiles profesionales, es decir, sobre quiénes y cómo deben ser los docentes.

Birgin (2017), señala que las propuestas de políticas de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial<sup>9</sup> o la UNESCO, se centraron en los últimos años, con una permanente continuidad argumentativa, en propuestas consideradas como estratégicas en Latinoamérica sobre docentes con determinadas disposiciones y cualidades. Estas preocupaciones han sido abordadas en la región por Aguerrondo (2003), Ávalos (2006), Calvo (2006), Eirín (2009), Hargreaves (1996, 2012), Marcelo (2001, 2006), Marcelo y Vaillant (2009), Tenti (2006 y 2010), Terigi (2010), Torres (1999), Vaillant y Rossel (2006), Tardif (2004, 2014), Palamidesi (2007), entre otros.

Acerca de mejora de la calidad de los profesores, en el documento *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Bruns y Luque (2014) proponen lo siguiente:

---

<sup>9</sup> En 1998, en referencia a las políticas de formación y la profesión en América Latina, Davini y Birgin señalaban que el BID y el Banco Mundial “operan como agencias financiadoras -en un contexto en el que el financiamiento es escaso- y como agencias técnicas que orientan las reformas con equipos profesionales capacitados y muchas veces más estables que los equipos técnicos nacionales (p.76).

reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. De estos desafíos, es probable que el reclutamiento (elevar el nivel de los profesores al momento del reclutamiento) sea lo más complicado para los países de América Latina y el Caribe, porque requiere que se intensifique la selectividad de la enseñanza como profesión (...) pero para atraer a los individuos de gran talento hacia la enseñanza, es necesario alinear un conjunto complejo e interrelacionado de factores cuya modificación puede resultar una tarea difícil u lenta, entre los que figuran los salarios y la estructura salarial, el prestigio de la profesión, la selectividad en el ingreso de los programas de formación docente y la calidad de dicha formación (p. 23, citado en Birgin, 2017, p. 127).

La preocupación por quiénes deben ingresar a la docencia no es menor si consideramos que de este proceso se esperaba la posibilidad de transformar la composición de un magisterio fuertemente cuestionado por autoridades y organismos internacionales –y algunas organizaciones civiles-, pero, que a pesar de condiciones adversas en los sistemas educativos nacionales, diversos trayectos formativos y demandas permanentes sobre su actuación docente de acuerdo con las reformas y gobiernos en turno, ha construido desde las aulas la posibilidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje que han formado a muchos niños y jóvenes, es decir, que *han hecho escuela*.

En esta investigación me centro en los procesos de ingreso al servicio profesional docente que se realizan a partir de nuevas reglas, como la definición de los *Perfiles, parámetros e indicadores* (México) y estándares de desempeño docente (Ecuador), exámenes generalizados, nuevas reglas y requisitos para ser considerado como aspirante a la docencia, concursos de oposición y, para los que resulten *idóneos* desde la perspectiva

institucional y obtengan una plaza, un proceso de iniciación-incorporación en la profesión con un docente destacado que será tutor o mentor.

En América Latina se espera mucho de los nuevos docentes de educación básica. Los gobiernos buscan contar con profesoras y profesores dispuestos a enfrentar el desafío de garantizar condiciones de igualdad y equidad, no solo en el acceso sino también en la permanencia en la escuela de todos los niños, las niñas y los jóvenes, pero, particularmente, los más desfavorecidos económicamente, entre los que se encuentran los indígenas, uno de los grupos que más abandonan la escuela. Como señala Néstor López, la desigualdad social y la discriminación se seguirán reproduciendo “en la medida en que la escuela parta de la premisa de tratar a todos del mismo modo sin mirar su diversidad” (Citado en Poy, 8 de septiembre de 2017, p. 37).

Contradictoriamente, con una perspectiva de equidad, los aspirantes a docentes que han resultado con mejores resultados en los nuevos procesos de ingreso al servicio mediante concurso, buscan adscripciones en escuelas bien ubicadas y con mejores condiciones sociales; mientras tanto, los nuevos profesores con resultados inferiores, se harán cargo de niñas, niños y jóvenes en situaciones de mayor desigualdad, con menos posibilidades de apoyar y de revertir la desigualdad social, la discriminación y de atender la diversidad sociocultural, lingüística y de necesidades educativas especiales. Como señala Gil Antón, “los beneficios del mérito, no necesariamente contribuirán a fortalecer aquellas escuelas y comunidades que requieren mejores docentes, sino que tendrán el efecto perverso de contribuir a reproducir la desigualdad social desde la educación” (12 de agosto de 2017, *El Universal*, p. 21).

En este trabajo también me acerco al papel de los formadores de docentes de las instituciones que ofrecen formación inicial y de nuevas figuras como los docentes tutores o mentores que acompañan —o deben acompañar<sup>10</sup>— a los profesores de recién ingreso, independientemente de sus resultados en los exámenes y de su formación inicial previa.

Para operar las transformaciones en el ingreso a la docencia y en la formación docente, en México se han creado nuevas instituciones como la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPE) a nivel federal y por estados y se le ha dado autonomía al INEE.<sup>11</sup>

Teniendo como referencia en modelo mexicano, Ecuador creó en 2012, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), destinado a efectuar la evaluación de los diferentes actores del sistema educativo para entregar los resultados al Ministerio de Educación y a la sociedad en general.<sup>12</sup>

En la última década, en nuestro país se ha incrementado el ingreso de docentes que no son normalistas o que no tienen formación pedagógica. Asimismo, a pesar de las estrategias institucionalizadas, no todos los docentes que han incorporado al servicio en los últimos años, lo hicieron por concurso, (algunos, incluso, en años recientes, heredaron la plaza que ocuparon a través de procesos llamados de regularización), no todos tienen los perfiles previstos en las convocatorias y no todos ven en el magisterio una carrera de vida. Además, sobran egresados de normales, públicas y particulares que no logran ingresar al SEN, pero,

---

<sup>10</sup> Particularmente en México no se ha logrado que todos los nuevos docentes cuenten con un tutor.

<sup>11</sup> El INEE fue creado en 2002 como un organismo descentralizado de la SEP. Con la reforma educativa 2013 se le confirieron nuevas atribuciones y un carácter autónomo.

<sup>12</sup> El INEVAL retomó las perspectivas propuestas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en México (INEE). Su director ejecutivo es Harvey Spencer Sánchez Restrepo, mexicano especialista en evaluación y naturalizado ecuatoriano a finales del gobierno del presidente Correa (mayo de 2017).

contradictoriamente, se señala que faltan maestros en escuelas, principalmente en la educación secundaria.<sup>13</sup>

Desde este panorama, me propuse estudiar la reconfiguración de la profesión docente en educación básica, incluyendo la indígena, a partir de los procesos de ingreso al servicio, enmarcados en políticas públicas compartidas en el contexto latinoamericano. Me interesó reconocer problemáticas de la docencia, que si bien es valorada como trabajo ha sido desvalorizada como profesión al disminuir los márgenes de autonomía, al aumentar las exigencias de control a partir de evaluaciones.

Acercarse a la reconfiguración de la profesión docente implica reconocer que las exigencias para los docentes se han ampliado, intensificado (Andrade, 2008) y diversificado; que hablar de reconfiguración es dar cuenta de la redefinición, la reorientación, el cambio, la priorización, el demérito o incluso la precarización de la profesión. Sin duda, los gobiernos y la sociedad esperan cada vez más de los docentes y siguen considerando a la educación como una posibilidad de movilidad social que resolverá injusticias, inequidades y desigualdades económicas. Se espera, desde el discurso de la reforma, tener maestros con más formación, más conocimientos, más habilidades y destrezas, mejores valores y mejores actitudes para la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; con buen trato hacia estudiantes y padres, informados y actualizados, responsables de su tarea, que no falten a su trabajo, que revisen las tareas, que tengan

---

<sup>13</sup> Durante varios años se planteó la regulación de la matrícula en las escuelas normales públicas y particulares; el cambio en el sistema de pensiones a través de la Ley del Instituto de Seguridad social de los Trabajadores al Servicio del Estado y la ampliación de la jornada escolar, entre otros, trajeron como consecuencia jubilaciones anticipadas y con ello la falta de docentes frente a grupo. Aun cuando sólo se había previsto un concurso por año para ingresar al servicio, en diciembre de este año algunas entidades convocaran nuevamente por la falta de maestros frente a grupo.

tiempo para que los padres acudan a verlos, que cuenten con evidencias de los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes; que realicen trabajo colaborativo y se continúen preparando permanentemente. La reforma demanda a los profesores compromiso ético y social ante la profesión y que vean su trabajo docente como una carrera de vida. Sin embargo, de este discurso que parece fortalecer a la profesión, está la descalificación y el demérito de los docentes que en un sinnúmero de condiciones, muchas de ellas adversas, se han responsabilizado de la educación de miles de estudiantes.

Los cambios en la formación profesional y el perfil esperado de los docentes son apenas una parte de los nuevos escenarios y desafíos. Los maestros están cambiando y también sus condiciones laborales y profesionales; entre ellos existe una amplia diversidad de perfiles, trayectos formativos, vocación, valoración de la profesión, preocupación por la enseñanza, por su desarrollo profesional, por su vinculación con las comunidades escolares.

De acuerdo con Andrade Oliveira (2008),

las reformas recientes han causado la reestructuración del trabajo pedagógico, a partir de la combinación de diferentes factores que se hacen presentes en la gestión y organización del trabajo escolar, teniendo como corolario, mayor responsabilidad de los profesores y mayor compromiso de la comunidad (p.4).

El tema de “los maestros” pareciera ser sustantivo no sólo en las agendas políticas y educativas de los países latinoamericanos, sino en todos los ámbitos sociales que dan cuenta de los cambios en la profesión (Robalino, 2005 y 2015).

Y si bien existen cambios sustantivos en la profesión docente, asociados a diversos aspectos, me centro en los procesos de ingreso al servicio porque son los que explicitan un

perfil, una condición de *elegibilidad* -en el caso de Ecuador- e *idoneidad* para ambos países, así como requisitos que dan cuenta del profesional que se espera que se inicie en la carrera docente.

El INEE (México, 2016), ha insistido en que el desarrollo de la profesión docente es un eje fundamental de la reforma educativa emprendida por el Estado mexicano en 2013 (p. 94). Para los profesores en servicio y los aspirantes a ser docentes es los cambios esperados tienen como base la evaluación de sólo de los docentes cuando debieran considerarse otros aspectos como el currículum, los materiales y apoyos educativos, la organización y gestión escolar, el papel de los directivos, las condiciones físicas de las escuelas y su equipamiento escolares, entre otros.

Más allá de las protestas, los desencuentros, las tensiones y las exigencias sociales que en los últimos años han reclamado nuevas responsabilidades al magisterio, este trabajo pretende dar cuenta de la reconfiguración de la profesión docente y su relación con las nuevas exigencias que el Estado, los organismos internacionales como la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>14</sup>, los padres de familia y diversos sectores demandan a las y los profesores.

En México, aunque el eje de los reclamos de las y los profesores que se han opuesto a la reforma pareciera concentrarse en la evaluación y sus alcances laborales, también están presentes nuevas pautas de actuación docente, nuevos perfiles, nuevas formas de enseñar, nuevas obligaciones de atención educativa orientadas a la educación inclusiva que

---

<sup>14</sup> Entre estas recomendaciones de la OCDE destacan *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (2009), *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales* (2009), *Establecimiento de un marco para la acción e incentivos docentes. Consideraciones para México* (2010).

reclaman otras habilidades al docente no necesariamente asociadas a la cuestión pedagógica, nuevas relaciones con la sociedad civil, nuevos actores que exigen “participar en la escuela” particularmente en las decisiones de la escuela pública con o sin los maestros. Se identifican así, demandas de diferente orden, que dan cuenta de la reconfiguración de la profesión docente.

En Ecuador los cambios vinculados con el currículo en educación inicial, básica y media superior organizados por estándares educativos, los nuevos procesos de ingreso al servicio docente, la rezonificación, la construcción de centros escolares que albergan desde educación inicial hasta el bachillerato con una nueva organización escolar y la incorporación de jóvenes profesores con distintas formaciones; la acreditación de las instituciones de educación superior (incluidas las destinadas a la formación de docentes), la creación del INEVAL y de la Universidad Nacional de Educación (UEAE) se han reconocido como logros asociados a la Revolución Ciudadana, el Plan Decenal y el Plan del Buen Vivir. Esto se asocia a colocar a la educación como una prioridad, a reorganizar el sistema educativo, a cambiar la escuela y, por supuesto, a esperar más de los nuevos maestros.

Comparar los casos de México y Ecuador en relación a cómo se está reconfigurando la profesión y cómo, a partir de contextos y situaciones sociopolíticas diferentes y de vinculación con organismos internacionales distinta, me permitió visualizar tendencias transnacionales y procesos de operación (concursos oposición y mérito, reorganización, ampliación de la educación obligatoria hasta el bachillerato, entre otros) que dan cuenta de sentidos y orientaciones comunes hacia la profesión.

### **La pregunta central de la investigación y los objetivos**

El desarrollo de esta investigación se orientó a partir de la siguiente pregunta central: ¿Cómo se expresa la reconfiguración de la profesión docente a partir de los nuevos procesos y políticas educativas para el ingreso a la docencia en educación básica, en los casos de México y Ecuador a partir de las reformas educativas de la última década?

Otras preocupaciones apoyaron el desarrollo de la investigación. Entre ellas, los aspectos que caracterizan a los docentes reconocidos por las instancias evaluadoras como *idóneos* (México) o *elegibles* (Ecuador) para la educación básica, incluyendo la indígena; quiénes son y cómo ha sido su incorporación a la docencia de los nuevos docentes de educación básica a partir del perfil o los estándares profesionales propuestos. Otro aspecto que abordé fue identificar si en los procesos que se han instrumentado, es posible reconocer políticas públicas comunes para ambos países.

El trabajo también se orientó a dar cuenta, explícitamente, de los docentes con que se espera contar en México y en Ecuador y a reconocer sus similitudes y diferencias con los docentes en servicio que ingresaron por otros procesos y sin exámenes, principalmente a partir de su formación inicial como profesores.

Otras cuestiones revisadas tienen que ver con identificar si los cambios en la profesión se orientan a la construcción de una nueva escuela y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y si estos cambios constituyen nuevas demandas para el magisterio y se asocian tanto a la formación inicial como a la formación continua y la carrera docente.

Asimismo, me interesó reconocer los cambios en proceso tendrán implicaciones la organización escolar a partir del vínculo entre maestros con diferentes trayectos y procesos

de ingreso y una valoración diferenciada en la profesión. Otras preocupaciones en el trabajo realizado y que se articulan con la pregunta central fueron la apertura de la docencia en educación básica a otras profesiones y al papel de los tutores o mentores en el acompañamiento a los nuevos docentes.

El objetivo general que me propuse en esta investigación fue describir, analizar y comparar la reconfiguración de la profesión docente, a partir de los actuales procesos de ingreso al servicio de profesores de educación básica en México y Ecuador.

Los objetivos específicos trabajados fueron:

- Documentar y comparar las políticas y prácticas vigentes en materia de ingreso al servicio docente y su vinculación con las nuevas demandas sociales a los profesores de educación básica en México y Ecuador.
- Reconocer las características que dan cuenta de la reconfiguración de la profesión docente en educación básica en México y en Ecuador.
- Comparar y analizar los procesos de ingreso de los docentes de educación básica general del ingreso al servicio, incluyendo las de los docentes de educación indígena en ambos países.

### **De los referentes teóricos**

Los referentes teóricos que apoyaron esta investigación se trabajaron a partir de la elaboración del estado del arte producto de la revisión bibliográfica y documental sobre la reconfiguración de la profesión docente que aparece *in extenso* en el Capítulo 1 de este trabajo, desde una orientación hermenéutica a partir de la *descripción articulada* propuesta

por De la Garza (1988), Zemelman y Martínez (1989) y las aportaciones de Díaz Barriga (2013), Jiménez (2013), Bertely (1994) y Rockwell (2009).

La revisión de la literatura sobre el problema de investigación inicial y sobre temáticas asociadas al mismo, además de los apoyos y orientaciones metodológicas sugeridas, me llevaron a replantear mi objeto de estudio. De los procesos de ingreso al servicio docente, pasé a la identificación de la reconfiguración de la profesión docente a partir de dichos procesos, que se encuentran en construcción tanto en México como en Ecuador y forman parte de situaciones presentes, de una realidad en movimiento en espacios sociales e históricos determinados. Siguiendo a Thompson (1993) “el objeto de nuestras investigaciones es en sí mismo un campo preinterpretado en el cual los sujetos, participan desde su vida diaria en la comprensión de sí mismos y de los demás y en interpretación de las situaciones que los rodean” (p. 399).

Para la construcción de las categorías de análisis a partir del trabajo empírico y la revisión documental, me apoyé en las recomendaciones de Becker (2011) y las perspectivas de De la Garza (1988) en la construcción de conceptos de resultado que dan cuenta de situaciones dadas, y conceptos de proceso, que refieren *lo dado* y *lo dándose* (ingreso al servicio profesional docente, identidad profesional, trayectorias docente).<sup>15</sup>

Después de reconocer el objeto de estudio en construcción y su relación con otros procesos como parte de una compleja realidad socioeducativa, identifiqué conceptos de articulación (reconfiguración de la profesión docente, carrera docente) en la perspectiva de reconocer relaciones posibles de múltiples niveles. Asimismo, asociadas a las perspectivas

---

<sup>15</sup>El texto de De la Garza, E. (1988) tiene como base La descripción articulada de Hugo Zemelman y Alicia Martínez incluidos en el texto *Conocimiento y sujetos sociales* (1984) editado por El Colegio de México.

para los sujetos sociales implicados (en este caso los profesores o profesionales que se incorporan al servicio docente), se identifican opciones a partir de *lo dado-dándose*, con la premisa de un uso crítico de la teoría y de la reconstrucción articulada de un proceso en movimiento: la reconfiguración social de la profesión docente en educación básica a partir de los procesos de ingreso al servicio.

El trabajo de revisión documental y hemerográfico, así como el análisis del material empírico, me permitieron reconocer la particular preocupación que existe entre organismos internacionales, ministerios de educación, instituciones de formación, investigadores, formadores de docentes, profesores y sociedad civil, sobre quiénes son los docentes a los que se les deberá encomendar la transformación y mejora de los sistemas educativos (Davini y Birgin, 1998; Cuevas y Moreno, 2016; Birgin, 2017).

La organización de la presentación de los resultados de la revisión tomó en consideración las siguientes categorías: reconfiguración de la profesión docente en educación básica, ingreso al servicio, formación docente, formación inicial docente, formación profesional, formación de docentes para la educación indígena intercultural y bilingüe, iniciación, incorporación e inserción al servicio profesional docente, inicio como docente en escuelas indígenas, *idoneidad* docente, docentes *elegibles*, acompañamiento docente, tutoría y mentoría, desarrollo profesional, carrera docente, trayectorias docentes y políticas docentes.

Con relación a los cambios en la profesión fue necesario acercarse a la identidad profesional docente para lo cual retomé a Marcelo y Vaillant (2009), quienes plantean que los docentes actuales expresan una identidad que transita entre un sentido misionero y una perspectiva de facilitador del aprendizaje y, en ocasiones, como profesionales reflexivos.

De acuerdo a estos autores, para los profesores existen cuatro componentes fundamentales de la profesión: la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, la gestión institucional y la organización de la comunidad educativa y tres dimensiones: vocacional, técnica y práctica y en algunas ocasiones, la académica (pp. 41-42).

Desde la perspectiva de la docencia reflexiva, los docentes como profesionales tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, asimismo, los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la construcción de conocimientos sólidos y pertinentes sobre la enseñanza. Esto supone que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente debe partir de la reflexión sobre la propia experiencia y supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro (Schön, 1987, Pérez Gómez, 1998; Zcheiner, 2012; Domingo, 2013).

A partir de los aprendizajes en su formación como docentes y de su experiencia profesional, Zcheiner (2012) señala que en su trabajo cotidiano, los profesores, *activan* recursos intelectuales, antes, durante y después de la acción educativa a partir de conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, estrategias que les permiten elaborar un diagnóstico de las situaciones que se enfrentan y diseñar estrategias para atenderlas.

Los procesos de reconfiguración docente dan cuenta de cambios en la identidad profesional de los docentes que se asocian con la incertidumbre de los sistemas educativos en transición, hacia una escuela que tiene nuevas exigencias y que no ha terminado de definirse en contextos cada vez más diversos social, cultural y lingüísticamente.

Para lo referente a la reconfiguración de la profesión docente y sus desafíos, recupero los trabajos de Vaillant (2004), Marcelo y Vaillant (2009), Terigi (2010), Tenti (2005, 2007 y 2010), Mercado (2010 y 2013), Arnaut (2014), (Birgin, 2017), entre otros, a partir de sus reflexiones en torno a la atención con pertinencia a más alumnos, con programas educativos reformados en tiempos reducidos, con nuevas demandas para “el saber docente” y un perfil de estudiantes diverso al igual que sus intereses por los aprendizajes y de Zeichner (2010), sobre la contribución de los docentes a una sociedad más justa y mejor para todos.

### **De la estrategia metodológica. El camino recorrido en la investigación.**

*No se trata de volverse nativo (...) Es cuestión de vivir una vida múltiple: navegar a la vez por varios mares (Geertz, 1989, p.87)*

Empecé este trabajo centrándome en las políticas para el ingreso al servicio docente en México y en Ecuador, pues en ambos países, después de diversas reformas que iniciaron desde la década anterior, se habían instrumentado concursos de oposición para ser profesor en educación básica. Después, a partir del acercamiento a docentes, formadores y directivos en ambos países, y de la revisión de documentos normativos, me concentré en los procesos de reconfiguración de la profesión docente.

La investigación fue de carácter cualitativo con un enfoque etnográfico y comparativo. Siguiendo a Geertz (1989), la intención fue “recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores” y reconocer que la etnografía es un *oficio de lugar* que obliga a un trabajo de acercamiento y observación de los hechos locales con los actores sociales (p. 29).

Retomé a Elsie Rockwell (1987), para quien el trabajo etnográfico “implica documentar lo no documentado y dar sentido desde los escenarios de los sujetos, desde los significados que los actores les dan, así, “el objeto de estudio toma finalmente la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestran ciertas relaciones de un entramado que siempre será más complejo” (p.75).

También recuperé algunas recomendaciones de María Bertely (2000) para orientar mi trabajo a “no sólo describir, sino de inscribir e interpretar lo referente a los procesos de reconfiguración docente, lograr que la trama que fuera tejiendo no fuera solo informativa y descriptiva, sino también, narrativa e interpretativa y reconocer que uno llega a la teoría más que partir de ella (p.28).

La perspectiva epistémica desde dónde inicié se vinculó con los supuestos de las ciencias sociales interpretativas a partir de aportaciones de Schutz (1974), quien desde la fenomenología social señala que la vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos; que cada realidad cuenta con sus propios códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación; es a partir de la manera cómo las personas se relacionan intersubjetivamente unas con otras, cómo se establece el significado y la comprensión en las personas, cómo se dan los procesos de interpretación de las conductas de otras personas, y, finalmente, cómo se da la propia autointerpretación (p. 147-148).

De Geertz (1987), también retomé la manera en que concibe la investigación etnográfica como describir, narrar, analizar y teorizar la realidad a partir de un discurso, es decir, de *densificar el texto*. Se trata, dice, de una descripción articulada, analítica, sustentada en el tejido del entramado que se va construyendo con el material empírico y

construye un entramado con la teoría y atraviesa núcleos problemáticos a lo largo de la investigación (p.20).

Con Goffman (1970) y Becker (1998), desde su perspectiva del interaccionismo simbólico y de que la realidad es producto de una construcción social, traté de organizar y dar sentido a las explicaciones de los docentes sobre la profesión, situadas y construidas en un contexto determinado, en el cual los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. A Becker recurrí en varias ocasiones para encontrar estrategias que me permitieran organizar, interpretar y explicar, las voces de los maestros, formadores, autoridades educativas y representantes sindicales entrevistados, así como la información periodística y los marcos normativos de ambos países. En esta perspectiva, también recupere a Giddens (1987), para quien la construcción conceptual obedece a una “doble hermenéutica a partir de un universo que ya está constituido dentro de marcos de significados dados por los actores mismos, a los cuales la investigación reinterpreta, modificando el empleo original de las personas” (pp. 163-166).

El proceso que traté de seguir, en palabras de De Certeau (1978), fue la explicación/comprensión a partir de *armar la trama*<sup>16</sup> y contar e interpretar la historia que de acuerdo al lugar y el tiempo, permite reconocer las *maneras de hacer* y de pensar la realidad de los sujetos que son parte de su *discurso* y su enunciación (p.89). El *contar* la historia, implica la triada del “lugar”, de “los procedimientos de análisis” y de “la construcción de un texto” (Ricoeur, 2003, p. 267).

---

<sup>16</sup> La trama implica un trabajo analítico en el cual se identifican los núcleos de significación; es reconocer eso que hacen los sujetos, las maneras de hacer que le dan sentido al conocimiento de la realidad, a la narrativa que se construye sobre ella, a la enunciación sobre ella (De Certeau, 1978).

La investigación implicó un acercamiento permanente a la situación educativa de Ecuador y México a través de la prensa y de la revisión de diferentes documentos normativos, a fin de conocer lo que en palabras de Zemelman y Martínez (1989) es “lo dado, dándose”, y de lo cual se pueden construir explicaciones a partir de la *descripción articulada* (De la Garza, 1988).

El trabajo de campo realizado en ambos países a partir de observaciones, pláticas informales, pero particularmente de entrevistas semiestructuradas, resultó fundamental para reconocer a los sujetos, sus prácticas, sus voces, sus enunciaciones, su manera de percibir los cambios en la profesión docente. La revisión de documentos normativos -que se han ajustado en ambos países en los últimos tres años-, y la elaboración del estado del arte sobre la reconfiguración de la profesión docente, me permitieron reconocer ajustes, reorientaciones<sup>17</sup> y, principalmente, el avance en la instrumentación de las reformas. El seguimiento periodístico resultó central para dar seguimiento a los *pequeños* cambios que están transformando la profesión docente en el día a día, a partir de definiciones operativas de políticas educativas que llegan al docente y a las aulas y que dan pauta a la narrativa, a “la trama”, entendida como una descripción profunda, densa, articulada, no lineal (Ricoeur, 2003).

Como señala Navia (2006), en las investigaciones cualitativas, no se establece *a priori* un camino metodológico a seguir, pues éste se construye en el proceso mismo de investigar y no existen pasos sucesivos como en los estudios positivistas (p. 19).

---

<sup>17</sup> Algunas asociadas a procesos de negociación.

Se trata de un trabajo de investigación comparada entre países que tienen situaciones comunes con relación a sus reformas educativas y la profesión docente. El impulso a los estudios comparados se ha fortalecido en las últimas décadas en todo el mundo, particularmente en educación (Calderón, 2014). De acuerdo a Fernández Lamara,<sup>18</sup> los estudios comparativos, posibilitan “superar relaciones de dominación colonialista (...) y escuchar nuevas voces en un mundo de cambio vertiginoso” (citado por Calderón, 2014).

Para Cuevas y Moreno (2016), los estudios comparados dan la posibilidad de reconocer como políticas –o tendencias comunes- se *naturalizan o domestican* de manera diferenciada en los países. Así por ejemplo, mientras las recomendaciones de la OCDE para mejorar las escuelas planteaban la construcción de *estándares*, en México se asumieron *perfiles, parámetros e indicadores* y en lo referente al currículum, *aprendizajes clave* asociados a competencias. En tanto, en Ecuador, que no es miembro de la OCDE, determinaron trabajar con *Estándares de desempeño profesional* y para el currículum de la educación básica y media superior con estándares de aprendizaje, también asociados a competencias.

Dubet (2012) me dio elementos para justificar el estudio comparativo a partir del planteamiento de que las sociedades modernas deben construir representaciones de ellas mismas, porque al “abrirse el mundo” las culturas y las sociedades se rozan todo el tiempo y hace imperativo que se conozcan y reconozcan.

Para la investigación entre México y Ecuador, recuperé la sugerencia de Manzón, Bray y Kai (2010), de trabajar con unidades de comparación, a partir de la búsqueda de similitudes, que resulten relevantes y que pueden tener explicaciones generales.

---

<sup>18</sup> Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios de Educación Comparada (SAECE) y actual vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada en el discurso inaugural del XV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada celebrado en Buenos Aires en junio 2013.

Desde lo que Ginzburg (2002) nombra como *indicios*, a partir de enunciación de los sujetos y del seguimiento periodístico, identifiqué señales de nuevas prácticas, nuevos haceres, nuevas formas de describir, sentir y pensar la profesión y de situarse en ella, de comprenderla y de reconocer los cambios desde los docentes.

El propósito de la investigación fue tratar de describir lo que ocurre en ambos países desde la perspectiva 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).

Realicé un total de 12 entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y formadores de docentes en México, todos vinculados con los nuevos procesos de ingreso al servicio en educación básica e indígena. Sus referentes generales pueden verse en el Apéndice A. En Ecuador realicé ocho entrevistas a docentes, directivos y formadores de docentes también ligados con los procesos de ingreso al servicio y las reformas en la carrera docente. Sus referencias aparecen en el Apéndice B. En México me fue posible entrevistar a tres maestras de la primera generación de docentes que ingresaron al servicio a partir del concurso de oposición y que de acuerdo a la evaluación resultaron *idóneas*. En el caso de Ecuador, sólo pude realizar dos pláticas informales con docentes de reciente incorporación al servicio, a partir del concurso de méritos y oposición.

La realización de las entrevistas y el acercamiento a los sujetos y sus contextos, me dio la posibilidad de identificar la expresión de recomendaciones de organismos internacionales (OCDE 2008, 2011), la situación de la profesión docente en cada país, el sentido de las informaciones periodísticas, los propósitos de los cambios normativos e iniciar la descripción y el análisis.

Después de las transcripciones, de su lectura y revisión, identifiqué algunos nudos de tensión e inicié con la escritura de la narrativa del texto. Como señala Becker (1998) tuve que volver varias veces a las transcripciones para tratar de encontrar los sentidos y *reconocer lo que está allí*. La escritura me llevó a una especie de armado de múltiples piezas que parecían dispersas o ajenas y que poco a poco fueron embonando en una construcción discursiva, es decir una interpretación hermenéutica de segundo orden, desde la narración (Ricoeur, 2010).

Me basé en las entrevistas porque son narraciones que permiten conocer el relato de los actores. El propósito era contar con las voces de profesores, directivos y formadores y, desde su enunciación, a partir de la recuperación de la revisión normativa y el seguimiento periodístico, tejer la trama y elaborar mi propia enunciación y comprensión.

El seguimiento periodístico me posibilitó reconocer los complejos escenarios sociales en los cuales se expresan tensiones de diferente orden entre docentes, autoridades educativas, representaciones sindicales y organizaciones de la sociedad civil, a partir de las reformas en proceso. Como señala Becker (1998), “cuando uno investiga pareciera ordenar pequeños incidentes de un caos [pero] no investigamos el orden, [porque éste] no está a simple vista y tanto las similitudes como las diferencias proporcionan categorías generales para pensar e incorporar al análisis” (p. 164).

Las observaciones realizadas en ambos países, me permitieron utilizar diferentes estrategias de investigación para acceder a todas las actividades posibles, a los actores y escenarios, para buscar un acercamiento más profundo (Woods, 1987).

En la construcción de este trabajo también recuperé a Thompson (1998), para quien el objeto de análisis es una construcción simbólica, inserta en contextos sociales e históricos determinados y que requiere de una interpretación discursiva

La revisión y análisis de la documentación sobre las legislaciones vigentes, la consulta a especialistas y la realización de entrevistas a docentes en México y Ecuador tuvo como temas centrales los estudios requeridos, los concursos a través de exámenes de oposición a partir del *mérito*, la *idoneidad*, la *elegibilidad* o la *selectividad*; el acompañamiento, tutoría o mentoría, los cursos de preparación para el examen, el dominio de una lengua indígena o el papel del desarrollo profesional para los docentes de nuevo ingreso.

Particularmente para el caso de México, también consideré otras prácticas en el ingreso al servicio docente, tales como la incorporación como becarios, la asignación directa, los cursos de habilitación, la herencia o compra de plazas, la inscripción a programas educativos determinados, o el examen como un requisito administrativo, entre otros.

Inicialmente realicé la identificación, registro y documentación de expresiones y evidencias sobre la reconfiguración de la profesión docente relacionadas con los procesos de ingreso al servicio y los criterios de *idoneidad* propuestos en México y Ecuador para los docentes de educación básica, a partir de referencias periodísticas. Para el caso de México trabajé con los diarios *La Jornada*, *El Universal* y *Reforma*. En el caso de Ecuador *El telégrafo* y *El comercio*.

Los documentos revisados fueron legislaciones, lineamientos, estrategias, seguimiento periodístico, informes y estadísticas. Estas actividades se realizaron a lo largo del desarrollo de la investigación.

Para el caso de México, las principales actividades consistieron en la revisión de diferentes estudios sobre experiencias de formación docente e ingreso al servicio educativo en el contexto latinoamericano; documentación de los procesos actuales de incorporación como docentes a la educación básica y a la educación indígena, de acuerdo con la reforma educativa 2013, realización de entrevistas semiestructuradas y pláticas informales con docentes, formadores de docentes, autoridades y representantes sindicales y seguimiento periodístico sobre el tema.

En Ecuador las actividades realizadas además de las entrevistas a docentes, formadores de docentes, autoridades y representantes sindicales, fueron la revisión de diferentes textos y artículos sobre la educación y la profesión docente en Ecuador, sobre la educación indígena intercultural bilingüe, sobre la formación de docentes y los procesos de ingreso a la carrera docente. En un primer acercamiento (junio de 2015), fue posible visitar escuelas<sup>19</sup>, platicar con docentes de la Universidad Andina Simón Bolívar y con autoridades del Ministerio de Educación. En una segunda visita me concentré en la realización de entrevistas en el mes de noviembre de 2015.

Una síntesis del proceso realizado es la siguiente:

- Revisión y análisis de material bibliográfico disponible sobre los cambios en la profesión en ambos países.
- Entrevistas semiestructuradas en ambos países (ver guiones base en el Apéndice C).

---

<sup>19</sup> La visita a escuelas fue posible en una primera visita, en el contexto de una reunión de intercambio binacional México-Ecuador sobre la formación de docentes.

- Seguimiento periodístico de situaciones afines sobre los procesos de ingreso al servicio en ambos países.
- Análisis del material empírico y documental desde una perspectiva inductiva (Becker, 2011), de acuerdo a la cual la se fue redefiniendo simultáneamente la reconfiguración de la profesión, “mientras perfeccionaba la comprensión de la explicación” (p. 253).
- Construcción de una narrativa (De Certeau, 2000) que posibilite la explicitación de ejes para dar cuenta del objeto de estudio y sus diferentes aspectos, reconociendo que los hechos y situaciones que se presentan sobre la reconfiguración de la profesión, son indicativos y desde ellos es desde donde se construyen las explicaciones, los significados y la reflexión teórica, para pensar, decir y explicar (White, 1992).
- Los resultados de la investigación se engarzan en un discurso a partir de codificar la realidad (re)conocida a partir de un discurso que posibilita convertir lo extraño en algo *familiar* mediante su incorporación a un modelo explicativo *culturalmente disponible* (White, 1992).

### **Del orden de la presentación**

Como ya se señaló, en el primer capítulo, La reconfiguración de la profesión docente: una perspectiva analítica en construcción, se presenta el estado del arte del objeto de estudio de esta investigación, desde una orientación hermenéutica, a partir de la *descripción*

*articulada* propuesta por De la Garza (1988), Zemelman y Martínez (1989) y de las aportaciones de Díaz Barriga (2013), Jiménez (2013), Bertely (1994) y Rockwell (2009).

El segundo capítulo, Políticas y prácticas de ingreso al servicio docente en el contexto latinoamericano, da cuenta de la contextualización de los cambios recientes relacionados con la profesión docente, particularmente derivados de las reformas en los estatutos docentes y en las orientaciones en materia de políticas educativas con particular énfasis en los procesos de ingreso de los nuevos docentes a la educación básica.

El tercer capítulo aborda el caso de México y en él se presenta un panorama detallado de los cambios recientes en la profesión, derivados principalmente de la reforma educativa 2013; se revisa el papel de nuevas instituciones (CNSPD, INEE), documentos normativos, informes oficiales y se recuperan las voces de docentes y autoridades. Asimismo, se da cuenta de las tensiones que han generado los cambios (movilizaciones magisteriales, participación de nuevos interlocutores de la sociedad civil) y se identifican aspectos que expresan la reconfiguración de la profesión docente en educación básica a partir de los procesos de ingreso al servicio, incluyendo la incorporación de docentes de educación indígena.

En el cuarto capítulo se presenta el caso de Ecuador, a partir de un panorama general de la educación en este país, la formación de los docentes, las nuevas disposiciones para el ingreso, los aspirantes considerados *elegibles*, el papel de la representación sindical, la presencia de otros interlocutores de la sociedad civil en la definición de la profesión y la educación y se da cuenta de los cambios en la profesión docente a partir de las reformas recientes, las nuevas disposiciones en los procesos de ingreso a partir de la apertura a otras

profesiones, particularmente, desde la voz de docentes y autoridades educativas y formadores.

En el quinto capítulo, Comparación de políticas y prácticas sociales en México y en Ecuador que transforman la profesión, se realiza un cotejo de datos, legislaciones, procesos México y en Ecuador, particularmente los que están dando cuenta de los cambios en la profesión, y enfatizó los referidos a los procesos de ingreso al servicio docente. Asimismo abordo diferentes aspectos que dan cuenta de los puntos en común y de las diferencias en términos de la reconfiguración de la profesión docente en educación básica, incluyendo la educación indígena y su ya larga perspectiva intercultural bilingüe en ambos países.

Finalmente, en las Conclusiones se presentan los principales hallazgos que la investigación realizada permitió reconocer relacionados con la reconfiguración de la profesión docente, a partir de los procesos de ingreso al servicio en la educación básica en México y Ecuador.

## **Capítulo 1. La reconfiguración de la profesión docente en América Latina: Una perspectiva analítica en construcción**

A nivel internacional desde finales de la década de los ochenta, ha habido diversas posturas relacionadas con los cambios en la profesión docente. En Francia, por ejemplo, asociados a las universidades, se conformaron los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM). El proceso de reforma no fue fácil pero se construyeron acuerdos con los diferentes actores y poco a poco se plantearon nuevas estrategias para egresados de licenciaturas que mediante concurso ingresaban a los IUFM como estudiantes interesados en ser docentes de primaria o secundaria y realizaban prácticas. Al término del primer año, mediante concurso se contrataba a los mejores y se incorporaban a una escuela como “funcionarios-estudiantes” con tutoría y acompañamiento y sin ser titulares. Al terminar el segundo año en el IUFM se validaba su proceso de formación y los estudiantes debían presentar diversos trabajos para dar cuenta de su formación y de sus reflexiones en su trabajo docente (Gonfroy, 2003).

En el contexto latinoamericano la perspectiva de realizar la formación inicial en instituciones universitarias también ha estado presente desde hace más de dos décadas. Algunos países como Chile (Mercado, 2013) han optado por esta perspectiva y, recientemente, después de un largo proceso con cambios en distintas instituciones y evaluaciones, también Ecuador se ha propuesto hacer de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) la institución en la cual formar a los futuros docentes y en la que también se puedan plantear alternativas para los docentes en servicio.

Los cambios a la profesión docente, se empezaron a apuntalar desde hace varios años y se han asociado principalmente a los discursos de mejorar la calidad de la educación y ver

en la docencia una carrera de vida, con implicaciones también, como en el caso francés, en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los maestros con tendencias comunes que van más allá de nuestro continente. Las posibilidades de estudiar en instituciones formadoras de futuros docentes (normales, institutos superiores o universidades), el ingreso al servicio, las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la carrera docente están cambiando y se han asociado prioritariamente a la evaluación académica.

*Ser docente* tiene diferentes significados asociados a la vocación, al oficio, al trabajo o la profesión (Fullan, 2002; Tardif, 2004; Tenti, 2006; Ibarrola, 2014; Rockwell, 2014, Arnaut, 2014). Y aunque los sistemas educativos, las escuelas, las aulas y los maestros se encuentran en procesos de cambio, estos autores comparten la preocupación sobre responsabilidad asignada a los docentes de *enseñar*.

En México, en la LGSPD 2013 se entiende por personal docente:

al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del servicio educativo; (2013, Art. 4° fracción XXV).

Aunque se reconoce que la tarea central de los docentes son los aprendizajes de los alumnos y que la docencia es una profesión, en esta caracterización aparecen otras funciones que implican múltiples conocimientos y habilidades para poder ser “promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del servicio educativo.” Por supuesto, también están implícitos los procesos de formación y evaluación del desempeño

docente. Todas estas funciones y actividades se constituyen en responsabilidades para el docente.

Años atrás, tanto para México como para los países adherentes a la recomendación conjunta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se planteó que:

La enseñanza debiera considerarse como una profesión, cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados (Recomendación 1966, OIT-UNESCO, Disposición III.6).

Los significados de la profesión docente ahora son múltiples y maleables. En 1998, Davini y Birgin planteaban que cuando desde los discursos oficiales se apelaba a la “profesionalización docente” en el imaginario se asociaba con profesión libre o autónoma pero estas imágenes ya en esos años, no se correspondían con un contexto de cambios en el mercado laboral y la producción, y que, en el sector de los servicios, predominaba el modelo de “un especialista asalariado que trabaja en una organización compleja, con menor autonomía y status” (p. 78)

Ávalos (2006), por ejemplo, plantea que nos encontramos ante un *nuevo profesionalismo* que tiene como metas la profundidad cognitiva, creatividad, flexibilidad,

manejo emocional, resolución de problemas, confianza profesional, disposición al riesgo, mejoramiento continuo y aprendizaje distribuido.

La nueva normatividad plantea nuevas exigencias para la actualización, la formación continua y el desarrollo profesional que se espera de los docentes (SEP, 2016), situación que nos llevan a identificar lo que Elsie Rockwell (1998) nombraba como “un magisterio siempre en deuda”,<sup>20</sup> pues desde hace varios años, la fórmula que se ha seguido para los docentes se asocia a más estudios, más responsabilidades en la profesión, más demandas sociales que atender y más actividades que realizar durante la jornada escolar.

En los nuevos escenarios educativos, se exige a los docentes “ser competentes”, estar informados, actualizados, alfabetizados digitalmente, dispuestos a seguir estudiando y a seguir aprendiendo, con habilidades metacognitivas, con disposición a romper rutinas y comprender los complejos escenarios en los que viven sus alumnos y atender pedagógicamente la diversidad sociocultural y lingüística y las necesidades educativas especiales desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Por otro lado, el trabajo de los maestros es orientado por las secretarías o ministerios de educación a su transformación cotidiana. Para Eirín, Raso y Montero (2009), los docentes necesitan implicarse en diferentes perspectivas de reflexión para aprender y cambiar. Entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, destaca el hecho de que el compromiso de los profesores con su trabajo incrementa a su vez el compromiso de los alumnos. Los profesores con entusiasmo por la labor docente trabajan más para hacer el aprendizaje significativo a sus alumnos, especialmente para los que

---

<sup>20</sup> La frase es de Elsie Rockwell (1998) a propósito de las diferentes ofertas de actualización propuestas para los maestros en servicio en tiempos de la política de modernización educativa (1988-1994).

tienen más dificultades o falta de motivación. Este entusiasmo se ve reforzado por la autopercepción de los profesores como educadores con amplios propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas posibilidades de desarrollo profesional continuo.

### **1.1 El estado del arte sobre la reconfiguración de la profesión docente**

El propósito de este apartado es dar cuenta de la identificación, revisión, comparación y análisis de aspectos que refieren a la reconfiguración de la profesión docente, a partir de las discusiones y debates sobre similitudes de las políticas y prácticas de ingreso al servicio en educación básica en la región.

Así, se presenta la revisión de la literatura vinculada con el objeto de estudio, el punto en el que se encuentra actualmente la discusión académica al respecto, los nudos problemáticos identificados y un intento de ofrecer una *reconstrucción articulada* que obliga a la propuesta de algunas estrategias e instrumentos para la investigación y la aportación que se pretende realizar y las perspectivas de tema en cuestión.

El trabajo de análisis me permitió reconocer la particular preocupación que existe entre ministerios de educación, instituciones de formación, investigadores, formadores de docentes, profesores, padres de familia, sociedad civil y por supuesto, organismos internacionales, sobre quiénes son y quiénes deben ser los docentes a los que se les encomendará la transformación y mejora de los sistemas educativos.

La revisión bibliográfica propuesta de manera inicial, implicó acercarse a revisar textos, artículos y documentos oficiales y autores con diferentes maneras de investigar; a “ir tras las huellas” de los trabajos sobre ingreso, (incorporación o inserción) al servicio

(profesional) docente en los casos de México y Ecuador. Así, se identificaron otros textos, ensayos, artículos, debates y también, aparecieron algunas similitudes entre autores, organismos, legislaciones y prácticas en estos procesos.

La presentación de los resultados de la revisión está organizada a partir de las siguientes categorías: formación docente, formación inicial (docente y profesional), formación de docentes para la educación básica y la educación indígena intercultural y bilingüe, incorporación e inserción al servicio profesional docente, inicio como docente en escuelas indígenas o rurales, desarrollo profesional docente, carrera docente, reconfiguración de la profesión docente en educación básica e indígena, trabajo docente, identidad profesional docente, condiciones del trabajo docente, trayectorias docentes y políticas docentes.

La intención fue circunscribir el reconocimiento a la última década, pero los cambios en la profesión empiezan a prefigurarse desde la última década del siglo pasado. Así, sobre formación docente, recupero a Sacristán y Pérez Gómez (1996) sobre el aprender a enseñar y la comprensión y transformación de la enseñanza a partir de la docencia reflexiva, a Davini y Birgin (1998), quienes a partir del caso argentino identifican algunos aspectos a considerar en la reforma en la formación y la capacitación de docentes que también impactaron en la profesión docente y entre los cuales destacan la reforma curricular, la implantación masiva de la capacitación, la evaluación y monitoreo periódico del rendimiento del aprendizaje a través de pruebas nacionales y resultados con difusión nacional; el sistema de acreditación de las instituciones de formación docente con estándares de educación superior y el deterioro en las condiciones de trabajo de los docentes a los que paradójicamente se exige mayor competencia técnica (p. 83).

Asimismo, destacan las aportaciones de Perrenoud (2004) sobre la formación orientada a la práctica reflexiva en la enseñanza; Davini (1995), sobre las tensiones y dilemas en la formación de la formación docente; Messina (1997) sobre la situación de la formación docente en América Latina; Liston y Zeichner sobre el currículum para la formación del profesorado (1993) y Zeichner (2010) sobre la formación del profesorado asociada con la construcción de la justicia social.

En esta revisión el texto *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, UNESCO (2013), derivado del Programa “Profesores para una educación para todos” y del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes, OREALC/UNESCO<sup>21</sup> Santiago y que fue integrado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) me permitió comprender las orientaciones hacia la profesión.<sup>22</sup> En dicho texto se señala que las Metas Educativas 2021, adoptadas en 2008 por los Ministros de Educación Iberoamericanos, establecen como propósito general *fortalecer la profesión docente* y como metas específicas mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (UNESCO, 2013, p. 8).

La reconfiguración de la profesión docente en educación básica y educación indígena, también se vincula con el papel de los formadores de docentes, la importancia de la

---

<sup>21</sup> Desde el año 2010 la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe impulsó la Estrategia Regional de Docentes, iniciativa que ha trabajado en tres ámbitos fundamentales y relacionados: la formación inicial de los maestros, el desarrollo profesional continuo y la carrera docente. En dicha estrategia destaca La Meta 10 de la nueva Agenda de Educación E2030: aumentar la oferta de maestros calificados. Es importante señalar que organismos como la UNESCO (2006, 2007, 2011, 2013); OCDE (2006, 2009, 2010); OEI (2001, 2004), OEA (2005) o PREAL (2004, 2005, 2006), han desarrollado algunas iniciativas de investigación sobre la profesión docente.

<sup>22</sup> La Secretaría Técnica de la CEPPE está conformada por Cristián Cox, Carlos Eugenio Beca y Marianela Cerri.

evaluación desde el ingreso y a lo largo de la vida profesional, el desarrollo profesional y la relación con la escuela, los maestros y el contexto social (Dussel, 2006; Tedesco, 2006; Ávalos, 2006; Tenti, 2006). En el caso de la educación indígena, tiene que ver con las perspectivas de la educación bilingüe a partir del dominio de la lengua materna de los alumnos y la vinculación con la comunidad.

Tanto en educación básica como en educación indígena las políticas apuntan a contar con normas éticas y de desempeño profesional que orienten el trabajo docente. Para la UNESCO la educación inclusiva, que aspira a garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes, eleva también sustancialmente los requerimientos que la sociedad formula a los docentes (2013).

En los últimos años, la profesión docente se ha asociado a una carrera de vida, con fuertes implicaciones en la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional que han expresado tendencias comunes que van más allá de nuestro continente. En este sentido, las posibilidades de ingresar a instituciones formadoras de futuros docentes (normales o institutos superiores), los procesos de ingreso al servicio, las condiciones laborales y el desarrollo profesional, han cambiado y se han asociado prioritariamente a la evaluación académica y las posibilidades de desarrollo profesional.

Diversas investigaciones han enfatizado que sin los docentes los cambios educativos que se esperan en relación con la ruptura de enfoques y prácticas tradicionales de transmisión y memorización de conocimientos, falta de autonomía en el diseño y la evaluación curricular,<sup>23</sup> pasividad ante las reformas y la innovación educativas; falta de

---

<sup>23</sup> La mayoría de los docentes sólo “cumplen” con los currículos previamente diseñados y atienden a

trabajo colegiado, no son posibles (Aguerrondo, 2003; Arnaut, 2002; Latapí, 2003; Reimers, 2003; Robalino, 2005 y 2015; Tenti, 2010) pues a los docentes se les atribuye prácticamente, de manera exclusiva, la mejora en los resultados de aprendizaje de las niñas, los niños y los jóvenes.

Como ya lo mencioné, también asocio la reconfiguración de la profesión docente a sus desafíos y recupero los trabajos de Vaillant (2006), Marcelo y Vaillant (2008), Terigi (2010), Tenti (2005, 2007 y 2010), en relación a sus aportaciones sobre la atención con pertinencia a más alumnos, al trabajo con planes y programas educativos reformados en menos tiempo, a nuevas demandas para “el saber docente” y a un perfil de estudiantes diverso al igual que sus intereses por los aprendizajes. Tenti señala que es fundamental la distinción histórica entre vocación y profesión en el trabajo docente. Agrega que la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los saberes científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito, acentúan fuertemente las demandas de profesionalización debilitando el sentido vocacional (2009) y dando pauta a la reconfiguración de la profesión docente.

Sobre este punto, Tardif (2004, 2014) señala que desde la década de 1980, la *profesionalización* es sin duda la transformación más profunda que se ha exigido a la enseñanza y ha pasado a dominar los discursos reformistas internacionales y la formación de los docentes. Entre los principales elementos que caracterizan a la enseñanza como profesión se encuentran:

---

decisiones externas.

- La existencia de una base de conocimientos científicos que sustenta y justifica los juicios y actos profesionales. Esta formación se adquiere en el marco de una formación universitaria de alto nivel intelectual; necesita frecuentes actualizaciones (...) lo cual significa (...) que se considera la formación permanente y el perfeccionamiento como obligaciones profesionales.
- La presencia de una corporación profesional reconocida por el Estado (...) y que agrupa a miembros debidamente calificados y embebidos de los valores de la profesión (...).
- Una ética profesional orientada al respeto del cliente (...).
- Una autonomía profesional, es decir, el reconocimiento tanto jurídico como social según el cual el profesional es el que está más preparado para decidir acerca de los actos que debe realizar.
- Finalmente la responsabilidad profesional que viene con la autonomía. (pp.27-28.)

Para Marcelo y Vaillant, la construcción social del concepto de maestro y profesor se forja a través de sucesivas transformaciones sociales. Para estos autores, entre los profesores existe un difundido sentimiento de pérdida de prestigio y de deterioro de su imagen social y aunque reconocen la tarea docente como vocacional, también la consideran como una actividad profesional (2009, p. 41).

Vaillant (2007) señala que entre los docentes se reconoce un modelo de profesionalidad en plena descomposición y que los docentes manifiestan alta disconformidad con sus condiciones laborales, el salario o la infraestructura de la escuela.

Expresiones de la reconfiguración de la profesión docente, aparecen en el análisis de Goodson y Hargreaves (1996) a partir de tres de sus maneras de entender la profesión docente:

- El profesionalismo práctico que intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan (...) El concepto de enseñanza como práctica reflexiva Schön (1998), resulta sustantivo en el énfasis puesto en la reflexión de los profesores (...) Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico -ubicado en las estructuras universitarias- como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma crítica, conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.
- El profesionalismo expandido, en el cual el profesional deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica y la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.
- El profesionalismo complejo cuyo argumento se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría. Esta complejidad se apoya en que se necesitan

habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo (...) Queda por determinar si el incremento de tareas complejas (...) va en detrimento de otras áreas del trabajo docente más morales y comprometidas con valores (como el contenido y propósito del currículo y su relevancia para la vida de los alumnos) y que parecen escapar del control de los profesores (En Eirín et al., 2009, pp. 2-5).

Los sistemas educativos enfrentan el reto de contar con un número suficiente de profesores competentes, que permanezcan motivados y que dispongan de condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional (OCDE, 2006; UNESCO, 2013; Vaillant, 2006). Lograr tal propósito está directamente relacionado con las condiciones salariales y laborales y con la valoración social de la profesión.

Al revisar el ingreso o incorporación es necesario retomar la inserción profesional, para lo cual es necesario reconocer las aportaciones de Rodríguez (2001) y Marcelo (2007 y 2008), quienes señalan que el proceso de convertirse en profesor es un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida y que la inserción profesional implica un eslabón fundamental entre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, retomo la perspectiva de Alen (2012) sobre el acompañamiento a los profesores noveles. De acuerdo a la UNESCO (2013), la vida de un docente, profesionalmente hablando, es de unos 30 a 40 años y está fuertemente marcada por los primeros tres a cinco años. Esa etapa es clave, pues es cuando el profesor construye su cultura de trabajo. La mayoría de las propuestas de carrera profesional docente en América Latina y el Caribe no abordan el periodo de inserción a la docencia como un tema específico y son pocos los países que tienen políticas focalizadas en los docentes principiantes (Marcelo, 2010 y Vaillant, 2009).

El ingreso al servicio docente además de ser un proceso que implica cumplir con requisitos académicos y administrativos, es también el inicio de la carrera docente. En México, por ejemplo, el asunto ha cobrado una fuerte perspectiva política, pues a pesar de que desde el año de 2008 se estableció el Examen de Ingreso al Servicio, año tras año los estudiantes de educación normal, reclaman la asignación automática de plazas al concluir sus estudios y, a pesar de ejercicios de planeación y acuerdos sindicales, la herencia o venta de plazas, aunque maquilladas, son vigentes en algunas regiones del país, situación que se documenta a través de la prensa.<sup>24</sup> Tener la posibilidad de ingresar al servicio docente es una opción laboral, altamente valorada en circunstancias de desigualdad social con índices de desempleo crecientes, particularmente para las y los jóvenes.

## **1.2 Los cambios a partir de las reformas recientes**

Las transformaciones derivadas de las últimas reformas educativas en el contexto latinoamericano han destinado, de manera diferente, un papel central a los docentes vinculado a la evaluación de su ingreso, su permanencia, promoción y estímulos, es decir a la carrera docente. Para Arnaut, se trata de un énfasis orientado al reconocimiento profesional más que laboral pero con consecuencias principalmente asociadas a las condiciones de trabajo de los docentes. Arnaut también señala que los aspectos que caracterizan al Servicio Profesional Docente (SPD) dan cuenta de tres rasgos que están transformando la profesión: un acentuado centralismo, en la estructura, organización y

---

<sup>24</sup> Un ejemplo es la editorial “La renuncia a regular no es cultural”, de Manuel Gil Antón, académico de El Colegio de México, publicada el sábado 13 de septiembre de 2014, en *El Universal* p. A21, en la cual da cuenta de la no asignación de plaza en dos años a un docente con excelente desempeño en el concurso y la invitación por parte de un funcionario a obtenerla a partir de un pago.

operación del SPD; la unilateralidad en lo que se refiere a la evaluación y gestión del personal docente y la mayor visibilidad de los dispositivos de control e incentivos negativos para el desarrollo profesional de los docentes (2014).

En México, la reforma educativa 2013 ha implicado múltiples críticas que de manera particular se han encontrado vinculadas en su énfasis en el papel de los docentes. González, Rivera y Guerra señalan que son seis las principales críticas ha tenido:

1. Una reforma mal hecha; sin diagnóstico y sin visión;
2. Una reforma impuesta, autoritaria, obediente a los dictados de empresarios y organismos internacionales;
3. Una reforma laboral solamente; es decir, parcial, sesgada: no educativa;
4. Una reforma incoherente y contradictoria, sobre todo en la definición de la calidad educativa;
5. Una reforma punitiva y
6. Una reforma con una orientación privatizante (p. 13).

En México, a partir de 2013 para el ingreso al servicio educativo, la LGSPD precisa los términos y criterios concentrados en Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI),<sup>25</sup> conforme a los que se llevarán a cabo los concursos de oposición para el ingreso al servicio, distintos analistas señalaron lugar central que se le atribuyó a los docentes, responsables de la situación educativa y de su transformación y mejora (Aboites, 2012; Hernández, 2013; Cuevas y Moreno, 2016; González et al., 2017).

---

<sup>25</sup> Definidos antes de precisar el nuevo currículum de educación básica y las nuevas perspectivas de la formación inicial de docentes.

En este contexto, como señala Mercado (2013) se evalúa a los docentes, pero no a los sistemas ni a sus componentes, organismos y programas, ni a sus coordinadores y operadores (p. 5), pues la perspectiva es responsabilizar a las y los profesores del estado crítico de la educación y criminalizar las protestas magisteriales contra las políticas de reforma y evaluación.

Asimismo, Martinic (2001), señala que en América Latina se han priorizado los esfuerzos por la mejora de la calidad educativa por encima de la equidad, para favorecer una mejor competitividad y excelencia, situación que también se ha delegado a los docentes (p. 18).

La reforma educativa, pero particularmente la evaluación de los futuros docentes, considera la introducción de diferentes instrumentos y etapas de evaluación para contar con “una valoración más amplia de los candidatos”. De acuerdo a las evaluaciones para el ingreso, elaboradas sobre la base de un currículo de formación inicial en proceso de cambio, de la apertura de la profesión a otras profesiones y del silencio sobre la transformación del currículo de educación básica, recientemente presentado, los aspirantes que resulten *idóneos*, es decir, aprobados como docentes por el sistema, en una evaluación que no necesariamente tiene que ver con lo que ocurre en las aulas, recibirían, durante dos años el acompañamiento de un tutor y apoyos para atender aspectos a fortalecer detectados en su evaluación. Así, el ingreso a la docencia se vincula a una docencia con menos autonomía de la que tuvieron otros docentes al incorporarse al servicio y con una vinculación definida a propuestas específicas de desarrollo profesional.

Antes de que se reconociera el paradigma de la diversidad para la educación de todos los niños y las niñas, cuando las autoridades educativas y muchos maestros pretendían ver a

los alumnos de manera igual y el esfuerzo pedagógico se concentraba en tener grupos homogéneos, “parejos”, estandarizados, los docentes parecieran tener menos problemas en la enseñanza, en el trato con los padres, en la evaluación de los aprendizajes, en su autoridad en el grupo, en su relativa autonomía y su posibilidad de trabajo colaborativo libre. El reconocimiento de la diversidad, a pesar de estar sostenido desde una perspectiva afirmativa, ha acrecentado las problemáticas en las aulas y ha reforzado la idea de la diversidad como problema porque no aún no se han desarrollado ni socializado estrategias suficientes y pertinentes para su tratamiento pedagógico.

En las aulas se han ampliado las diferencias entre alumnos por cuestiones socioeconómicas, culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o incluso, políticas; las brechas intergeneracionales, los nuevos modelos parentales, las formas de vida y los trabajos de los padres y las madres han hecho que la escuela, sin dejar de ser una prioridad, no sea suficiente. Como señala Bauman (2008) “la sociedad requiere reconocer que las planeaciones a largo plazo ya no funcionan igual” (p. 10).

Ante las reformas en las décadas de los noventa y principios del nuevo siglo, los maestros “se vieron desafiados en sus rutinas y modos de hacer las cosas en el aula en un contexto de desigualdad social y cultural y adversas circunstancias económicas” (Calvo, 2006, pp.175-176).

Para algunos autores como Andrade Oliveira (2004, 2008), Calvo (2006), Perrenoud (2010), Tardif (2004) y Hargreaves y Shirley (2012), a partir de las últimas reformas educativas en la región asistimos a fuertes y radicales cambios en el trabajo docente. Pero si bien existen procesos nuevos, hay una invariante: “la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje” y en ese sentido, el contexto constituiría un “campo de fuerzas que

reacomodaría cada vez la pregunta haciendo énfasis en uno u otro aspecto” (Calvo, 2006, p.176). Así, la identidad propia del trabajo docente estaría dada por el saber pedagógico.

En otros países se han desarrollado sistemas de control y acreditación de las instituciones formadoras como en el caso de Argentina y Colombia. En este último país, destacan los criterios para acreditar el *pregrado* y la especialización en educación para contar con procesos de formación docente más sólidos y cercanos a los procesos deseables para transformar la preparación inicial de los futuros docentes y el inicio de su trabajo profesional (Aguerrondo, 2003).

En los inicios del nuevo milenio, Inés Aguerrondo (2003) planteó que el mayor desafío para los docentes era responder a la sociedad del conocimiento y a la educación para el crecimiento personal y social, en la formación de nuevos ciudadanos a partir de procesos de enseñanza que den cuenta del dominio del saber, de la posibilidad de identificar problemas y plantear soluciones específicas, de responsabilidad individual y colectiva (p.8). También señaló que el Estado debe ser responsable de la regulación y selección de los profesores que ingresan al servicio docente.

Uno de los núcleos centrales de las reformas educativas se ha asociado a señalar que lo que se aprende en la formación inicial, pareciera resultar insuficiente para los gobiernos y algunos sectores de la sociedad (Monfrendini, 2011). Así, desde hace varios años, se demanda a los futuros profesores más conocimientos, más tiempo de formación, un perfil profesional más ambicioso asociado a los discursos de

la ciencia, la especialización del conocimiento, la tecnocracia y el discurso de la competencia, el rendimiento y la división del trabajo y el de las “ideas progresistas”

en materia educativa que buscarían enfatizar el papel de la escuela en la construcción de la equidad a través de la transmisión del conocimiento (Davini y Birgin, 1998, p.91).

Se trata de definiciones orientadas a futuros docentes que probablemente no cuentan con la misma vocación que generaciones anteriores, pero a quienes, por sus resultados en educación media superior, como ha señalado el exministro de educación de Chile, Pedro Mont,<sup>26</sup> se les ofrecen estímulos económicos para acercarlos a las facultades de pedagogía o a los institutos de formación pedagógica.

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 de educación básica con un perfil muy diferente al de las y los niños de décadas anterior y con un componente adicional: el uso de las nuevas tecnologías. En las últimas dos décadas, los planes de estudio de las escuelas normales o de los institutos de formación docente, se han reformado aunque no se ha logrado una transformación de fondo, pues aunque los currículos cambien, es difícil transformar estrategias muy arraigadas en los formadores de docentes, asociadas a la elaboración de materiales o al aprendizaje puntual de algunas didácticas.

En la presentación de un estudio realizado por Vaillant y Rossel (2006) en siete países latinoamericanos (Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay), Marcela Gajardo y Jeffrey M. Puryear, codirectores de la Plataforma Regional de Educación para América Latina (PREAL), advirtieron cinco

---

<sup>26</sup> Foro Nacional de Consulta sobre el Nuevo Modelo Educativo. Educación Normal, SEP, La Paz, B.C., 6 de junio de 2014.

situaciones prioritarias que enfrenta la profesión docente y de ellas, tres se asocian al ingreso al servicio y se caracterizan por:

- Atraer predominantemente, aunque no exclusivamente, a egresados de bajas calificaciones académicas o candidatos cuya primera elección, no fue la educación
- Formar profesionales que egresan sin las competencias profesionales adecuadas para enseñar, como resultado de la baja calidad de los programas de formación.
- Reclutar aspirantes a los que no siempre se selecciona con base en los talentos, sino en criterios más políticos que técnicos, poco transparentes y poco efectivos (p. 10).

Las otras dos situaciones tienen que ver con el ejercicio de la profesión, los apoyos técnicos así como los incentivos para el buen desempeño y la evaluación del trabajo. En el estudio referido, la preparación profesional de los futuros docentes va de dos años y medio a seis años según el país y los años de estudio previos al ingreso son en la mayoría de los casos de 12 años. Un dato que destacan Vaillant y Rossel, es la heterogeneidad y diversificación de las instituciones formadoras en los países estudiados: escuelas normales, institutos de enseñanza superior, institutos municipales o provinciales, instituciones superiores de enseñanza técnica, universidades, instituciones privadas y además, señalan, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> En México, Alberto Arnaut ha trabajado sobre la heterogeneidad de instituciones formadoras (Escuelas Normales Públicas, Beneméritas, Centenarias, Históricas, Experimentales, Particulares, Centros de Maestros, Centros de Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional (con todas sus Unidades) y, más recientemente, Normales Indígenas e Interculturales y Centros Regionales de Formación e Investigación Docente. *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México, SEP, 2002.

En los últimos años, en la mayoría de los países de la región que contaban con normales, éstas se han transformado en institutos superiores teniendo como requisito la educación media superior. En México, desde 1984 los estudios de educación normal pasaron a ser de nivel licenciatura; a partir de ese año, el requisito que se estableció para ingresar a la educación normal fueron los estudios de bachillerato. La formación de los futuros docentes se ha mantenido en las escuelas normales para las que, incluso, se han diseñado el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN, 1997), el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN, 2005) y, recientemente (2015), el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación en las Escuelas Normales (PACTEN). Estos programas han buscado contribuir a la mejora de la infraestructura, mobiliario equipamiento técnico y actualización de los formadores, pero no necesariamente a la transformación de las prácticas de formación en las cuales siguen muy arraigadas viejas tradiciones.

Para la UNESCO, la formación inicial actual, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados (2013).

Acerca de la carrera docente, desde una perspectiva amplia puede entenderse como aquello, explicitado o no, que organiza y establece el ejercicio de la profesión dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otros, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente (Terigi, 2010). Los ministerios de educación son los empleadores más importantes del profesorado en los países de América Latina y el Caribe, lo que explica el peso de las decisiones que toman en el ámbito de la carrera docente.

La carrera docente se regula en la mayoría de los países por los estatutos de la profesión, que son el instrumento que da legitimidad a la actividad de enseñanza y establece derechos y obligaciones (Vaillant y Rossel, 2006). La mayoría de los docentes trabaja en escuelas públicas. Inicialmente, los maestros son adscritos a escuelas lejanas y poco a poco, se adscriben a centros más cercanas a su domicilio. El cambio de adscripción no permite la construcción de colectivos docentes estables en los cuales docentes con mayor experiencia puedan apoyar a estudiantes de zonas lejanas que requieran más apoyos. En algunas gestiones se han impulsado pagos adicionales para retener a los docentes. En México, por ejemplo, maestros de educación indígena han recibido el pago por “arraigo” en zonas consideradas de difícil acceso, lo cual implica la permanencia en las comunidades.

Para las nuevas condiciones del trabajo docente, retomo a Flores Crespo (2012), Tenti (2013) y Sandoval (2011), y recupero el papel de la evaluación sobre el desempeño docente, el ingreso al servicio como profesores noveles a partir de concursos de oposición y los requisitos previstos asociados al desarrollo profesional, a la permanencia y promoción en el servicio profesional docente asociados al desempeño en el aula, al trabajo colaborativo, a la posibilidad de desarrollar actividades de planeación, evaluación, estudio y atención a alumnos y padres. Para este rubro considero también las condiciones laborales, los salarios y estímulos así como los criterios decisivos para avanzar en la carrera docente que tradicionalmente han sido la antigüedad y la realización de cursos o posgrados (Imbernon, 2002; Calvo, 2006; Dussel, 2006; Ingvarson, 2009; Vaillant y Rossel, 2006; Robalino, 2005; UNESCO, 2013).

Sobre desarrollo profesional, Marcelo y Vaillant (2009) señalan que la noción de *desarrollo* tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional

yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento y se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, de búsqueda de soluciones, de curiosidad acerca de la profesión; el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar (p. 76).

La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes implican diferentes rutas horizontales y verticales que tienen en el centro las prácticas de enseñanza desde diferentes perspectivas (Ortega 2011; Aguerro, 2003; Flores, 2005; Sandoval, 2005; Ávalos, 2007; Tenti, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010). El desarrollo profesional también debiera considerar que el tránsito desde una docencia asumida con una visión puramente vocacional o técnica hacia una dimensión profesional es necesariamente largo y complejo.

De acuerdo a Marcelo y Vaillant (2009), la formación y el desarrollo profesional han sido fundamentales en los países que logran mejores resultados educativos. En algunas experiencias exitosas se han identificado estrategias entre las que destacan la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa del ejercicio de la profesión como la participación de tutores que acompañan a docentes noveles, la selección y formación de los docentes que apoyan a sus colegas, la promoción del aprendizaje colaborativo entre pares y la planeación colectiva (p. 63).

Entre los cambios en la profesión un aspecto a destacar es la identidad profesional de los docentes. Sobre este punto, también siguiendo a Marcelo y Vaillant (2009), destacan que los profesores actuales expresan una identidad que transita entre un sentido misionero y una perspectiva de facilitador del aprendizaje y, en algunas contadas ocasiones, como profesionales reflexivos y que la identidad docente implica un complejo conjunto heterogéneo de representaciones profesionales. Se trata de construcciones individuales pero

también colectivas que comparten y con las cuales los docentes *se reconocen e identifican* (autopercepción) y con las cuales también se *diferencian y son diferenciados* por otros (heteropercepción) (Giménez, 1993).

En estas épocas de cambios y reformas, la mirada hacia los docentes es diferenciada y tiene que ver con representaciones sobre los docentes *como profesionales de la docencia* que se ajustan a características prescritas, como los perfiles, parámetros, indicadores. Quienes no se identifican con dichas representaciones y características no son *aptos* para la profesión y se les niega el ingreso, son cuestionados, sancionados o inclusive, criminalizados.

Marcelo y Vaillant destacan tres dimensiones que aparecen de manera recurrente cuando se habla de la identidad profesional de los docentes: *vocacional, técnica y práctica* y la tradición académica ocupa un lugar secundario. Este proceso identitario no puede dejar de vincularse con la incertidumbre de los sistemas educativos en transición, hacia una escuela que tiene nuevas exigencias que no han terminado de definirse y que llevan a un *resquebrajamiento* de la identidad profesional docente (2009, p. 42)

La identidad profesional docente necesita asumir las nuevas formas de aprender de los niños y jóvenes, más allá de la propia escuela. Estos nuevos escenarios, más que disminuir la responsabilidad de los profesores, la hacen más desafiante en la perspectiva de un trabajo centrado en los aprendizajes (Esteve, 2006; Mejía, 2011). Para la UNESCO, la identidad profesional de los docentes se encuentra condicionada por su propia formación, en muchos casos precaria, por un estatus social disminuido y por presiones por resultados que, muchas veces, les llevan más a procurar soluciones simplistas o justificaciones externas que a asumir realmente una responsabilidad profesional (2013).

La vocación, entendida por Latapí (2003) como un conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio (p.13) y la cual no todos los jóvenes que estudian para ser docentes, o los profesionistas que aspiran a tener una plaza, reconocen como definitoria para sus aspiraciones como profesores.

Otros concepto pertinente es el de trayectorias docentes, como recorridos en los cuales los docentes construyen su identificación con la profesión y descubren y comprenden de los aspectos que la caracterizan; y la profesionalización docente, como el proceso que le permite a los docentes ser quienes mejor saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible (Perrenoud, 2004; Diker y Terigi, 1997). En este sentido, asocio profesionalización al conocimiento y dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la ética y a la responsabilidad de las decisiones y los actos y a la confianza en el propio quehacer. Estos referentes permiten reconocer algunos de los aspectos de la formación de docentes en servicio.

Un punto que merece particular atención es el papel del conocimiento profesional en el marco de la reforma educativa. Para el caso de México, Ibarrola (2014) plantea que, al tratarse de una profesión de Estado como lo ha señalado Arnaut (1998), dicho conocimiento se determina a partir de los procesos establecidos para la formación inicial de los futuros docentes y de los cuales se espera que éstos puedan tomar decisiones sobre la educación de los niños, “con base en un conocimiento especializado, complejo y en constante evolución” (p. 72). Ibarrola también considera que el desempeño docente implica un conocimiento profesional exigente y complejo, asociado a su definición como profesión.

Otro aspecto a considerar en la reconfiguración de la profesión es su feminización, la cual la coloca en un lugar secundario en la aportación salarial al hogar a pesar de que esta

tendencia empieza a revertirse pues, aproximadamente en el 40% de hogares con docentes, el salario del profesor o profesora constituye el principal o único ingreso familiar (Vaillant y Rossel, 2006, pp. 17-18). No obstante, de acuerdo a datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) en México, aunque cerca de dos terceras partes del magisterio en educación primaria son mujeres, en los puestos de dirección sólo 43 por ciento son directivas. Este porcentaje es inferior a la tendencia de los 34 países que participaron en el Estudio en la que se reporta 53 por ciento de directivas para este nivel (INEE, 2015).

Respecto a las políticas educativas, particularmente las referidas a los procesos de ingreso al servicio docente en el contexto latinoamericano, retomo materiales del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ)/UNESCO (2006, 2009, 2011, 2013); OEI (2001, 2004), OCDE (2006, 2009, 2010); del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), legislaciones nacionales o estatutos docentes respectivos (Ministerio de Educación Ecuador 2012, 2013, 2014; SEP 2013, 2014, 2015) que tienen en común convocatorias a los exámenes de ingreso, perfiles profesionales que no necesariamente requieren formación docente o pedagógica previa, la reforma a los procesos de formación inicial e incluso el cambio de las instituciones encargadas de dicha formación; el acompañamiento a los profesores noveles, la formación de los tutores o mentores, la formación de formadores, las perspectivas sindicales, los criterios, indicadores y requisitos para participar en los concursos y para la evaluación del desempeño a los docente en servicio, entre otros.

Sobre las políticas educativas a partir de reformas educativas, Grindle (2004) realizó una comparación de reformas educativas de los noventa en Bolivia, Ecuador, México,

Nicaragua y el Estado de Minas Gerais de Brasil, con un modelo de análisis de los procesos de reforma que distingue, en primer término, las diferentes arenas o ámbitos de acción del proceso, que empieza con la definición de la agenda, su diseño, su adopción, su implementación y su consolidación como política sostenible en el tiempo. En segundo lugar, los intereses y las instituciones, que van desde la “estructura de intereses” a los diferentes actores que buscan implementar las políticas, como el ejecutivo, el sistema de partidos, la burocracia, la relación gobierno-sindicato docente, las estructuras intergubernamentales, las características de los implementadores. En tercer lugar, identifica las acciones y opciones de los diferentes actores en las distintas fases del proceso de formulación e implementación de una política de reforma, con sus estrategias, motivaciones y recursos a movilizar. No obstante, las reformas educativas en las últimas dos décadas en el contexto latinoamericano han tenido fuertes oposiciones sindicales y algunos temas se han postergado o se han modificado (UNESCO, 2013).

Algunos aspectos centrales sobre los docentes están asociados a la posibilidad de contar con profesionales reflexivos y no con técnicos operativos que esperan manuales, técnicas, estrategias que puedan replicarse. En esta discusión resulta imprescindible recuperar a Donald Schön, quien planteó que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de las problemáticas del aula y por esta razón plantea una práctica reflexiva que pueda reconocer la particularidad de las situaciones que deben ser convertidas en un *problema* a partir de elaborar y construir un sentido de cada situación (p.42). Así, la reflexión es una posibilidad de conocimiento que puede orientar las acciones docentes y fortalecerse con la investigación en el aula (1983).

Otro autor que destaca en este terreno es Imbernon (1994), para quien el trabajo docente sin investigación se vuelve rutinario y tiende a convertirse en reproducción, sumisión y atraso. La posición de Imbernon con relación al docente investigador ha sido debatida desde otras perspectivas sobre la profesión docente.

Mejorar los procesos de enseñanza, implica reflexionar, investigar y hacer uso de los conocimientos que se construyen desde la educación. Diversos autores han coincidido en señalar que la investigación debiera ser la base de la enseñanza en la formación del profesorado (Schön, 1983, 1987; Sthenhouse, 1975; Perrenoud, 1994; Pérez Gómez, 1988; Elliot, 1987, Anderson y Herr, 2010, Sverdlik, 2010; Cochran-Smith y Lytle, 1983, Domingo Roget, 2012).

Pero la docencia reflexiva no se improvisa. Implica un largo trayecto formativo vinculado con el trabajo cotidiano en las aulas y las escuelas. Los docentes deben aprender de *manera voluntaria* a aprovechar la reflexión –entendida como revisión y análisis de su experiencia- para mejorar y transformar su práctica. La formación teórica es fundamental pero no resuelve la diversidad y complejidad de situaciones y problemas que ocurren en el aula y para los cuales, el docente debe tomar las mejores decisiones pedagógicas.

La docencia reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional de los profesores y no debe verse como un componente más o un apartado de un programa de formación, porque la práctica reflexiva debiera ser común a todos los aspectos que conforman cualquier programa de formación docente. La docencia reflexiva conlleva implicaciones personales que obligan a revisar y explicitar conocimientos teóricos, prácticos o vivenciales, e ir más lejos de los conocimientos a enseñar y para los cuales hay

métodos, tradiciones o rutinas que han resultado eficaces. Esta perspectiva implica adentrarse a los debates sobre las orientaciones de la profesión.

### **1.3 Del punto en que se encuentra el conocimiento sobre la reconfiguración de la profesión docente**

Un resumen del estado en que se encuentra el conocimiento sobre la reconfiguración de la profesión docente lo ofrece el planteamiento de Irina Bokova, directora general de la UNESCO:

(...) Hay un enorme déficit de maestros profesionales y bien capacitados y apoyados, que son necesarios para alcanzar una enseñanza de más calidad. El reto de la contratación de docentes no radica únicamente en el número de maestros, sino en la oferta de docentes de buena calidad. Con demasiada frecuencia, quienes ejercen el magisterio están escasamente calificados, reciben salarios insuficientes y gozan de poca estima social (UNESCO, 2013).

Algunos autores (Darling-Hammond, 2005; Fullan y Hargreaves, 2002; Perrenoud, 2004) convergen en la necesidad de fortalecer un profesionalismo docente, construido y asumido por el profesorado, que considere competencias y condiciones para implementarlo, en dimensiones clave tales como: capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar buenas prácticas docentes a partir de un dominio de los contenidos y de cómo enseñarlos; autonomía y responsabilidad profesional; capacidad de innovar metodológicamente, de tomar iniciativas pertinentes y de adoptar buenas decisiones pedagógicas; competencias para crear, seleccionar y adaptar materiales educativos adecuados; capacidad para trabajar

en equipo; asunción de los resultados de las evaluaciones internas y externas como información crucial para el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes; realización de esfuerzos consistentes de superación profesional; capacidad de reflexión y autoevaluación sobre sus prácticas y de asumir evaluaciones sobre su desempeño para mejorar; y capacidad de generar diálogo fructífero con otros actores: colegas, directivos, supervisores, otros profesionales y trabajadores, padres, estudiantes y comunidad en general.

Diferentes aspectos y ámbitos inciden en la reconfiguración de la profesión docente: profesión docente, currículum de educación básica e indígena; currículum en la formación inicial; organizaciones sindicales; valoración social de la profesión; escuelas de educación básica e indígena; autoridades educativas; reformas educativas; políticas docentes; normatividad educativa; instituciones formadoras; instituciones reguladoras de la profesión docente.

En el texto ya citado de *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2013), se realiza una revisión sobre la situación actual del magisterio en la región y entre los puntos que se destacan como criterios y orientaciones para la elaboración de políticas docentes, se encuentran los siguientes sobre la carrera docente:

- Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos.
- Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente.
- Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional.

- Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente.
- Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de funciones (UNESCO, 2013, p. 125).

Algunos estudios educativos señalan que deberían encontrarse mayores articulaciones entre la incorporación a la docencia y el desarrollo profesional (Terigi, 2010; Tenti, 2007, Marcelo y Vaillant, 2008). Para Vaillant (2006), resulta muy significativo reconocer la evidencia empírica referida a los aspectos que más satisfacen al docente en su profesión: los logros de los estudiantes, el compromiso con la profesión, la formación continua, la satisfacción de lograr enseñar lo que sabe y el vínculo afectivo con los estudiantes.

Para la educación superior, algunos investigadores como Vera han abordado la reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales (2014), a partir de los cambios en las condiciones laborales, organizacionales y pedagógicas de los docentes de las normales, para asumir los compromisos planteados por estrategias para docentes de educación superior como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y cambiar de un perfil de formador de formadores a otro de profesional académico de educación superior.

De manera particular, retomo a Andrade, quien señala que el trabajo docente se ha intensificado como resultado del aumento de las jornadas de trabajo y en función del aumento considerable de responsabilidades de los docentes debido a las reformas.

Asimismo, el trabajo docente también se ha precarizado, lo que significa que el sistema de protecciones y garantías sociales vinculadas a la docencia está siendo *desmontado*.

Comparto con Andrade, la perspectiva de que el trabajo docente se ha *reestructurado* dando

lugar a una nueva organización escolar, sin las condiciones adecuadas, lo que ha generado malestar entre los docentes y sus organizaciones. (2008, p.4)

Andrade de Oliveira, recuperando a Noronha (2001) señala que

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um proceso de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação<sup>28</sup> (2004, p.1132).

---

<sup>28</sup> El maestro, en las diversas funciones que asume la escuela pública, debe responder a las demandas que están más allá de su formación. A menudo se requiere a estos profesionales para llevar a cabo las funciones públicas oficiales, trabajadora social, enfermera, psicólogo, entre otras. Tales requerimientos contribuyen a una sensación de desprofesionalización, de pérdida de la identidad profesional, encontrando que la enseñanza no es a veces lo más importante. Esta situación se ve reforzada por las estrategias de gestión mencionadas que apelan al comunitarismo y al voluntariado en la promoción de la educación para todos. En este contexto, es que se identifica un proceso de descalificación y la depreciación sufrida por los maestros. Las reformas en curso tienden a retirar su autonomía, entendida como una condición para participar en el diseño y la organización de su trabajo. El reconocimiento social y legal de este proceso se puede encontrar en su propia

Situaciones similares son descritas por Feldfeber (2009) a partir de la revisión del sistema educativo argentino sobre el cual señala que la flexibilización e intensificación laboral a la que están sometidos los docentes a raíz de la implementación de políticas educativas, pretenden “reglamentar hasta el más mínimo detalle la vida escolar, constituyen una de las principales fuentes de intensificación y precarización del trabajo docente” (p. 27). Asimismo, plantea que con las nuevas formas post-burocráticas que buscan regular la formación y el trabajo de los docentes,

se intenta pasar a modelos que discursivamente proponen la autonomía profesional y la autorregulación, pero que condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión, evaluación basada en “reglas objetivas”, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional (p. 31).

#### **1.4 Cambios en la situación laboral de los docentes**

Otro cambio que se aprecia es la *precarización* del trabajo docente a partir de la pérdida de algunas prestaciones o beneficios asociados a la condición laboral (Andrade 2008, 7). En México esto se expresa en el aumento en la edad para la jubilación, topes para las pensiones, control de los permisos y días económicos asociados a evaluaciones, nuevas

---

legislación educativa, al adoptar el término "mejora de la enseñanza" para plantear cuestiones relacionadas con la política de la enseñanza: la carrera, la remuneración y la formación.

reglas para el obtener licencias o becas comisión para realizar estudios de posgrado, entre otros.

Sánchez y Corte también han trabajado sobre la precarización del trabajo docente a partir de las recientes reformas educativas:

producto de las condiciones impuestas por los Organismos Internacionales a los países latinoamericanos a partir de nuevas reglas derivadas de la apertura comercial y financiera y la liberalización de los mercados, la privatización de los servicios públicos y la excesiva reducción del gasto social. Estos cambios también se reflejan en el ámbito social, en particular en la educación, porque los acelerados procesos de integración internacional exigen un sistema educativo que forme recursos humanos calificados y competentes que respondan a las transformaciones del capital internacional (2012, p. 26).

Sobre la situación de los docentes en Colombia, Gloria Calvo documentó las modificaciones en la profesión, a partir del cambio del estatuto docente (del Decreto 2277 [1979] al Decreto 1278 [2002]) que implicó transformaciones en función docente, en los nombramientos (que incorporan periodos de prueba y se asocian a evaluaciones, la idoneidad y la competencia docente) y la diversificación de los niveles salariales (2007, p.4).

En su análisis, Calvo destaca el ingreso a las instituciones formadoras de docentes de jóvenes de sectores socioeconómicos desfavorecidos con “pocas oportunidades sociales y culturales que (...) los llevan a optar por la formación docente como la única oportunidad

para ingresar a la universidad, a veces con poca convicción frente a lo que significa enseñar y en general, frente a la docencia” (Calvo, 2007, p.5).

Calvo coincide con Ávalos (2006), sobre algunos aspectos que caracterizan a los actuales docentes en servicio y sobre los que es necesario plantear propuestas: “poseen una insuficiente base cultural, expresada en poca capacidad de lectura, insuficiente dominio de la tecnología, déficit en el manejo de una segunda lengua (...)” (Calvo, 2007, p. 5).

En Colombia, como en Ecuador y en otros países de la región, también están ingresando a la docencia profesionales no docentes. Esta situación ha generado fuertes discusiones sobre el papel de los conocimientos pedagógicos y las estrategias más convenientes para el desarrollo profesional.

En otros países de contextos diferentes el tema del conocimiento pedagógico de los nuevos docentes ha implicado definición de políticas públicas. En Finlandia, por ejemplo, después de una formación disciplinar específica, se requieren 1,400 horas de estudios pedagógicos para ingresar a la docencia secundaria. Para desempeñarse como docente, a nivel primario, se exigen 6,400 horas de formación y una tesina (PREAL, 2006, en Calvo, 2007).

En Estados Unidos se han desarrollado programas de formación a través de un entrenamiento intensivo que se realiza durante el verano y que incluye prácticas supervisadas por docentes con experiencia y certificación para personas que llegan a la docencia por caminos alternativos y para candidatos a docentes entre los que se encuentran egresados de las universidades como Yale, Harvard y Princeton. (GTD-PREAL, 2007).

Parker y Meo (2011), documentan cómo en Inglaterra, con gobiernos de signo político opuesto, las políticas educativas ha habido continuidad en las transformaciones de las condiciones de trabajo de docentes y directivos en los niveles de educación primaria y secundaria, para su regulación y control, principalmente en los procesos de ingreso, permanencia, formación, estándares de desempeño y práctica pedagógica. Es decir, se trata de reformas estructurales con una fuerte orientación a la intensificación del trabajo educativo asociado a la mejora de los logros educativos, con una disminución del peso de las representaciones sindicales y con cambios en las condiciones laborales, más allá de las orientaciones de política de los gobiernos en turno asociadas también a la rendición de cuentas, la educación para inclusión social, la igualdad y la justicia social y, por supuesto, la competitividad económica como nación.

En Inglaterra, a mediados de la década anterior, debido al incremento de las tareas administrativas, el sistema educativo incorporó a asistentes de diferentes niveles para apoyar diferentes actividades, incluso de enseñanza, siempre bajo la supervisión del profesor titular del aula que, bajo ciertas condiciones, podrían, incorporarse después como docentes (Calvo, 2007).

### **1.5 El ingreso a la docencia**

Al decir de Tedesco (2006), el ingreso a la carrera docente es fundamental en la definición de la identidad profesional y el trayecto a seguir. Si bien en ese período se define buena parte del estilo de trabajo futuro, ese periodo es difícil e incierto para todos los docentes.

Ruth Mercado señala que el proceso formativo para incorporarse al magisterio comienza antes de iniciar la formación inicial y se trata de un proceso continuo que prosigue durante el ejercicio de la práctica profesional (2010). En este proceso tiene particular relevancia el acercamiento a la práctica que ocurre en las escuelas en donde el conocimiento y la experiencia de los docentes en servicio dan cuenta de la construcción de un conocimiento sobre la docencia.

Considerado como uno de los primeros en trabajar las implicaciones de iniciarse en la profesión, Veenman (1988), asocia el inicio en la docencia con el proceso de “llegar a ser profesor” o al “choque con la realidad”. En este sentido, el inicio de la carrera docente difiere sustantivamente del aprendizaje para ser docente y de las prácticas previas: los primeros días, el primer año, constituyen parte fundamental del aprender a ser profesor y requieren de diálogo con otros profesores y disponibilidad para seguir aprendiendo. Para Veenman el inicio en la docencia es un proceso que debe considerarse como determinante en las prácticas de enseñanza de profesores que tendrán una carrera docente de entre 30 y 40 años y los primeros años serán los determinantes en toda su trayectoria profesional.

Desde el inicio del nuevo siglo, sobre el ingreso al servicio profesional docente, Fullan (2002) señalaba que había cambios en los requisitos para acceder a la carrera docente: más conocimientos, más formación, preparación de nivel superior, selección rigurosa de candidatos, instituciones y procesos de formación diferentes. Para Flavia Terigi (2010) una preocupación que destaca es que para la mayoría de los docentes, el ingreso a la carrera suele producirse en escuelas ubicadas en los contextos más desfavorables.

La inserción y el ingreso a la docencia se vinculan con los procesos de formación inicial y se han asociado a la reivindicación de la enseñanza como una profesión. Ahora se liga

también con el mejoramiento de los procesos de selección de futuros docentes, el currículum, la preparación, el papel del conocimiento y los saberes docentes, a la construcción de una identidad profesional, las orientaciones hacia una docencia reflexiva, la responsabilidad social y ética de la profesión, las instituciones formadoras, el papel de los formadores de docentes y programas de formación profesional no docente (Ávalos, 2010; Perrenoud, 2004; Esteve 2010; Aguerrondo, 2003 y 2006; Díaz Barriga e Inclán, 2001, Rodríguez, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009).

El ingreso al servicio educativo también es considerado como uno de los procesos de mayor complejidad para los nuevos docentes. Se trata de un periodo con múltiples desafíos cotidianos que obligan a los profesores a revisar sus saberes, a buscar estrategias, a observar y acompañar a sus compañeros, a tratar de encontrar respuestas a situaciones que, probablemente, su formación inicial o profesional no atendió y para las cuales debe tomar decisiones pedagógicas, que lo obligan a diseñar estrategias, a investigar, a revisar lo ya revisado en los estudios previos, a preguntar a colegas.

Birgin (2017) que ha estudiado las políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina, centrándose en las “normativas, programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes” (p. 129), retoma la constitución de la docencia como profesión de Estado en Argentina y Uruguay a finales del siglo XIX, a partir del paradigma normalista y la fuerte regulación que el Estado estableció sobre el trabajo de enseñar; asimismo, señala que el primer Estatuto del Profesor aprobado en Uruguay en 1947 y del Estatuto para organizar el trabajo de los docentes argentinos aprobado en 1958. En su trabajo, Birgin da cuenta de los apoyos a los futuros docentes y la participación estudiantil en diversas decisiones vinculadas con su formación.

En el caso de Paraguay, derivada de la larga dictadura entre 1954 y 1989, Birgin señala que los puestos docentes se constituyeron en *bienes* vinculados a prácticas clientelares y no fue sino hasta 2001, tres años después de aprobarse la Ley de Educación, cuando se formuló el Estatuto del Educador Profesional que incorporó “la evaluación tanto al ingreso a la docencia como en el transcurso de la carrera docente (...) como criterio de ascenso” (2017, p. 130).

Un caso que resulta muy ilustrativo del peso de las políticas neoliberales en la región es el de Chile, país con el mayor porcentaje de educación privada, con un alto desarrollo en los sistemas de evaluación y con un estricto sistema para ingresar a la educación superior – que se encuentra gravada-. Estos aspectos no hubieran sido posibles de impulsar sin la dictadura de Pinochet (Birgin, 2017).

En 2013, Chile aprobó la Ley de Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente que establece que aquellos que quieran estudiar la carrera docente deberán obtener un puntaje mínimo en la Prueba de Selección Universitaria. Birgin refiere cómo, a las condiciones para el ingreso a los estudios para ser docente, se suman las condiciones para el egreso de la formación, pues en los últimos años se implementó la prueba “Inicia”, que acredita los saberes de quienes finalizan su formación y pretenden incorporarse en el Sistema de Educación. La prueba está diseñada con base en los estándares para cada carrera y es obligatoria para todos los egresados de los programas universitarios vinculados con la formación inicial para la docencia. Asimismo, señala que para los estudiantes que obtienen puntajes altos y deciden incorporarse a estudios de pedagogía, existe una beca llamada “Vocación profesor” a través de la cual el Estado financia los aranceles universitarios a los aspirantes a ser docentes. (2017, pp. 131-132).

En Perú existe una situación similar desde 2012, a partir de la Beca “Profesión Vocación de Maestro”, orientada a “promover el acceso a la carrera universitaria docente de jóvenes con alto rendimiento académico y con profundo compromiso con la educación” (Birgin, 2017, p. 132).

Para los jóvenes que ingresan a la docencia con formaciones profesionales (normalistas u universitarias) orientadas hacia está, desde los organismos internacionales existe una visión deficitaria de ellos, con carencias que les impiden asumir los retos de los complejos escenarios educativos actuales. Y si bien los países de la región más cercanos a estas políticas son Chile, Paraguay, Perú, Colombia y México, el impacto de las estrategias también ha llegado a otras naciones.

La situación no es tan diferente en otros contextos en los cuales también se considera como central la preocupación por el perfil de los estudiantes interesados en incorporarse a la docencia. De acuerdo con el Boletín No. 24 del GTD-PREAL (2006) en Inglaterra, los futuros docentes deben realizar prácticas en al menos dos centros educativos. En Noruega, por ejemplo, cada centro educativo es responsable de la orientación y el apoyo en el trabajo cotidiano de cada docente novel y el Ministerio de Educación ha creado una línea de financiamiento para el desarrollo de proyectos locales de apoyo a los nuevos docentes en las instituciones formadoras. Igualmente se trabaja con mentores y los docentes noveles tienen la oportunidad de vincularse a redes de maestros ya existentes.

En Colombia, la manera como se insertan los egresados de las Escuelas Normales Superiores correspondería a un “modelo colegial” en el cual lo colegial se asocia a la demanda intencionada de “ayuda”. Los experimentados –personal docente de la Escuela

Normal– actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad (Calvo, 2006).

En este panorama, uno de los aspectos que más se ha buscado fortalecer es el acompañamiento de los nuevos profesores que se incorporan. Las condiciones varían entre los países y han adoptado perspectivas diferentes a partir de los apoyos de los gobiernos a actividades de tutoría o mentoría a los docentes de nuevo ingreso.

### **1.6 Nuevos profesores y reconfiguración de la profesión**

La reconfiguración de la profesión es un proceso en construcción con diferentes perspectivas y múltiples implicaciones en los procesos de formación de los futuros docentes, en las orientaciones de algunas profesiones para considerar que sus programas de estudio pueden tener una salida laboral hacia la docencia en educación básica e indígena e incidir en la identidad profesional del magisterio. Una situación que destaca es que las actuales escuelas normales en México, destinadas a la formación de docentes enfrentan una crisis que se refleja en la disminución de la matrícula y el egreso de jóvenes “maestros sin escuela” (Sandoval, 2011; entrevista a FD, MT, 2015).

¿Quiénes serán los futuros docentes? ¿Qué tendrán que saber y saber hacer? ¿Cómo se espera que enseñen? ¿Dónde estudiarán? ¿Qué criterios deberán atender para su ingreso al servicio? ¿Se logrará tener mejores docentes? Las perspectivas no son alentadoras ni en México –donde en el reciente examen para el ingreso al servicio en educación básica se presentaron 130 503 aspirantes a una plaza y el 60.6% resultó no idóneo y de los idóneos,

más de la mitad no obtuvieron una plaza (SEP-SPD 2014<sup>29</sup>) – ni en Ecuador, donde la profesión no goza de buen prestigio y las convocatorias para ser docente cuentan con pocos aspirantes. (Ministerio de Educación Ecuador, 2014).<sup>30</sup>

Para Juana Sancho (2013), los nuevos maestros deben responsabilizarse de tareas que cada vez son más exigentes y les obligan a más responsabilidades, generalmente, solos, a pesar de encontrarse en una escuela, con otros maestros e incluso bajo el apoyo de un tutor. Ser docente implica múltiples compromisos y desafíos para los cuales se construyen respuestas desde el quehacer cotidiano y más allá de lo que la formación inicial les ofreció.

El proceso de reconfiguración de la profesión también se asocia a los procesos de acompañamiento y tutoría en el caso de México (LGSPD, 2013) o mentoría en el caso de Ecuador (SiPROFE, 2014), con nuevas demandas profesionales, tanto para los docentes que ingresan como para los que se encuentran en servicio, y posibilidades de desarrollo profesional y de carrera docente, como carrera de vida. En Ecuador, resalta el hecho de los salarios y la publicación de las opciones desarrollo profesional, para tratar de atraer a los mejores candidatos sin importar su formación. También se explicitan tareas asociadas a la profesión docente y se reconoce que, dentro de su jornada laboral, el maestro debe realizar actividades de planeación, evaluación, atención de estudiantes y padres, estudio, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo (UNESCO, 2013).

Desde finales del siglo anterior, algunos investigadores empezaron a plantear la importancia de reconocer que los nuevos profesores cada vez requerirían enfrentar mayores

---

<sup>29</sup> Recuperado de [http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/consulta\\_estadisticas\\_concurso-en/](http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/consulta_estadisticas_concurso-en/)

<sup>30</sup> Recuperado de en <http://www.quierosermaestro.ec> y <http://ingresaralmagisterio.blogspot.com/2012/06/pasos-para-ingresar-al-magisterio.html>

desafíos con relación a la profesión y que sus procesos de aprendizaje deberían apoyarse con otros profesores (Veenman, 1988; Marcelo, 1995; González S., 1999). Así, González S. señala que los profesores noveles o principiantes, independientemente de las características y criterios de su proceso de ingreso al servicio y de su formación inicial, atraviesan por diferentes procesos de socialización y transición no exentos de dificultades y problemas (1999, p. 213).

El trabajo docente, la identidad profesional y la valoración social del magisterio se encuentran también en un proceso de transformación. Los profesores deben ahora atender múltiples tareas que antes no realizaban y además participar en programas de formación continua y en procesos de evaluación de su desempeño profesional. Estas nuevas circunstancias obligan a dar cuenta de cómo se viene reconfigurando la profesión y a identificar sus primeras manifestaciones en las aulas, en las escuelas, con los padres de familia y las comunidades y también en la arena política de las movilizaciones sindicales y las negociaciones ajustan y reorientan la profesión (Tedesco, 2006; Esteve, 2006; Ortega, 2011; Tenti, 2006).

Perrenoud (2007) señala que “saber analizar y explicitar su práctica permite el ejercicio de una lucidez profesional que nunca es total y definitiva, por la simple razón de que también tenemos necesidad, para permanecer en la vida, de contarnos historias” (2007, p.17). Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar (Altet, 1994, 1996) sino sobre una forma de “sabiduría” que permite encontrar un camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora.

En un primer momento la revisión se circunscribió a la última década, pero los cambios en la profesión empiezan a prefigurarse desde la última década del siglo pasado. Así, sobre

formación docente, Sacristán y Pérez han trabajado sobre el aprender a enseñar y la comprensión y transformación de la enseñanza a partir de la docencia reflexiva (1996), Perrenoud (2004) sobre la formación orientada a la práctica reflexiva en la enseñanza; Davini sobre las tensiones en la formación y dilemas de la formación docente (1995), Liston y Zeichner sobre el currículum para la formación del profesorado (1993) y sobre la formación del profesorado y la lucha por la justicia social Zeichner (2010).

Para Calvo, (2006), ante las reformas de las décadas de los noventa y de principios del nuevo siglo, los maestros “se vieron desafiados en sus rutinas y modos de hacer su trabajo en el aula... en un contexto de desigualdad social y cultural y adversas circunstancias económicas. (Así) es legítimo pensar que asistimos a una reconfiguración de este antiguo oficio. Pero si bien existen procesos nuevos, hay una invariante: la pregunta por el enseñar y aprender... Y la identidad propia del oficio docente estaría dada por el saber pedagógico (p.175).

Siguiendo a Calvo (2006), los nuevos contextos de la práctica docente a reconocer son:

- Descentralización pedagógica y proyectos educativos institucionales
- Nuevas tecnologías de la información y comunicación
- Evaluación por competencias
- La presión por una escuela democrática
- Diversidad, inclusión y marginalidad
- Maestro investigador
- Acceso a la carrera docente (pp.175-176).

Calvo asocia el oficio docente como profesión a la capacidad diagnóstica para encontrar las formas de enseñanza y aprendizaje adecuadas para diferentes problemas e individuos. El docente tiene la responsabilidad social de atender las especificidades de diferentes grupos y preguntarse por sus condiciones de educabilidad y definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje más pertinentes (2006, p.183).

Cuando los alumnos eran iguales –o pretendíamos que fueran iguales- teníamos formas uniformes de tratarlos. Ahora se han acrecentado las brechas intergeneracionales, las formas de vida y trabajo que han hecho que la escuela, sin dejar de ser necesaria, no sea suficiente. Como señala Bauman, la sociedad requiere redefinir cada vez, en más corto tiempo, sus instituciones –particularmente las educativas- y con ello, el papel de los docentes. (2008, p. 13).

Los objetivos y contenidos no cambiaban como ocurre ahora y el maestro se formaba con estudios tempranos y breves (...) Ahora el docente necesita recomponer su saber constantemente en una continua dinámica de enseñanza y aprendizaje, por esta razón, necesita reflexionar sobre su práctica y buscar nuevos conocimientos (Calvo, 2006, p. 183).

La reconfiguración de la profesión docente en educación básica –incluyendo la indígena-, tiene que ver con las nuevas orientaciones sobre quiénes deben o pueden ser los docentes y cómo debe ser su trabajo; el perfil esperado, los estudios previos, las estrategias de acompañamiento y tutoría a los profesores noveles, el ingreso al servicio a partir de concursos de oposición, el papel de los formadores de docentes, la importancia de la evaluación desde el ingreso y a lo largo de la vida profesional, el desarrollo profesional y la relación con la escuela, los maestros y el contexto social. En el caso de la educación indígena, tiene particular relevancia la posibilidad de ofrecer una educación intercultural

bilingüe a partir del dominio de la lengua materna de los alumnos y la vinculación con la comunidad.

El inicio de la carrera docente se vincula sustantivamente al aprendizaje para ser docente y a los acercamientos a las aulas y escuelas y las prácticas previas, así como en el ejercicio profesional cotidiano (Mercado, 2010) donde se construye un valioso repertorio de saberes sobre la docencia. Los primeros días, el primer año, las primeras reuniones de Consejo Técnico o con los padres de familia constituyen parte fundamental del aprender a ser profesor y requieren de diálogo con otros profesores y disponibilidad para seguir aprendiendo. Estos aprendizajes se mantienen a lo largo de los años en el trabajo cotidiano de los docentes.

Un listado de los problemas más comunes percibidos por los docentes noveles, Veenman (1984) reconoció, los siguientes:

disciplina en el salón, motivación de los alumnos, manejo de las diferencias individuales, evaluación del trabajo de los alumnos, relación con los padres, organización del trabajo en clase, materiales insuficientes, manejo de problemas individuales con los alumnos, fuerte carga de trabajo, relaciones con los colegas, planeación de lecturas, uso efectivo de los métodos de enseñanza, conocimiento de políticas escolares, identificación de los niveles de aprendizaje de los alumnos, conocimiento de la materia, trabajo administrativo, relaciones con el personal directivo, equipamiento inadecuado de la escuela, manejo de alumnos con necesidades especiales, manejo de diferencias culturales y contextos socioeconómicos, manejo adecuado de libros de texto y guías curriculares, falta de

tiempo libre, falta de guía y apoyo, grupos muy grandes (Veenman, 1984, citado en INEE, 2017).

Entre los docentes de recién ingreso, a partir de los concursos de oposición en México, varios de estos problemas continúan presentes pero agravados por la incertidumbre y las cargas de trabajo que los nuevos docentes sienten que se ha intensificado.

Empezar a trabajar como maestro implica desafíos que se expresan desde el primer día de ingresar a la escuela y que han sido documentados desde hace varios años :

(...) Una hora después me duele la garganta pero ya tengo un montón de hojas garabateadas (...) Se terminó el suplicio.

Esa noche me escondí a estudiar. ¿En cuál clase de Didáctica me enseñaron qué hacer frente a la rebeldía? ¿Qué maestro me dictó el apunte en donde explicaba cómo controlar la disciplina en el grupo? (...) (Salinas, 1983, p. 16)

Sobre el ingreso al servicio profesional docente, Fullan (2007) destaca cambios en los requisitos para acceder a la carrera docente: más conocimientos, más formación, formación de nivel superior, selección rigurosa de candidatos, instituciones y procesos de formación diferentes. Nunca ha sido fácil iniciarse como maestro aún con estudios de normal o magisterio. Navia y Castañeda señalan que incorporarse a la profesión plantea múltiples y complejos desafíos:

La experiencia de iniciación en la docencia marca un sentido de identidad para los maestros porque imprime una forma de ser y hacer en la profesión (...) los profesores noveles tienen que adecuarse a las tensiones y fuerzas socializadoras de la cultura magisterial (...) el docente vive la transición entre un proceso de

iniciación donde la incertidumbre ocupa un lugar importante, a un proceso de estabilización que le permite, en cierto modo, “habitar la docencia” para reconocerse como docente, sentirse competente y asumir con cierto grado de certeza su desempeño profesional (Navia y Castañeda, 2011, pp.1-2).

Sobre la inserción profesional, Marcelo y Vaillant (2009) señalan que es necesario reconocer que el proceso de convertirse en profesor es un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida y que la inserción profesional implica un eslabón fundamental entre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes; Alen (2012) subraya la importancia del acompañamiento a los profesores noveles y Villanueva (2010) los dilemas en la transición de pasar de ser estudiantes a profesores con grupo.

Otra categoría que considero es formación inicial, para la cual recupero los planteamientos de Aguerrondo (2003 y 2006), Ávalos (2010), Braslavsky (1999), Esteve (2010) y Perrenoud (2004), sobre la reivindicación de la docencia como profesión, ligada al mejoramiento de los procesos de selección de futuros docentes, currículum, preparación, aprendizajes esperados, redefinición de la identidad profesional, docencia reflexiva, responsabilidad social y ética de la profesión, instituciones formadoras y formadores de docentes.

Acerca de la profesión docente y sus desafíos, retomo los trabajos de Vaillant (2006), Marcelo y Vaillant (2008), Mercado (2010, 2013), Tenti (2005, 2007 y 2010), a partir de sus reflexiones en torno a la atención con pertinencia a más alumnos, con programas educativos reformados en menos tiempo, con nuevas demandas para “el saber docente” y un perfil de estudiantes diverso al igual que sus intereses por los aprendizajes.

Con relación a las nuevas condiciones del trabajo docente, Flores Crespo y Mendoza (2012), Sandoval (2013), Tenti (2013), Arnaut (2014), Parker y Meo (2011), abordan el papel de la evaluación sobre el desempeño docente, el ingreso al servicio como profesores noveles a partir de concursos de oposición y los requisitos previstos asociados al desarrollo profesional, a la permanencia y promoción en el servicio profesional docente. Sobre estas preocupaciones también retomo a Imbernon (2002), Calvo (2006), Dussel (2006), Robalino (2005) y Vaillant y Rossel (2006).

Sobre desarrollo profesional, Marcelo y Vaillant (2006) señalan que “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento; se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, de búsqueda de soluciones, de curiosidad acerca de la profesión; el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar.

### **1.7 Los docentes en las escuelas indígenas**

Con relación a la formación de maestros de educación indígena para la educación indígena e intercultural bilingüe, en México han existido procesos de formación asociados a condiciones poco favorables para la escolarización de los jóvenes que, hasta antes de la última reforma educativa, en su gran mayoría, se incorporaban al magisterio con estudios sólo de bachillerato. Una situación similar ha ocurrido en otros países de la región como Guatemala, Ecuador, Paraguay, Perú, Colombia u Honduras.

Interesa destacar los requisitos adicionales y particularmente, los procesos de formación específicos orientados a la educación intercultural bilingüe a partir de cursos de inducción, programas de formación inicial, programas de nivelación o licenciaturas específicas. Sobre estos aspectos destacan los trabajos y recuentos realizados por Jordá, (2003), Gigante (2008), Dietz y Mateos (2011) y Keyser (2011).

La formación de profesores para la atención educativa en contextos interculturales ha enfrentado, históricamente, apoyos insuficientes. Los maestros de educación indígena no siempre han contado con la formación que se requiere para desarrollar la educación de los niños y niñas indígenas hablantes o no de una lengua indígena.

Empezar a trabajar como maestro en comunidades indígenas implica desafíos adicionales a la tarea docente. Las condiciones de trabajo difieren de los contextos urbanos, el papel del docente tiene dimensiones sociales particulares y las expectativas de los padres y autoridades comunitarias en relación a los aprendizajes de las y los alumnos no siempre coinciden con relación a la educación intercultural y bilingüe. Asimismo, la organización y la gestión escolar implican esfuerzos adicionales pues las escuelas no siempre cuentan con grupos para cada grado y, en ocasiones, el maestro es también el director de la escuela.

Como ya se señaló, hasta hace muy pocos años, la contratación de los maestros para la educación indígena en México -donde más del 60 por ciento de las escuelas indígenas son multigrado-, no necesariamente requería de estudios y título de nivel superior (normalista o universitario) (Ezpeleta y Weiss, 2000; Medina, 2006; Alen, 2009; López, 1996; Czarny y Salinas, 2016a; Salinas y Avilés, 2004; Salinas, 2000; Keyser et al., 2013).

En Ecuador hubo procesos similares apoyados por diferentes organizaciones sociales y religiosas para acercar la educación a los pueblos indígenas y el derecho de las niñas y niños indígenas a una educación intercultural y bilingüe, con maestros hablantes de su lengua y conocedores de su cultura y en su territorio, se convirtió en una de las principales demandas del movimiento indígena.

Sobre educación intercultural en el contexto latinoamericano se han impulsado diferentes estrategias curriculares orientadas hacia la educación intercultural y bilingüe o plurilingüe (como en el caso de Paraguay), para sociedades reconocidas como pluriculturales y multilingües, principalmente en la relación con sus Pueblos Indígenas (PI).

Algunas críticas sobre lo que se ha realizado en términos de diseño curricular bajo la denominación intercultural en la región, han referido a la introducción de ciertos “contenidos étnicos o indígenas” en los currículos de educación básica, como también en lo que respecta a la formación de docentes para la educación indígena. Según Trapnell (2008), el enfoque intercultural requeriría ir más allá de adaptar estrategias y señala que “todos los programas de EIB han quedado atrapados en la diversificación de diseños curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos” (p. 1).

Las trayectorias docentes, diferenciadas para docentes de contextos urbanos y rurales e indígenas, permiten reconocer los recorridos en los cuales los docentes, construyen su identificación con la profesión y comprenden aspectos que la caracterizan; la profesionalización docente, constituye una suma de procesos que permite a los docentes *formarse y reconocerse* en su trabajo, ser quienes mejor saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible (Perrenoud, 2004, pp. 10-11). En este sentido, asocio profesionalización al conocimiento y dominio de los procesos de enseñanza y

aprendizaje, a la ética y a la responsabilidad de las decisiones y los actos y a la confianza en el propio quehacer. Estos referentes permiten reconocer algunos de los aspectos de la formación de docentes en servicio.

Sobre políticas educativas, particularmente las referidas a los procesos de ingreso al servicio profesional docente en el contexto latinoamericano retomo materiales del IPE/UNESCO (2000), OCDE, PREAL, legislaciones nacionales o estatutos docentes respectivos que tienen en común, convocatorias a los exámenes de ingreso, perfiles profesionales que no necesariamente requieren formación docente o pedagógica previa, la reforma a los procesos de formación inicial e incluso el cambio de las instituciones encargadas de dicha formación, el acompañamiento a los profesores noveles, la formación de los formadores, las perspectivas sindicales, los criterios, indicadores y requisitos para participar en los concursos y para la evaluación del desempeño docente, entre otros.

Sobre la valoración social de la profesión, el perfil socioeconómico de los maestros en Latinoamérica da cuenta de tendencias comunes: como ya se señaló, se trata de una profesión en la que predominan las mujeres, principalmente provenientes de sectores pobres, de hogares con poca escolarización y en los cuales muchos docentes, son los primeros profesionales de sus familias (Terigi, 2010).

Un dato que también expresa la valoración social de la profesión es la ubicación de las escuelas: salvo países con economías dependientes de la agricultura como Nicaragua u Honduras, en la mayoría de los países los maestros trabajan en escuelas públicas ubicadas en sectores urbanos (entre el 61 y el 88%). Ubicarse en ciudades les permite a los maestros cierta movilidad social, sobre todo si provienen de hogares rurales enclavados en las periferias urbanas.

En la perspectiva de mejorar la calidad de la educación de las niñas, niños y jóvenes y de reconocer en los docentes una de principales posibilidades han sido, las modificaciones de leyes, estatutos, procedimientos, perfiles, nuevos actores y la concurrencia de múltiples instituciones, permiten identificar una reconfiguración de la profesión docente en proceso de construcción.<sup>31</sup>

Un aspecto que da cuenta de estos cambios es el papel de las instituciones que ofrecen o han ofrecido formación inicial a los futuros docentes. En las conclusiones del *Foro Nacional de Consulta para el Modelo Educativo* (SEP, 2014) referente a la Educación Normal, a partir de los trabajos presentados principalmente por formadores de docentes y estudiantes normalistas, se hizo un llamado a reivindicar la imagen social de los maestros, reconocer el trabajo que realizan y a valorar el histórico papel de las escuelas normales en la formación de los docentes y en la construcción de la educación pública en México.

La valoración de la profesión es uno de los núcleos de tensión que identificó sobre la reconfiguración de la profesión docente. Otros nudos problemáticos se vinculan con la formación inicial docente, con los egresados de programas académicos sin orientación a la docencia, particularmente en educación básica e indígena; con el papel de los formadores de docentes con trayectorias formativas y profesionales asociadas a otras perspectivas de la docencia, la escuela y la educación y la puesta en marcha de nuevos procesos como el acompañamiento, la tutoría o la mentoría para los docentes noveles, enmarcadas en un cruce de generaciones y prácticas sociales de la profesión docente.

---

<sup>31</sup> En 2011, Vera analizó la reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales, a partir de los requisitos solicitados a los formadores de docentes para acceder a estímulos y reconocimientos con base en las funciones de educación superior (docencia, investigación y difusión) y de acuerdo a los parámetros de otras IES.

En relación a los procesos de ingreso, la carrera docente y la reconfiguración de la profesión, los núcleos de tensión identificados están asociados a la definición de criterios de evaluación asociados a los *perfiles, parámetros e indicadores* (México) o *estándares de desempeño profesional docente* (Ecuador) vinculados con las expectativas que los gobiernos y diversos sectores sociales tienen sobre el trabajo de los docente; la asignación de las plazas docentes a partir de los concursos; las estrategias de desarrollo profesional y el papel del mérito académico para la movilidad y los estímulos salariales así como la rendición de cuentas, no necesariamente asociada al trabajo que se realiza en las aulas y a los aprendizajes de los alumnos.

En México, estos núcleos de tensión se han expresado en confrontaciones y movilizaciones de estudiantes normalistas y maestros en servicio y en los imperativos gubernamentales de contar con profesionales que ofrezcan una mejor educación. En ambos países, México y Ecuador, la evaluación del trabajo de los docentes se ha convertido en una de las piezas principales del complejo entramado sobre el que se está reorientando la profesión.

## Capítulo 2. Políticas y prácticas de formación e ingreso al servicio docente en el contexto latinoamericano

### 2.1 Políticas internacionales y nacionales el sobre el trabajo docente

En las dos últimas décadas nuevas políticas educativas se han orientado a buscar la incorporación de los mejores docentes y promover su desarrollo profesional para impactar de manera eficiente en la educación básica.

De manera directa o indirecta,<sup>32</sup> las políticas educativas de los países de la región han sido influidas por organismos internacionales como la OCDE (2006), en términos de cuatro aspectos centrales:

1. Convertir a la docencia en una carrera atractiva.
2. Mejorar la competitividad de los profesores a través de sus salarios,
3. Aprovechar la reserva de profesores potenciales y mejorar los mecanismos de recompensa y
4. Fortalecer las condiciones de ingreso de los nuevos profesores.

El cuarto punto se ha desagregado en cada país para lograr mejorar los procesos de ingreso al magisterio a partir de la selección (*idoneidad* y *elegibilidad* en casos como el ecuatoriano) y contratación y *nombramiento* de los profesores con la incorporación de concursos de ingreso que posibiliten la identificación de los profesionales *idóneos* para la docencia.

Los profesores considerados *idóneos* deben responsabilizarse de su actualización y capacitación para atender nuevas necesidades y demandas a la escuela, en el contexto de la

---

<sup>32</sup> Como ya se señaló, México es país adherente de la OCDE pero Ecuador, no.

sociedad del conocimiento y de procesos que implican la evaluación constante de su actuación pedagógica.

De acuerdo a la LGSPD, conservar a los mejores profesores, obliga a asociar la mejora salarial y la revaloración social de la profesión a estándares y competencias docentes que posibiliten recompensar y mantener a los profesores *eficientes*, ofrecer posibilidades de diversificar el desarrollo profesional de manera horizontal (atención de asignaturas adicionales [inglés, educación artística o física, tutorías], o vertical (puestos directivos) y establecer medidas ante profesores considerados *ineficientes*, entre las cuales pueden estar la no promoción, la negativa a cambios de adscripción, el aumento de cursos de formación continua o, incluso, el cese o separación del servicio (LGSPD, 2013).

Inclán (2013), plantea que existen evidencias de cómo las reformas educativas en América Latina, asociadas a la modificación de los estatutos y normativas sobre la carrera docente, el ingreso y permanencia o el escalafón laboral, han generado protestas y movilizaciones magisteriales de diversa magnitud. Las movilizaciones iniciadas con la reforma educativa 2013 en México han tenido como principal aspecto la evaluación de los docentes vinculada a los méritos académicos (p. 6).

En un estudio realizado en 18 países de la región por Gentili, Suárez, Stubrin y Gindin (2005), se da cuenta de 863 conflictos magisteriales sólo entre el 1° de enero de 1998 y el 31 de diciembre de 2003; la mayor parte de ellos asociados a reformas educativas vinculadas con cambios en la carrera docente, cuestiones salariales y prestaciones sociales.

## 2.2 Cambia la escuela, cambian los sujetos educativos

El siglo XXI pareciera habernos llevado a una nueva escuela con nuevas posibilidades para los niños y los jóvenes y sus padres. En México se habla de escuelas “siempre abiertas”, de “tiempo completo”, de “jornada ampliada”, escuelas “seguras”, escuelas “al cien” o “la escuela al centro”. Desde el discurso se ha planteado contar con mejores escuelas, con una mejor organización escolar, infraestructura y equipamiento para atender actividades artísticas y deportivas, clases de cómputo, inglés como segunda o tercera lengua, alimentación y, por supuesto, “mejores” docentes.

En Ecuador, la propuesta han sido las escuelas de jornada completa y la construcción de las Unidades Educativas del Milenio (también llamadas “escuelas del milenio”) que a partir de la Revolución Ciudadana se impulsaron como instituciones asociadas a los nuevos estándares de gestión y organizadas bajo tres aspectos:

- Brindar una educación de calidad y calidez.
- Mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso a la educación y la cobertura en zonas social y económicamente desfavorecidas.
- Desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales (Ministerio de Educación, 2007).<sup>33</sup>

En ambos países se trata de reconocer que en las escuelas, los niños y jóvenes tienen orígenes diversos e intereses diferenciados por nuevos conocimientos –que en ocasiones

---

<sup>33</sup> Unidades Educativas del Milenio, Quito, 2014. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/unidades-educativas-milenio-despiertan-expectativa-futuro-sectores-pobres-ecuador.html>

desconoce el propio docente-, cuestionadores, críticos, violentos, pero también pasivos, distantes o incluso, aburridos de la escuela.

Y del otro lado, los directivos y maestros, también con diversas trayectorias formativas, intereses distintos por la enseñanza y el aprendizaje; con disposición también diversa a su propio aprendizaje y desarrollo profesional y valoraciones múltiples sobre la carrera docente (como carrera de vida, como trabajo, como vocación y compromiso social, entre otros); con rutinas y tradiciones que contrastan con nuevas propuestas y estrategias de enseñanza de diferente orientación pedagógica.

Y qué decir de madres, padres de familia y tutores que le demandan a la escuela y a los maestros mucho más de lo que éstos pueden darles a sus hijos y, en el mismo sentido, de los docentes que reclaman también más apoyos y atención de los padres de familia. Los nuevos modelos parentales han llevado a nuevas formas de organización doméstica y a su vez, a nuevas demandas a la escuela; los reclamos educativos entrelazan y esconden demandas asistenciales y afectivas. La escuela (y sus maestros y directivos) se ha convertido en una institución que requiere de profesionales con una amplia variedad de saberes y estrategias para atender mucho más allá de los contenidos del Plan y programas de estudio. Los cambios en la escuela y en los sujetos educativos son una de las razones por las que la profesión docente se está reconfigurando.

Gloria Calvo (2006) señala que

Los nuevos contextos de la práctica docente (descentralización pedagógica y proyectos educativos institucionales, nuevas tecnologías de la información y comunicación, evaluación por competencias, la presión por una escuela

democrática, diversidad, inclusión y marginalidad, el maestro como investigador y el acceso a la carrera docente) dan pauta para reconocer los cambios en la profesión docente y la responsabilidad con la enseñanza y el aprendizaje, tarea central del maestro (p. 183).

En México, en el contexto de la reforma educativa, a principios de 2015 se enfatizó que una de las cuestiones prioritarias era poner *la escuela al centro* y considerarla el eje del aprendizaje de los alumnos, del trabajo de los docentes y de la participación social de otros actores como padres, integrantes de la comunidad, entre otros (SEP, 2016). *La escuela al centro* es una definición política en la cual se considera que es allí donde se concentra todo el esfuerzo educativo; todos los responsables del sistema educativo se involucran; se mejora la calidad de los aprendizajes en los salones. Pero también es el espacio en el cual se transforman las prácticas profesionales de los docentes, directivos y distintos operadores del sistema educativo y se busca que se puedan atender distintas necesidades que ahora se reclaman de la escuela y los maestros y para las cuales no necesariamente existen las mejores condiciones.

El programa tiene cinco líneas de acción que impactan en la organización y funcionamiento de las escuelas y, particularmente en el trabajo docente:

1. Calendario escolar flexible y más tiempo para aprender
2. Nueva estructura de personal para las escuelas y supervisiones escolares
3. Recursos directos a las escuelas e impulso a las escuelas de tiempo completo
4. Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares

## 5. Impulsar los Consejos Escolares de Participación Social.<sup>34</sup>

Sin duda, todos estos aspectos implican fuertes responsabilidades para docentes y directivos y no necesariamente están vinculados con la tarea fundamental de los docentes: los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, en los cuales pareciera desdibujarse su formación y la especificidad de su trabajo, a pesar de que las exigencias para el ingreso reclamen más méritos e *idoneidad*.

En este sentido, para Birgin, cuando las políticas sobre el trabajo docente se orientan en privilegiar la incorporación a los estudios de formación inicial de estudiantes considerados de *excelencia*, la formación inicial pareciera no priorizarse o incluso, “se renuncia a ella” porque pareciera que al contar con estudiantes *exitosos*, se mejoraría la calidad del trabajo educativo. No obstante, en algunas experiencias se interpela a los sujetos en formación o de reciente ingreso desde sus potencialidades “convocándolos a la construcción de dinámicas institucionales democratizadoras, de participación, de construcción de igualdad y de efectivo acceso al derecho a la educación (Birgin, 2017, p. 133).

### 2.3 La formación inicial de docentes en entredicho

La formación de los futuros docentes sigue siendo uno de los aspectos centrales en los cambios de la profesión docente. Mercado (2010) señala que “se trata del trayecto donde se acerca a los futuros docentes al conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación y, parcialmente, a la práctica escolar y la enseñanza” (p. 151). En este proceso,

---

<sup>34</sup> Las líneas y los rasgos de la normalidad mínima de operación escolar se encuentran desarrolladas en [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion\\_MiEscuelaAlCentro.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf)

en México, desde finales del siglo pasado, las propuestas formativas se han orientado a acercar a los futuros docentes al lugar donde ocurre la docencia: las aulas y las escuelas en diferentes contextos.<sup>35</sup> No obstante, con la última reforma educativa, la apertura de la profesión a otras profesiones ha permitido el ingreso al servicio a docentes que a pesar de haber resultado *idóneos* a partir de los resultados del concurso de oposición, desconocen lo que ocurre en el aula: “Tienen miedo de lo que pasa en el aula (...) no saben trabajar con los niños y tienen su resultado del examen bueno pero no saben cómo trabajar en el grupo” (Ma. M1 YR, 16 marzo 2016, p. 3).

La formación inicial se ha asociado a la reivindicación de la docencia como profesión, ligada al mejoramiento de los procesos de selección de futuros docentes, el currículum, la preparación, el papel del conocimiento y los saberes docentes, a la construcción de una identidad profesional, las orientaciones hacia una docencia reflexiva, la responsabilidad social y ética de la profesión, las instituciones formadoras, el papel de los formadores de docentes y programas de formación profesional no docente (Ávalos, 2010; Perrenoud, 2004; Esteve 2010; Aguerro, 2003 y 2006; Díaz Barriga e Inclán, 2001, Rodríguez, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009).

Los sistemas educativos en América Latina han dado cuenta de procesos de reforma que no terminan por consolidarse cuando ya se anuncian nuevas perspectivas o los currículos de educación básica se modifican, con sus consecuentes impactos en la formación docente que implica procesos inconclusos y ahora se reconoce “como una

---

<sup>35</sup> Ver Planes de estudio de para la formación de Profesores de Educación Primaria 1975 y 1975 reestructurado (normal básica); de Licenciatura en Educación Primaria 1984, 1997, 2012; de Licenciatura en Educación Preescolar 1999 y 2012; de Licenciatura en Educación Secundaria 1999; de Licenciatura en Educación Física 2002; de Licenciatura en Educación Especial 2004 y de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar con Enfoque Intercultural Bilingüe 2004 y 2012.

carrera de vida en la que siempre se encuentra presente la construcción de nuevos aprendizajes” (Mercado, 2010, p. 152).

Rama y Navarro señalan que desde finales del siglo pasado, en América Latina la formación de los docentes que

antes estaba reservada a un pequeño número de institutos oficiales -y en algunos países también privados- en virtud de los procesos de descentralización educativa y de reducción del papel del Estado en la educación, pasó a ser desempeñada por un número increíblemente amplio de unidades educativas. El proceso es paralelo a la ampliación y diversificación de la formación universitaria, y a su vez éste ha registrado un doble proceso de privatización y de difusión de unidades educativas en todo el territorio nacional (2002, p. 29).

La reforma educativa en México señala que todos los sectores —público, social y privado— deben participar activamente para que la educación sea de mejor calidad y se brinde a todos los niños y jóvenes y en ello se reconoce particular preocupación por la formación inicial de los docentes y por los responsables de ésta. Recientemente,<sup>36</sup> se anunció que una de las prioridades para transformar la formación de los futuros docentes es la regulación de los procesos de ingreso, promoción y estímulo de los formadores de docentes de educación normal, para lo cual se constituyó una comisión interinstitucional con participación del SNTE a fin de delinear, como en educación básica perfiles, procesos, trayectos y estrategias de movilidad de los formadores. Indudablemente también serán considerados criterios de otras Instituciones de Educación superior esto implicará cambios

---

<sup>36</sup> En el mes de julio de 2017.

para los formadores de docentes que, hasta la fecha han ingresado y se han promovido a partir de comisiones mixtas en las que participan autoridades educativas y representantes sindicales.

Con la reforma educativa, a pesar de la apertura de la profesión a otras formaciones, en México, la presencia de las escuelas normales, al menos en el discurso, se sigue considerando fundamental y se han planteado estrategias para impulsar estrategias integrales para rediseñar y fortalecer a la educación normal con base en las propuestas curriculares para la educación básica obligatoria, presentadas en julio de 2017.

En agosto de 2012 había iniciado la reforma curricular para las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe<sup>37</sup> pero a partir de la reforma educativa 2013, y debido a los cambios en los equipos de gobierno en la instancia normativa responsable de la educación normal, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la continuidad de los trabajos de diseño curricular, la elaboración de materiales, la socialización de los nuevos programas y la capacitación a los formadores estuvo marcada por la improvisación y la falta de apoyos y estrategias para las diferentes fases de dichas propuestas curriculares.<sup>38</sup> De acuerdo con la SEP, en el ciclo escolar 2018-2019, los planes de estudio de educación normal serán sustituidos por una nueva propuesta, acorde al *Plan y programas de estudio para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017).

---

<sup>37</sup> <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/>

<sup>38</sup> Imposible hacer abstracción de 43 estudiantes [de magisterio]-señala la prensa extranjera-, de la Normal Rural Raúl Isidro Burgos, que se encuentran desaparecidos. El acercamiento mediático a la Normal de Ayotzinapa en el estado de Guerrero, ha permitido ver el abandono de la formación inicial de los futuros docentes, de manera particular en las normales rurales, pero no exclusivamente.

Sin duda, el papel de los docentes de educación básica –y ahora también de educación media superior– resulta una prioridad en los escenarios educativos actuales. En varios países de América Latina, la proliferación y dispersión de las instituciones de formación docente, atenta contra su calidad. En México, por ejemplo, durante la década de 1970 a 1980, ante la prioridad de ampliar la cobertura, la educación normal se multiplicó casi tres veces hasta llegar a más de 332 mil normalistas de escuelas públicas y particulares. Esta población descendió notablemente con la aplicación del decreto de 1984 que pasó los estudios de educación normal al nivel de licenciatura. Después de la federalización de la educación básica y normal, (1992), nuevamente empezó a incrementarse la matrícula hasta que se plantearon estrategias de regulación para las escuelas normales públicas y particulares autorizadas (SEByN, 2003, p. 32).

En las últimas décadas se ha buscado que las instituciones y programas de formación docente mejoren y transformen prácticas y estrategias que sobreviven a los años setenta, centradas en orientaciones transmisivas, directivas y técnico-burocráticas. El papel de los formadores de docentes ha resultado crucial en estos procesos así como su propia formación. Sin duda, las transformaciones de los procesos de formación deben buscar articular la formación inicial y la formación en servicio, recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión para “remover la tierra para sembrar la semilla” y contar con un sistema unificado, pero diversificado de formación en el que “los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos”, sean invitados a unirse en el esfuerzo colectivo de preparar a los docentes, no únicamente en los espacios “propios” de la docencia -instituciones de formación, escuelas- sino en esos otros entornos a los que los

docentes rara vez tienen acceso: laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, entre otros (Torres, 1999, p. 10-12).

Como señala Inés Aguerrondo (2006) uno de los principales esfuerzos para la transformación educativa debe estar puesto en repensar las instituciones formadoras de docentes, pues estas son espacios “para la reproducción del sistema, o la ventana de oportunidad para producir un resquebrajamiento en la construcción de la identidad del nuevo docente” (p. 10). Esto representa la posibilidad de que los docentes participen en la construcción de una escuela diferente.

Cuevas y Moreno (2016) señalan que en el escenario de la reforma educativa en México, derivado de las políticas recomendadas por la OCDE, destaca “su elevada atención a la rendición de cuentas, donde la formación docente no constituye una preocupación central” (p.17) y, como ya se señaló, la preocupación central ahora son los procesos de ingreso y promoción de los formadores de docentes en la educación normal, más allá de la renovación curricular vinculada a los cambios en plan y programas de estudio de la educación básica.

Un aspecto que es importante destacar, es que a más de un siglo de formación en las escuelas normales para los futuros docentes en la región de América Latina, el ingreso al servicio de la mayor parte de los profesores responsables de la educación de los niños y jóvenes de pueblos y comunidades indígenas, ha sido improvisado. En México, en muchos casos, los docentes de educación indígena sólo contaron con cursos de inducción de tres o seis meses previos a la incorporación, para después seguir con procesos de formación semiescolarizados o a distancia. En muchas ocasiones se les incorporó como becarios o se les contrató con claves provisionales que no han podido regularizar.

La situación en otros países de la región no ha sido muy diferente: la tendencia ha sido contratar a jóvenes con estudios de bachillerato que sean hablantes de la lengua de la comunidad (Guatemala, Honduras, Ecuador, Bolivia, Paraguay) y que estén dispuestos a permanecer en ella y continuar estudiando.

La realidad educativa ha dado cuenta de que no basta contar con formación inicial previa para tener garantizado un desempeño docente que responda a las múltiples exigencias que tienen los docentes y que esta situación se agudiza con los profesores que se encuentran en contextos indígenas, en escuelas multigrado y con presencia de una o varias lenguas indígenas o en contextos urbanos con presencia de niños y jóvenes que vienen de pueblos y comunidades indígenas.

#### **2.4 Nuevos perfiles para nuevos profesores.**

Los cambios en la profesión no pasan sólo por presentar un examen o participar en un concurso oposición o méritos. Las definiciones sobre las evaluaciones respectivas se asocian, en el caso de México, a criterios y definiciones contenidas en los *Perfiles, parámetros e indicadores de docentes* (PPID) y se corresponden con cinco dimensiones que son comunes para todos los docentes y técnicos docentes con algunas particularidades de acuerdo a los niveles, modalidades, servicios educativos y especialidades.

En el caso de Ecuador, son cuatro las dimensiones consideradas en los *Estándares de desempeño profesional docente* y se pueden apreciar en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Comparativo sobre las dimensiones de los perfiles docentes en Educación Básica en México y Ecuador*

México	Ecuador <sup>39</sup>
Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Dimensión A. Dominio disciplinar y curricular. Estándares generales de desempeño profesional: A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica. A.2 El docente conoce el currículum nacional. A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.
Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente	Dimensión B. Gestión del aprendizaje. Estándares generales de desempeño profesional: B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate. B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Dimensión C. Desarrollo profesional. Estándares generales de desempeño profesional: C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones de su área del saber. C.2 El docente participa de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje. C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.
Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Dimensión D. Compromiso ético. Estándares generales de desempeño profesional: D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes. D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir. D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.
Dimensión 5. 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. <b>Lengua Indígena:</b> Dimensión considerada en el perfil de los docentes de educación preescolar	Para la educación para comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, LOEI plantea

<sup>39</sup> Al momento de encontrarme en el proceso de cierre de este trabajo, el MINEDUC (2017).reformó los *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*, con una propuesta de matriz organizada a partir de cinco componentes: gestión administrativa, gestión pedagógica, convivencia, servicios educativos y sistema integral de gestión de riesgos escolares.

indígena y educación primaria indígena:

- Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que es importante que aprendan.

que los docentes que trabajen en una institución intercultural bilingüe deben **dominar un idioma ancestral**.

*Nota:* Elaboración propia con base en SEP, *Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo Escolar 2014-2015, Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes* y Ministerio de Educación del Ecuador (2012), *Acuerdo 482, Estándares de Calidad Educativa, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*.

Es importante destacar que con nombres y expresiones distintas, ambas propuestas tienen perspectivas en común vinculadas con el currículum, el aprendizaje, la gestión escolar, el desarrollo profesional y el compromiso ético y social. Varios indicadores de México se corresponden con estándares en Ecuador.

González et al. (2017), señalan que de las cinco dimensiones propuestas en los *Perfiles, parámetros e indicadores* para todos los docentes

se infiere que el docente ideal ya no es aquél agente de cambio social que propugnaba el liberalismo pedagógico, tampoco el artesano ni el profesional que reivindicaba la educación como medio de socialización y el saber por su valor intrínseco. El perfil actual describe a un docente-todólogo, responsable absoluto del aprendizaje de los alumnos que debe ser capaz de organizar y evaluar el trabajo educativo en el aula para que todos sus alumnos aprendan. Pero además de las tareas tipificadas como propias de un maestro, ligadas a la acción de enseñar y aprender. También debe ser responsable de sí mismo, es decir, de su propia mejora profesional constante (Dimensión 3), y ha de enfrentar las responsabilidades legales y éticas *inherentes* a la profesión para el bienestar de sus alumnos (Dimensión 4). (2017, p. 88).

En el caso de México, es necesario señalar que con algunas variaciones y énfasis, estas dimensiones se empezaban a delinear en “los rasgos deseables del nuevo maestro” del perfil de egreso de los planes y programas de estudio de la educación normal de las últimas dos décadas (DGN, 1997, 1999, 2002, 2004; DGESEPE, 2012).

En Ecuador se observan similitudes en los *Estándares de desempeño profesional* aspectos muy similares a los *Perfiles, parámetros e indicadores* que se están impulsando en México. Ser docente *idóneo* es una condición que se ha establecido en varios países de la región entre los que se encuentran, además de México y Ecuador, Colombia, Perú, Argentina, Chile o Uruguay, aunque la connotación puede tener diferencias en términos de los requisitos y de las estrategias para determinar la formación, la evaluación para la selectividad, las estrategias de contratación, los apoyos y evaluaciones en los primeros años de servicio y el seguimiento de la carrera docente, a partir de los méritos, producto de evaluaciones (Rama y Navarro, 2002; Castro, 2015).

Los nuevos perfiles son constructos que dan cuenta de las expectativas de gobiernos, y algunos sectores de la sociedad sobre lo que se esperaría de los docentes, pero también expresan tendencias de organismos internacionales (Cuevas y Moreno, 2016) y que han permeado el contexto latinoamericano más allá de su cercanía o no con organismos como la OCDE, el BID o el Banco Mundial.

## **2.5 La valoración social de la profesión y la identidad de los profesores.**

Aunque en algunos países de la región, ser maestro es un trabajo valorado socialmente y ha habido algunas mejoras salariales (México, Brasil, Colombia), en otros países como

Ecuador, la valoración de la profesión es poco significativa a pesar de que se han otorgado aumentos salariales y se han establecido estímulos para hacerla más atractiva la profesión e incorporar a personal con mayores cualificaciones.

No obstante, los aumentos salariales otorgados han derivado en jornadas laborales más amplias y en otras cargas de trabajo que han generado malestar entre los docentes. El trabajo en el aula con las y los alumnos es la actividad más importante y, a diferencia de lo que ocurre en países desarrollados, en la mayoría de los países latinoamericanos la planeación, el trabajo colegiado con otros maestros y la atención a padres de familia y a alumnos rezagados no está incorporado en las jornadas laborales.

La valoración social de la profesión no necesariamente se corresponde con mejoras en el logro educativo de niñas, niños y jóvenes y con las expectativas que los padres y la sociedad tienen de la educación y el trabajo de los maestros. La mayoría de los maestros en América Latina se ubican en escuelas públicas y es el Estado el empleador y el responsable de las reglamentaciones académicas y las condiciones de trabajo en las cuales también participan los sindicatos: el SNTE en México, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Confederación del Magisterio de Bolivia (CMB), la Unión Nacional de Educadores de Ecuador (UNE) o el Comité de Empresa Único de los Trabajadores de Servicios del Ministerio de Educación del Ecuador, por ejemplo.

Los docentes son valorados por su trabajo particularmente en aquellos lugares en los cuales el acceso resulta complicado y los maestros se comprometen no sólo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que apoyan a las organizaciones vecinales, a los pueblos y comunidades indígenas, en gestiones para mejorar sus escuelas o las condiciones

de sus entornos. Cuando las evaluaciones a los alumnos y a sus escuelas empezaron a generalizarse (Aboites, 2002), ante la avalancha de críticas por los resultados, se encontró como responsables únicos a los docentes y los medios de comunicación no dudaron en generalizar y expandir sus críticas, devaluando con ello el trabajo de muchos docentes, que aún en las condiciones más adversas han realizado esfuerzos sostenidos para la educación de niñas, niños y jóvenes.

## **2.6 Las condiciones del trabajo docente**

Torres señala que las políticas y medidas que vienen tomándose en los últimos años sobre los docentes tanto a nivel global como nacional, están lejos de responder a la complejidad y la urgencia de la situación y, más bien, “están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la desprofesionalización del magisterio”. El deterioro de los salarios docentes se ha acentuado y los incrementos salariales no han sido significativos para hacer más atractiva la profesión y detener el éxodo de los mejores maestros (Torres, 1999, p. 6).

Los procesos de descentralización generalmente no han sido exitosos. En algunos casos los recursos educativos se han utilizado para atender otros requerimientos en las entidades y esto ha llevado a reconsiderar la descentralización, al menos en lo que a salarios y prestaciones y gasto educativos corresponde. Los apoyos para la formación continua y el desarrollo profesional se han orientado a la diversidad de ofertas de múltiples instituciones públicas y particulares, no necesariamente de calidad e incluso sin correspondencia con las necesidades de los docentes; en muchas ocasiones dichas ofertas resultan irrelevantes para

los esfuerzos de formación y fortalecimiento académico de los docentes a partir de las demandas cotidianas a la escuela.

Los recursos financieros para garantizar la operación de los planteles en mejores condiciones también son materia adicional de trabajo de los docentes. La reforma educativa planteó atender la infraestructura escolar y el equipamiento progresivo de las aulas, principalmente en los grados superiores con nuevas tecnologías, situación que se ha dado lentamente y que, de manera general, no ha incluido estrategias y recursos indispensables para la sensibilización y formación docente en su manejo, para evitar acrecentar las brechas culturales y tecnológicas entre los docentes y sus alumnos.

En 1999, Torres señalaba que el perfil mayoritario del docente de educación básica es un sujeto pobre (y mujer, y ama de casa, en el caso de América Latina y el Caribe), con bajas expectativas profesionales, una deficiente educación general que a menudo no incluye siquiera la enseñanza secundaria completa, producto él o ella misma de la escuela de mala calidad que se pretende transformar con su ayuda, con una deficiente (o inexistente) formación para la docencia.

En 2006 la OCDE reconoció vacíos importantes en la educación básica de los propios docentes (lo que se extiende al personal directivo y de supervisión), incluyendo problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y limitado contacto con los libros, la tecnología o la producción científica. Todo lo cual ha redundado en una formación docente, inicial y en servicio, que termina cumpliendo fundamentalmente una función compensatoria y remedial.

Ávalos (2006) plantea que el oficio docente ha luchado por su reconocimiento como profesión y ha vinculado parte de esta lucha a las condiciones de trabajo, a la mejora de la calidad de la formación inicial y a las oportunidades de formación continua o formación en servicio. No obstante, aún en los contextos de mejores condiciones de formación docente y de relativamente buenas condiciones de trabajo, a las exigencias usuales de calidad de desempeño (equivalentes a buenos resultados de los alumnos) se superponen sistemas de aseguramiento o control que en los hechos suponen redefiniciones del concepto tradicional de profesión y estas redefiniciones se viven como tensiones que afectan la identidad y el trabajo diario de los docentes. Desde esta perspectiva se postula un nuevo profesionalismo, que por un lado reafirma aspectos importantes de la postura tradicional sobre la calidad de la formación, y por otra, restringe los márgenes de autonomía que se entendieron como propios de la profesión (p. 209).

### **2.7 Una profesión cada vez más compleja**

Hace unos años, Navia (2006) señaló que “el contexto actual está marcado por profundas transformaciones económicas e importantes cambios en las políticas laborales que tienden a promover un ejercicio profesional en el que están presentes nuevas relaciones con el saber y la práctica” (p. 166). Desde esta perspectiva, la responsabilidad ética y social con la profesión se vincula con la disposición a lo que Navia reconoce como “autoformación” en la cual la experiencia y la investigación sobre la propia práctica tienen un papel central, asociados al contexto, a la institución y a las interacciones formativas (2006, p. 212).

Con las reformas, el magisterio pareciera estar permanentemente obligado a seguirse preparando, a dar cuenta de sus conocimientos y habilidades, a cumplir con los perfiles, parámetros e indicadores esperados, a asumir nuevas formas de gestión y administración escolar, a incorporar cambios curriculares con sus respectivas estrategias de planeación y evaluación de los aprendizajes, a desarrollar habilidades para nuevas formas de relación con los alumnos y padres de familia, entre otros.

Investigar sobre la reconfiguración de la profesión docente implica reconocer que ser profesor en nuestros días involucra múltiples desafíos de distinto orden. Los nuevos docentes, aún después de haber ganado una plaza docente están en deuda: deben ser tutorados y acompañados, deben continuar formándose y dar cuenta, a partir de las evaluaciones de sus avances. Asimismo, deben asumir diversas responsabilidades en el colectivo escolar y cumplir con diferentes tareas administrativas, que a decir de los docentes y directivos se han incrementado más por cuestiones de control que de gestión efectiva. En estos escenarios no pareciera haber lugar para la autonomía del profesorado (Contreras, 1997), pero si para estrategias de control que hacen cada vez más compleja y difícil la profesión.

Mejorar la educación obliga a reconocer que los escenarios sociales son cada vez más complejos, con participación de sujetos cada vez más diversos. Morin (1999), propuso considerar siete saberes para la educación del futuro que no se pueden dejar de lado:

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento
2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente
3. Enseñar la condición humana

4. Enseñar la identidad terrenal
5. Enfrentar las incertidumbres
6. Enseñar la comprensión
7. Enseñar la ética del género humano.<sup>40</sup>

Como apunta Robalino (2005), en los últimos años las responsabilidades de los sistemas educativos y de los profesores se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo, así, “mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos en la educación” (p. 48) lo cual implica, como ya se ha señalado, con contar con mejores docentes.

Con este panorama ser docente implica nuevas responsabilidades y múltiples desafíos. Dubet (2004), al analizar el caso francés, señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años. Bastante más complejo que en los orígenes de los sistemas educativos, cuando los principios y valores fundamentales del programa escolar moderno no se cuestionaban y por lo tanto otorgaban legitimidad, protección y seguridad a la tarea del docente.

## **2.8 Profesores ¿idóneos?**

A partir de los concursos de mérito y oposición, se reconocen ahora, asociados a los *perfiles, parámetros o indicadores* en el caso de México y de *estándares de desempeño*

---

<sup>40</sup> Morín (1999) también señaló que sería necesario la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo. Asimismo abogó por lo que llamó el *diezmo epistemológico*, según el cual las universidades deberían dedicar el diez por ciento de su presupuesto a financiar la reflexión sobre el valor y la pertinencia de lo que enseñan.

*profesional* a docentes que resultaron *idóneos* para la profesión, pero cómo puede decidirse que son *idóneos* desde una evaluación que no considera las particularidades de escuelas, alumnos y de contextos socioculturales y lingüísticamente diferenciados? Preocupa esta distinción de *idoneidad* que pareciera descalificar a los docentes en servicio que a su ingreso no recibieron esta denominación pero que realizan el mismo trabajo que harán los nuevos docentes. Las distinciones más importantes tienen que ver con tres aspectos: participar en un concurso que evalúa sus *méritos* académicos, sus trayectos formativos que pueden estar abiertos a otras profesiones y las condiciones laborales en las que se incorporan con un tutor o mentor y sujetas a nuevas evaluaciones.

En México, para identificar la *idoneidad* de los sustentantes, en las convocatorias respectivas de los Concursos de Ingreso se orienta la evaluación a partir de los *perfiles*, *parámetros e indicadores*. La *idoneidad* es una condición establecida por la LGSPD para garantizar mejores docentes que promuevan mejores aprendizajes en mejores escuelas (Art. 12, 2013).

Derivados de las dimensiones y de los parámetros e indicadores correspondientes, los aspirantes a una plaza presentan dos exámenes de evaluación:

1. Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, y
2. Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales

En el caso de educación preescolar o primaria indígenas se presenta además un examen complementario de Lengua indígena.

Los grupos de desempeño –y de *idoneidad*- pueden ser A, B o C y en el caso de educación preescolar o primaria indígenas, por el examen complementario, D. El grupo de

desempeño A implica haber alcanzado el nivel III en los dos o tres exámenes. En las evaluaciones a los aspirantes se consideran tres niveles:

Nivel I: El sustentante tiene un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.

Nivel II: El sustentante tiene un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.

Nivel III: El sustentante tiene un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, y además amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones propias de la función (INEE, 2016, p.95).

El INEE señala que el propósito de los concursos –asociado a la *idoneidad*– es que las plazas docentes disponibles “sean ocupadas por quienes (...) demuestren que poseen el nivel de dominio en las habilidades y los conocimientos requeridos para *desarrollar adecuadamente su función*, es decir, que sean *idóneos*” (2016, p. 96). Pero, ¿puede un examen estandarizado garantizar que los profesores realicen *de la mejor manera* su trabajo sin saber cuáles son las condiciones de su escuela, quiénes son sus alumnos, cuáles son los contextos socioculturales y lingüísticos en los cuales realizarán su trabajo?

De acuerdo a datos presentados públicamente por el anterior Coordinador Nacional del Servicio Profesional Docente, Ramiro Álvarez Retana, en 2015 “9 de cada 10 maestros que buscan plaza no son aptos”. Además, informó que de los 38 mil profesores en servicio que

presentaron su examen para obtener una plaza definitiva en 2014,<sup>41</sup> 34 mil 344 resultaron “no idóneos” (27 de marzo de 2015, *El Universal*, p.A12).

No ser *idóneo* equivale a “no ser apto”, a no tener los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para ser docente, de acuerdo a los *Perfiles, parámetros e indicadores* definidos sin haber determinado el Plan y programas de estudio de educación básica, cuya propuesta fue dada a conocer hasta julio de 2017.

De acuerdo a Elsie Rockwell (2014), en los escenarios de reforma, pareciera olvidarse cuestiones básicas que hacen a la profesión y que han dado razón de ser al magisterio preocupado por sus alumnas y alumnos que ha buscado estrategias muy lejos de las definiciones del deber ser institucional que ahora se plantea desde los Perfiles, parámetros e indicadores que caracterizan a profesor *idóneo* y que tienen que ver con la docencia:

Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas y textos. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender. Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo y

---

<sup>41</sup> Se refiere a los procesos de regularización de docentes en servicio que se encontraban en el momento de la evaluación en una plaza sin definitividad.

pericia no se puede medir con pruebas de papel y lápiz [o con evaluaciones estandarizadas] (pp. 84-85).

### **2.9 Tutores y mentores. El acompañamiento a los profesores en sus primeros años.**

Una de las principales recomendaciones para mejorar la profesión docente es reconocer que los *novatos* docentes deben ser acompañados en su inserción a la docencia por docentes con experiencia. Se trata de un apoyo entre pares que busca hacer del ingreso a la docencia un proceso en el cual exista la posibilidad del diálogo, del intercambio, de la posibilidad de preguntar, de reconocer situaciones de aula que requieren ser revisadas, de tener un interlocutor. Con la reforma educativa en México, se planteó la necesidad de contar con tutores que acompañaran a los docentes en sus dos primeros años. Para este propósito se establecieron una serie de lineamientos que permitieran garantizar tutores a los docentes de nuevo ingreso (INEE, 2014), pero el proceso, como lo señalan Canedo y Gutiérrez (2016), no ha sido fácil de concretar.

Para Rockwell y Mercado (1988) independientemente de sus trayectos formativos previos, los aprendizajes en el centro escolar son determinantes y de ahí la importancia de la vinculación con otros docentes:

Los maestros se forman en las escuelas en que trabajan. Se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, pero se comprende poco cómo sucede. Este proceso es tan informal u se encuentra tan sutilmente integrado en la trama social de la escuela, que es difícil distinguirlo del flujo cotidiano compuesto de numerosos pequeños intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que

se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer (p. 70, citado en González S., 1999, p. 207).

El trabajo de acompañamiento a los nuevos docentes siempre ha estado presente y ha sido, en la mayoría de las ocasiones informal o incluso, solidario, hasta que se incorporó, como en el caso de México,<sup>42</sup> la figura de *tutores*. En Ecuador también se incorporó hace algunos años una figura similar que se ha denominado *docente mentor*. La página del Ministerio de Educación (2016), promueve entre el magisterio la incorporación al Programa de formación de docentes mentores a través de la página “Quiero ser mentor”,<sup>43</sup> “función asignada a los profesionales cuyo perfil y preparación los convierten en sujeto pedagógico idóneo para la práctica de acompañamiento a docentes noveles en su etapa de inserción profesional” (párr. 1). Los docentes tutores y mentores son reconocidos por su trayectoria como docentes pero sobre todo, por su disposición a apoyar a los profesores noveles y compartir su experiencia profesional.

En México, en un estudio realizado recientemente se evidencia que muchos docentes de recién ingreso al servicio no tuvieron tutor y algunos de los que tuvieron no correspondían con su especialidad o no sabían cómo apoyar a los docentes (Canedo y Gutiérrez, 2016).

Se evidencia que, por un lado, las Escuelas Normales no les proporcionaron una formación completa que les permitiera tener un buen desempeño y responder oportunamente a las situaciones que se les presentaron en la atención a la diversidad, en la comunicación con los padres y en los asuntos administrativos, y

---

<sup>42</sup> La figura de tutor está prevista en la Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013.

<sup>43</sup> Ministerio de Educación, 2016, <https://educacion.gob.ec/quiero-ser-mentor/>

por otro, las autoridades educativas tampoco cumplieron cabalmente con la tutoría establecida en la normatividad (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 17).

González (1999) planteó que los docentes principiantes o noveles, al ingresar al servicio se encuentran en un proceso de transición entre ser estudiantes y profesionales. Aunque vengan de la normal o tengan estudios universitarios que los hayan preparado para la docencia, la inmersión en el trabajo docente con la responsabilidad de los alumnos y las obligaciones de la tarea educativa es un proceso que se puede transitar mejor si existen interlocutores con quien hablar sobre lo que ocurre en el aula.

Las exigencias a los docentes cada vez son más y los nuevos profesores, a pesar de ingresar como *idóneos* al servicio, deben atender tareas que en ocasiones ni los propios docentes con experiencia, conocen. Los primeros años de servicio son los años en donde realmente se “aprende a enseñar” y están asociados a lo que Schön (1983) reconoció como conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

De acuerdo a Pérez Gómez (1988), es en el trabajo cotidiano donde a partir del pensamiento práctico el profesor puede empezar a construir su propias perspectivas de actuación docente, como “profesional reflexivo, que al actuar y reflexionar en y sobre la acción, construye de forma idiosincrática su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado por la racionalidad técnica” (p. 143). Este proceso implica múltiples estrategias para reconocer lo qué se hace, cómo se hace, con quiénes se trabaja, en qué contextos y cuáles son las mejores decisiones pedagógicas que se pueden tomar.

Marcelo (2009) señala que la carrera docente de los profesores noveles se determina en gran medida por variables institucionales en su ingreso a la docencia. Entre ellas pueden considerarse las relaciones entre compañeros, el número de alumnos y el grado o grados asignados, el clima del centro escolar, el lugar de adscripción, la infraestructura, los recursos disponibles, los apoyos de los padres o el liderazgo de los directivos, entre otros.

En este proceso, contar con un interlocutor, en este caso un tutor o mentor, puede permitir un proceso menos complicado de inserción a la docencia que contribuya a comprender lo que ocurre en el aula, los problemas que se enfrentan día con día, los requerimientos de las autoridades y los padres, la dudas ante las estrategias a seguir o las prioridades a atender.

### **2.10 Un magisterio siempre en deuda. La formación continua y el desarrollo profesional**

Ahora, para ser docente es necesario estar dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Desde hace más de dos décadas se habla de la profesión docente como una carrera de vida. En 1987 Rockwell afirmaba que:

El maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su supervivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar seguridad mental y física. Vive con riesgo el mantenerse en un espacio profesional, el contar con un estatus, con un modo de vida, con un futuro y una identidad profesional. En sí está en juego su autoestima y el conjunto de su existencia (1987: 14).

Es por eso que en México, ante la reforma educativa reciente, la inestabilidad laboral, el miedo a perder el empleo y cambiar la vida personal y profesional, ha ser constantemente evaluado, ha llevado a muchos docentes a manifestar su rechazo e indignación ante procesos que los colocan en una situación de vulnerabilidad profesional pero que tiene repercusiones en su vida personal y familiar.

La identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar problemáticas que se le presentan diariamente; es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad acerca de dónde está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido, de sentirse realizado tanto “personal” como “profesionalmente” lo que hace de la docencia una profesión que se caracteriza por las múltiples interacciones.

Las perspectivas sobre la profesión docente en un marco centrado en la selectividad y la meritocracia y aquellas orientadas a la educación como derecho, generan perspectivas diferentes sobre la carrera docente en el contexto latinoamericano. Birgin (2017) señala que:

El discurso que ubica a los docentes en un lugar de no saber, de imposibilidad pedagógica, tiene consecuencias en los modos en los que se configura públicamente el valor de la profesión docente y de sus posibles contribuciones a la educación de las nuevas generaciones (p. 131).

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), la formación inicial es una formación básica que permite empezar a desenvolverse en el mercado laboral, pero de conformidad con Jacques Delors en su informe (1996):

No basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida profesional una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después de manera ilimitada. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (p. 21).

En este sentido, la profesión docente, al estar estrechamente vinculada con los cambios en los conocimientos y las formas de aprender de los estudiantes a una velocidad mayor a la que estábamos acostumbrados hace apenas unos años, obliga a los docentes a un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo para ampliar, fortalecer y profundizar sus habilidades y conocimientos profesionales (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 23).

En la actualidad se espera que los docentes estén dispuestos a incorporarse a estrategias de formación continua y desarrollo profesional que les posibiliten acercarse a los contenidos escolares,<sup>44</sup> pero también a propuestas para aprender a conocer y reconocer el contexto dónde se enseña, a los estudiantes con quienes trabajan, a la institución escolar en la que laboran, a las posibilidades de cómo enseñar de manera más pertinente y valorar el propio trabajo, entre otras cuestiones. Se trata, pues de seguir aprendiendo y seguir formándose teniendo como base los conocimientos y habilidades que seguramente la formación inicial les dio, pero que a lo largo de sus trayectos profesionales, no serán suficientes para atender los múltiples desafíos y demandas de ser docentes.

---

<sup>44</sup> Que en México, en términos de la reforma educativa 2013 se dieron a conocer en julio de 2017 a partir de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio de la educación básica*, SEP, 2017.

### **2.11 Las nuevas jornadas de trabajo**

No es un asunto menor que la sociedad demande cada vez más tiempo escolar para los niños y los jóvenes. En países de la región la jornada escolar se ha incrementado. Como ya se señaló, a mediados de la anterior década se impulsaron en México escuelas de tiempo completo, con un horario que posibilitara a los padres, pero principalmente a las madres, trabajar turnos laborales con la seguridad de que sus hijos estarían en la escuela y ésta se responsabilizaría también de su alimentación y ofrecería otras actividades adicionales (deportivas y artísticas, principalmente). Por cuestiones administrativas, económicas y laborales, no ha sido posible lograr que la mayoría de las escuelas cuenten con jornadas de tiempo completo, pero algunas han ampliado sus turnos (en un promedio de hora y media) y han incorporado nuevas actividades para los alumnos.

Ecuador delineó una estrategia para impulsar las Unidades Educativas del Milenio también conocidas como escuelas del milenio, que buscan convertirse en modernos espacios educativos, con cocinas y comedores para garantizar la alimentación de los alumnos, laboratorios y áreas deportivas, equipos de cómputo y un abanico de actividades que también incorporan a especialistas y a padres de familia para fortalecer y apoyar a los aprendizajes de los alumnos.

Al ampliarse las jornadas escolares se amplían y complejizan las tareas docentes. Esto implica, sin duda alguna, nuevos desafíos para los docentes. En México, algunos de estos desafíos se han reconocido al incorporar nuevas figuras educativas en las escuelas: subdirectores de operación escolar, subdirectores de desarrollo escolar, promotores de tecnologías de la información y comunicación, promotor de lectura, maestro de inglés

(también en preescolar y primaria), maestro de música, maestro de educación física y maestros especialistas.

Sin embargo, son pocas las escuelas cuentan con todo el personal que se considera adecuado para atender las múltiples tareas que tiene ahora la escuela. En las comunidades rurales e indígenas, la mayor parte de las escuelas siguen siendo multigrado y algunos docentes además de sus grupos siguen atendiendo la dirección escolar. De acuerdo al INEE, en el ciclo escolar 2013-2014 se registraron en el país 43 400 primarias generales no multigrado, 25 729 primarias generales multigrado, 3 381 primarias indígenas no multigrado, 6 719 primarias indígenas multigrado, 11 217 primarias comunitarias y 8 694 primarias privadas. El 44% de las escuelas (43 665) funcionaron como multigrado, y el mayor número de alumnos (91.3%) se ubicaron en escuelas públicas (INEE, 2017).

En diciembre de 2016, la presidenta consejera del INEE, Silvia Schmelkes, al dar a conocer los resultados de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA),<sup>45</sup> señaló que en México “ningún centro escolar cuenta con todas las condiciones básicas para la enseñanza.” Asimismo, planteó que se requiere “un enfoque de equidad que permita mayor atención de los más desfavorecidos” (Juárez, 2 de enero de 2007. Ningún centro escolar cuenta con todas las condiciones básicas para la enseñanza: INEE. *Educación Futura*, s/p.)

A partir de la ampliación de las jornadas escolares, los docentes deben atender más actividades de las que anteriormente realizaban, lo cual además de recursos y apoyos

---

<sup>45</sup> El ECEA evalúa recursos (infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; materiales de apoyo educativo; personal que labora en las escuelas) y procesos (gestión del aprendizaje, organización social y convivencia para el desarrollo personal y social). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/312/P2A312.pdf>

diversos, implica espacios para la planeación, para la reorganización del trabajo colegiado, para la atención a los alumnos, para establecimiento de estrategias para la preparación y distribución de alimentos. Al finalizar su jornada en la escuela, muchos maestros se llevan trabajos de sus alumnos para revisarlos; otros, avanzan en sus actividades de desarrollo profesional y otros más, preparan los informes o la documentación escolar requerida y que muchas veces es en línea. En síntesis, el trabajo que realizan los docentes se intensifica y diversifica.

### Capítulo 3. El caso de México

En un escenario de reforma educativa, con pretensiones de cambios considerados los más importantes de los “últimos cien años” y que realmente, a partir de las nuevas leyes, instituciones como la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, las estrategias propuestas y la definición de Perfiles, parámetros e indicadores que parecen una suma de *deberes ser*, parecieran concentrarse todas las posibilidades de éxito en el seguimiento de los docentes de las directrices señaladas que tienen, como ya se señaló, la responsabilidad de lograr mejores aprendizajes. Pero como señala Rockwell (2014), “lo que los alumnos aprenden responde a los efectos acumulados durante años en sus trayectorias personales y escolares. Esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son ellos los únicos responsables de los resultados” (p. 82).

Las nuevas orientaciones hacia la profesión se despliegan sobre el maestro y esperan respuestas que no dan cuenta de la inmensa diversidad de escuelas, contextos socioculturales y lingüísticos, condiciones de operación, trayectorias formativas de los docentes, comunidades escolares con participación de padres de familia, entre otros. Planear los cambios sin pensar en las escuelas, en los docentes y en los alumnos en una amplia diversidad de circunstancias ha sido una crítica reiterada a la actual reforma educativa.

#### 3.1 La situación de la profesión docente en México.

En un escenarios de confrontación por una reforma educativa fuertemente cuestionada por su orientación prioritariamente laboral y la descalificación y desprestigio a los docentes a quienes se responsabiliza de los problemas que aquejan a la educación y a las escuelas,

una de las acciones que impulsó el gobierno federal para conocer la situación real de los docentes fue el *Censo de Escuelas, Maestros y alumnos de educación básica y especial* (INEGI, 2014). De acuerdo a la información que se logró recabar, en ese año había 1, 266, 574 maestros de educación básica que trabajaban en 236, 973 escuelas y atendían a 23, 562, 183 alumnos. Debido a resistencias sindicales y laborales, más de 158 mil docentes de cerca de 25 mil escuelas no fueron censados.<sup>46</sup>

En 2016, en los momentos más difíciles de la confrontación del magisterio disidente con las autoridades educativas por la aplicación de la reforma, el INEE reportó 1, 201, 517 docentes de educación básica en 228, 205 escuelas y 25, 939, 193 alumnos (INEE, 2015, p. 25). Es decir, sin explicaciones, más alumnos pero menos escuelas y docentes.

Como ya se señaló, en 2008, en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) suscrita por la SEP y el SNTE, se estableció como uno de los ejes centrales la profesionalización de los maestros y autoridades educativas con tres puntos: ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos. En dicho documento 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). No obstante, la estrategia del ingreso no se atendió en todos los estados principalmente por presiones sindicales de diferentes filiaciones políticas.

Ya desde 2006, con el argumento de poder fortalecer “el derecho de aprender” de niñas, niños y jóvenes y garantizar el ingreso a la docencia de profesores a partir de mecanismos

---

<sup>46</sup> En este censo no participaron todas las escuelas ni todos los maestros, particularmente en los estados de Oaxaca, Chiapas y Michoacán, como parte de las acciones de resistencia ante la reforma educativa.

de contratación transparentes, éticos y profesionales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) había planteado la posibilidad de un “examen nacional de ingreso al servicio docente en educación básica” a fin de otorgar “certificados de aptitud docente” y contar con un perfil profesional “más competente” de los docentes (SEP, 2006).

Sobre los docentes y la enseñanza, en 2010, la OCDE le planteó a México varias orientaciones para mejorar la trayectoria profesional docente y consolidar la profesión. Entre las recomendaciones vinculadas con el ingreso al servicio docente, destacan las siguientes:

*Recomendación 2:* Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales.

*Recomendación 4:* Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente).

*Recomendación 5:* Abrir progresivamente todas las plazas a docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de plazas, buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas.

*Recomendación 6:* Establecer un periodo de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyos intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además, crear un equipo de docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda (OCDE, 2010, pp. 82-105).

A pesar de lo anterior y la realización de Concursos de Ingreso al Servicio Docente desde 2008, la incorporación de profesores en México a la educación básica ha tenido claroscuros por presiones político sindicales y por inercias institucionales que han permitido la herencia o compra de plazas, la contratación sin los perfiles requeridos, la apertura de los concursos a egresados de diversas instituciones de educación superior públicas y particulares, no necesariamente ligadas a la formación de docentes o a la educación y la basificación de docentes interinos, sin mediación de las evaluaciones establecidas. En un estudio realizado por Flores Crespo y Mendoza (2012), sobre la aplicación de la ACE, los investigadores cuestionaron que un examen estandarizado permitiera seleccionar a los mejores profesores ya que múltiples variables como la población, el contexto, los niveles educativos, la participación de las autoridades, entre otros, quedaban fuera de dicha aplicación.

Con la reforma educativa se reglamentó detalladamente en la LGSPD, que el ingreso al servicio docente, se llevaría a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales,<sup>47</sup> que garanticen la *idoneidad* de los conocimientos y las capacidades necesarias. (2013).

Asimismo, los docentes de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años, tendrán el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa correspondiente y se realizará una evaluación al término del primer año escolar para determinar si el docente

---

<sup>47</sup> De acuerdo a la página de la Coordinación del Servicio Profesional de Carrera, en 2013, 2014, 2015 y 2016 hubo concursos extraordinarios en algunas entidades como Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Tabasco, Guanajuato, Quintana Roo, Morelos, Coahuila, Jalisco, Chihuahua y Durango. Cfr. [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba\\_e/ingreso/convocatorias\\_estatales\\_a/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba_e/ingreso/convocatorias_estatales_a/)

favorece el aprendizaje de sus alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente (LGSPD, 2013, Art. 22).

También, se señala que se brindarán apoyos y programas para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente y, en caso de que el docente no atienda dichos apoyos, incumpla con la obligación de la evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño en la función docente, se darán por terminados los efectos del nombramiento “sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado (LGSPD, 2013, Art. 22).

La LGSPD también prevé que las autoridades educativas correspondientes, puedan asignar las plazas que durante el ciclo escolar queden vacantes, en apego al orden de prelación de los sustentantes y los puntajes obtenidos en el último concurso y que no hubieran obtenido una plaza anteriormente. El ingreso quedará sujeto a las mismas reglas que los nombramientos en inicio de ciclo escolar y el docente podrá ser readscrito posteriormente a otra escuela conforme a las necesidades del servicio.

Con esta normatividad, los nuevos docentes tienen una permanente sensación de incertidumbre y agobio por todas las responsabilidades que tienen que atender y que van más allá de lo que es su trabajo en el aula: sus planeaciones, su trabajo con el tutor, la preparación de su evaluación diagnóstica, los requerimientos administrativos cotidianos, la atención a padres, las comisiones de las que forma parte en la escuela, la evaluación de las tareas diarias a sus alumnos, entre otras. Veenman (1984), daba cuenta de varias problemáticas que ahora, con todo y el reconocimiento de *idóneos* a partir del concurso de oposición, deben atender, intensificando sus jornadas laborales:

A pesar de haber resultado *idónea* y haber obtenido un puntaje alto, son dos largos años que deben pasar y la evaluación diagnóstica, el trabajo que hay que hacer con la tutora y luego el examen de desempeño para la permanencia, además de todas las actividades que con el grupo, en la escuela, en las comisiones y con los padres para lograr el nombramiento definitivo (...) A veces no sabes que atender: a los niños, la planeación, la actividad con la asesora, la plática con la mamá del niño que le pega a otros, la preparación de ofrenda, la estadística (...) Siempre me llevo trabajo a casa y tengo la sensación de que nunca termino y a lo mejor no estoy haciendo bien mi trabajo (MI. 4: 9).

Con los cambios derivados de la LGSPD, el trabajo para los nuevos docentes que ingresan a la docencia se ha intensificado. En un estudio sobre el primer año como docentes de los profesores que ingresaron al Servicio Profesional Docente a partir de la reforma 2013, Canedo y Gutiérrez (2016) señalan que “se ha generado incertidumbre y hasta malestar” (p. 107). Los maestros tienen preocupación a pesar de haber resultado *idóneos* y, de haber tenido acceso a una plaza que en la mayoría de los casos no es de tiempo completo y no cumple con sus expectativas y, además, son objeto de varias evaluaciones para lograr su permanencia en el servicio.<sup>48</sup>

En ese mismo estudio los nuevos maestros también revisan lo que su formación les aportó para la presentación del examen de oposición y para su desempeño como docentes. Y, aunque reconocen algunas aportaciones de docentes de las escuelas normales y de algunas asignaturas de manera particular, consideran que sus instituciones no les ofrecieron

---

<sup>48</sup> Ver estudio de Canedo y Gutiérrez, (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial u su experiencia de ingreso al servicio Profesional Docente*. México: INEE.

los apoyos suficientes para prepararse para su examen de ingreso y que hay aspectos que no vieron durante su formación (como los asociados a la atención a la diversidad o al desarrollo infantil) y que les hubieran resultado muy valiosos para su examen y para su trabajo (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 104).

### **3.2 No se necesita estudiar la normal para ser maestro. Una profesión que se “abre” a otras profesiones**

Egresar de una escuela normal era el camino directo para ingresar al servicio docente, prácticamente en todo el país hasta que en 2008, en medio de movilizaciones normalistas, se instrumentaron los exámenes de ingreso al servicio para educación básica a nivel nacional. Estudiar para ser docente se consideraba “una profesión de Estado” y por lo tanto los jóvenes egresados de las escuelas normales públicas durante muchas décadas de manera casi automática, eran incorporados al servicio. Cómo señala Montaña (2009),

Antes de 2008 la contratación [egresados de las escuelas normales públicas como] personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del SNTE. La asignación de plaza inicial operó por primera vez en 1951, cuando a los egresados de la Escuela Normal Superior de México, a fin de asegurarles un espacio laboral al término de su carrera, se les otorgó una plaza por tres horas; para 1983, gracias a negociaciones entre las escuelas de Educación Normal y la Secretaría de Educación Pública (SEP), las plazas iniciales se incrementaron a 19 horas (p. 3).

Los egresados de las normales particulares nunca tuvieron dificultades para conseguir trabajo en escuelas de educación básica particulares y, en ocasiones, incluso muchos eran contratados para escuelas públicas y en la última década del siglo pasado su presencia se extendió en varias regiones del país.

A diferencia de lo que ocurría antes de la reforma 2013 que otorgaba nombramientos definitivos, interinos, provisionales, por obra y tiempo determinados de acuerdo con la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE), ahora, con la LGSPD, a partir de los resultados de los exámenes de ingreso, los nombramientos que se expidan serán por tiempo fijo y con una duración que no podrá exceder el tiempo remanente hasta la conclusión del ciclo escolar correspondiente (Alcalde, 2014). El énfasis en el ingreso es también la posibilidad de determinar la continuidad en la carrera docente a partir de las evaluaciones en los dos primeros años.

Según Arturo Alcalde (2014), los nuevos docentes sólo podrán tener nombramientos definitivos o temporales y ya no existirá la inamovilidad que podía lograrse después de los seis meses. Esta situación genera inestabilidad laboral, precariedad e indefensión de los nuevos docentes como trabajadores.

Asimismo, a diferencia de lo que ocurría con el papel de los estudios realizados en las escuelas normales, en los concursos pueden participar todos aquellos profesionales que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional (LGSPD, 2013, Art. 24)).

De acuerdo con el Artículo 24 de la LGSPD, en educación básica dicho perfil deberá corresponder al profesional con formación docente pedagógica o áreas afines de acuerdo con el nivel educativo, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; asimismo, también se considerarán los perfiles a las disciplinas especializadas de enseñanza.

Desde 2008, con la ACE, el ingreso al servicio docente a partir de concursos se fue abriendo a otras profesiones. Con la reforma educativa 2013, se planteó la incorporación preferencial de egresados de las escuelas normales hasta 2015. No obstante, las convocatorias al “Concurso de Oposición para el Ingreso de Docentes a la Educación Básica”, para los ciclos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 para “egresados de escuelas normales” y “públicas y abiertas”, para profesionales de otras instituciones, se abrieron paralelamente.

A partir del 2013, bajo parámetros comunes determinados por el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente, las Leyes Estatales de Educación y los Lineamientos de evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente, cada entidad federativa<sup>49</sup> emitió su propia Convocatoria para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Un acercamiento a la Convocatoria del Ciclo Escolar 2016-2017, que ya fue sólo “pública y abierta”, dirigida a egresados de normales y a otros profesionistas, permite identificar los perfiles solicitados a los aspirantes a ocupar una plaza de educación preescolar, a partir de diferentes *áreas de conocimiento*, que en realidad resultan ser licenciaturas vigentes en los estados.

---

<sup>49</sup> Además del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Municipio de Tijuana.

Sólo en el caso del estado de San Luis Potosí se convocó a los egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar (Normales) o de Educación (UPN, destinada a maestros en servicio), pero en otros estados, como Sonora, *se abrió a 12 áreas de conocimiento* (licenciaturas) que fueron las siguientes:

Atención a infantes de preescolar; Ciencias de la Educación; Educación; Educación Infantil; Educación Básica; Educación Inicial; Educación Preescolar; Innovación Educativa; Integración Educativa; Intervención Educativa con línea en Educación Inicial; Pedagogía; Puericultura y Desarrollo Infantil (SEP/CSPD, *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2016-2017, Convocatoria Estatal de Sonora.*)<sup>50</sup>

En otras entidades se convocó, también para educación preescolar, a licenciados de Psicología, Psicología Educativa, en Psicopedagogía (Tabasco), en Educación Especial o incluso, en Docencia Universitaria (Puebla).

Para la educación preescolar indígena y la educación primaria indígena, en el ciclo escolar 2016-2017, 25 entidades federativas convocaron a aspirantes a docentes:<sup>51</sup> Baja California, Campeche, Chihuahua, Chiapas, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

---

<sup>50</sup> CNSPD/SEP (2016) *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2016-2017. Convocatorias Estatales.*

<sup>51</sup> *Idem.*

San Luis Potosí convocó para preescolar indígena sólo a egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena (UPN, destinada a maestros de educación indígena en servicio sin estudios de licenciatura), y a egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (que se ofrece en la educación normal).

Destaca el hecho de que las *áreas de conocimiento* consideradas para ser docente de educación preescolar indígena, aumentan en las convocatorias de la mayoría de los estados aunque no necesariamente todas están asociadas a cuestiones de atención a la educación indígena, la diversidad, la interculturalidad o el bilingüismo. Un ejemplo de las *áreas de conocimiento*, en el estado de Sonora para preescolar indígena son las siguientes:

Atención a Infantes de preescolar, Ciencias de la Educación, Educación, Educación Infantil, Educación Básica, Educación Especial, Educación Preescolar, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar para el Medio Indígena, Educación Primaria Indígena, Educación Primaria para el Medio Indígena, Innovación Educativa, Integración Educativa, Intervención Educativa con línea en Educación Inicial, Pedagogía, Psicología Educativa (*Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2016-2017. Convocatorias del Estado de Sonora.*)

En otras entidades, las autoridades educativas estatales incorporaron como *áreas de conocimiento* para Educación Preescolar Indígena otros programas: Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar Indígena hablante de Lengua Originaria, Intervención Educativa línea en Interculturalidad, Trabajo Social, Lengua y Cultura, Educación Indígena, Educación Primaria para el Medio Indígena, Educación Básica, Comunicación Intercultural (Tabasco), Psicopedagogía (Tabasco), Educación Indígena,

Educación Preescolar para el Medio Rural e Indígena (Veracruz). Algunas de estas *áreas de conocimiento* dan cuenta de la diversificación de ofertas educativas destinadas para la formación de docentes y profesionales de la educación indígena en los últimos años, aunque el número de plazas disponibles pueda ser inexistente.

En este panorama es necesario destacar que Hidalgo es la única entidad que enfatiza en cada una de sus *áreas de conocimiento* que los aspirantes cuenten “con dominio de la lengua náhuatl o hñahñu.”<sup>52</sup>

Para concursar por una plaza de educación primaria, la Secretaría de Educación de San Luis Potosí sólo convoca a los egresados de dos licenciaturas: en Educación Primaria (Normales) y en Educación Básica (UPN), pero en otros estados las *áreas de conocimiento* convocadas se *abren* a otros programas: Educación Secundaria con Especialidad en Español (Querétaro), Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (Querétaro), Licenciatura en Docencia (Estado de México), Docencia Universitaria (Puebla), Psicopedagogía (Tabasco), Proceso Docente Educativo (Nayarit). Algunas de estas *áreas* solo se ofrecen en instituciones de sus entidades y parecieran “compromisos políticos” de las autoridades estatales.

Para la educación primaria indígena, las convocatorias estatales incorporan en sus *áreas de conocimiento* los siguientes programas: Educación Primaria Indígena, Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar Indígena Hablante de Lengua Originaria, Educación

---

<sup>52</sup> Querétaro solicita dominio del hñahñu sólo en una de sus *áreas de conocimiento*: Educación Preescolar Indígena.

Especial, Docencia Universitaria (Puebla) Comunicación Intercultural (Tabasco), entre otras.

Destaca el hecho de que las *áreas de conocimiento* para la educación preescolar y primaria indígenas o bien se diversifican o bien se vuelven más específicas. Algunos programas educativos que incluyen un mínimo de cursos vinculados a la docencia o a la educación indígena o intercultural y bilingüe, fueron incorporados a las convocatorias.<sup>53</sup>

Como ya se señaló, aun cuando 25 estados convocaron para el ciclo 2016-2017 a aspirantes a ser docentes de educación preescolar y primaria indígenas, el número de plazas a concursar fue mínimo e incluso inexistente en algunas entidades. Las entidades que más plazas sacaron a concurso fueron Chiapas, con ocho plazas para preescolar y 145 para primaria indígenas; Hidalgo con 74 para preescolar y 104 para primaria indígenas; Puebla 79 para preescolar y 66 para primaria indígenas; Oaxaca tiene cinco para preescolar y 7 para primaria indígenas; Querétaro 20 para preescolar y 16 para primaria indígenas; Veracruz 23 para preescolar y 26 para primaria indígenas; Durango 10 en preescolar y quince en primaria; Guerrero 11 en preescolar indígena y 14 en primaria indígena. Algunas entidades que convocaron pero no tienen ninguna plaza a concurso: Baja California, Chihuahua, Michoacán, Nuevo León o Sinaloa.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Un ejemplo es Lengua y Cultura que de un currículum de 61 asignaturas sólo cuatro se asocian directamente con la educación indígena o intercultural y bilingüe. <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/08/Mapa-Curricular-LLC-31-Julio-2013.pdf>. Otro ejemplo es Comunicación Intercultural.

<sup>54</sup> En varias entidades, un número importante de plazas a concurso se concentró en inglés para la educación preescolar o para educación primaria. P. ej. Baja California (466 plazas para inglés en primaria) o CDMX (383 para inglés en preescolar y 163 en inglés primaria). Ver *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolar 2016-2017*. SEP/CSPD.

Haber egresado de la normal parecía resultar una garantía para presentar el concurso de oposición para el ingreso al servicio, sobre todo porque en los concursos 2013, 2014 y 2015, 2015-2016 y 2015), hubo prioridad para los normalistas. No obstante, la convocatoria incorporaba aspectos que para los normalistas resultaban desconocidos.

La mayoría de los egresados de las escuelas normales presentaron su examen profesional de licenciatura una semana antes de presentarse al concurso de oposición y, aunque venían de un programa educativo que los formaba para ser docentes, muchos, se sintieron agobiados. Una maestra que resultó *idónea*, con estudios de normal da cuenta de su proceso:

Estuvimos en las prácticas, revisamos los contenidos, los libros, los criterios de evaluación de los aprendizajes, pero cuando veías la guía del examen, las recomendaciones, la convocatoria y los perfiles, parámetros e indicadores, yo me preocupé, a lo mejor si lo sabía y lo decían de otra manera, yo conocía el Acuerdo 592 pero había indicadores que no me sonaban (...) Veía a otros sustentantes que se veían muy seguros y se habían preparado conforme a la convocatoria (MaI 3: 7).

Otra maestra que también resultó *idónea*, comenta que a ella le ayudó el curso que tomó de manera virtual para poder presentar el examen:

Yo pude inscribirme al curso [de preparación para el examen] porque mi maestra estaba muy metida en ese proceso y había cosas que no habíamos visto o ya no me acordaba (...) Era un curso en internet, [la maestra] nos dio la página, incluso hasta nos dijo en cuál meternos, porque eran como cuatro cursos diferentes, uno de conocimientos y habilidades, otros de ética, otro como más de teoría (...) Todo fue

muy rápido porque teníamos que titularnos, que inscribimos al examen, que prepararnos (Ma.I 2: 35).

Ya más directamente sobre el examen, otra maestra *idónea* cuenta lo siguiente:

Había hecho varias prácticas, bueno, unos simulacros de exámenes en línea, y sí, como dicen mis compañeras, algunos la verdad bastante cansados. Yo esperaba un examen que fuera en hojas, de rellenar circulitos, incluso en la escuela donde estuve con mi servicio social, una maestra presentó el examen de ingreso porque no tenía plaza y nos dijo que eran hasta hojas rojas y que lastimaban mucho la vista y, bueno, yo ya iba preparada para eso (...) Al final nos quedamos la mayoría de la Benemérita pero casi todos tomamos cursos de preparación (Ma. I 3:36).

Acerca los egresados de educación normal que no se quedaron comentan lo siguiente:

Conozco a compañeros que no lograron entrar (...) una buscó en una escuela particular y otra dijo que iba a intentarlo en diciembre y otra que llevaba muy buen promedio, también se fue a particular (Ma. I 3:36).

Los concursos de ingreso al servicio derivados de la ACE (2008) poco a poco, previo a la reforma educativa del 2013, se fueron perfeccionando y se fue *abriendo* a otros profesionales de diversas instituciones para los diferentes niveles, tipos y modalidades educativas. Si bien los mejores resultados los obtienen egresados de escuelas normales, paulatinamente empezó a construirse un discurso no enunciado que con los años se ha explicitado: no se necesita estudiar en las normales para ser maestro. Así, hasta llegar a una declaración directa del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño: “cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro y si obtiene el

puntaje adecuado puede ser maestro (...) Ser maestro no es ya el monopolio de quienes estudian en una Normal” (Robles, *Excelsior*, 22 de marzo de 2016, p. 1).

Y aunque en educación preescolar y en educación primaria se han incorporado profesionales no normalistas,<sup>55</sup> sin duda alguna es en educación secundaria en donde prácticamente “cualquier profesional puede ser docente” por la diversidad de especialidades que se consideran. Esto no es nuevo. Desde hace varios años, sólo un porcentaje cercano al 40 por ciento de los profesores de educación secundaria, habían egresado de escuelas normales y los demás eran egresados, titulados o no, de otras IES.<sup>56</sup> Un aspecto central es que ahora, para participar en el concurso de ingreso al servicio o de evaluación del desempeño, todos deben estar titulados.

La incorporación de profesionales no docentes a la educación básica empezó desde antes de la ACE y de la reforma educativa 2013. En preescolares y primarias privadas y en la educación secundaria tanto pública como privada, hasta hace unos años, profesionistas de diversas carreras (en principio, con formación pedagógica o de áreas afines,<sup>57</sup>) eran contratados como docentes y después, con un curso de nivelación pedagógica (capacitación) impartido por los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) obtenían una *autorización* para dar clase. Actualmente la nivelación pedagógica sólo se ofrece a docentes de educación secundaria.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Principalmente pedagogos o psicólogos educativos.

<sup>56</sup> O incluso con carreras trucas.

<sup>57</sup> En términos del perfil, la LGSPD (2013) lo señala en los mismos términos en el Art. 24: “En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas en la enseñanza.”

<sup>58</sup> Ver Convocatoria de Nivelación Pedagógica para docentes de Educación Secundaria,

En Francia, con la desaparición de las normales y la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), en 1990 se planteó que para la educación primaria, el campo disciplinario por sí sólo no bastaba aunque se reconocía como un elemento indispensable; lo fuerte es la reflexión pedagógica, el análisis de la práctica que los profesores-alumnos de los IUFM preparan, realizan, revisan y discuten con otros estudiantes, formadores y docentes. No obstante, entre los profesores-alumnos de secundaria, continúa prevaleciendo la cultura de la disciplina asociada a la especialidad de enseñanza (Gonfroy, 2003: 24).

En Finlandia, de acuerdo a Aulis Pitkaälä, director general de la Junta Nacional de Educación, la carrera de profesor es muy atractiva, “con alta estima social: cuando sales de la universidad estás listo para ser profesor, (...) las municipalidades son las encargadas de contratar a los profesores y deciden si son necesarias evaluaciones y los directores son los responsables de su seguimiento [pero] no existe corrupción.” (Moreno, 28 de octubre de 2016, Entrevista con Aulis Pitkaälä, Director General de la Junta Nacional de Educación: Corrupción, cáncer en sistema educativo. *El Universal*, p.A2).

El conocimiento de la materia o de la disciplina juega un papel central en los procesos de enseñanza, pero conocer la materia no basta, es necesario poder explicarla y enseñarla a los estudiantes. Como señalan Grossman, Wilson y Shulman (2005), “los buenos profesores no sólo conocen su contenido, sino que saben cosas de su contenido que hacen posible la instrucción efectiva” (p. 5).

La apertura a diversas *áreas de conocimiento*, sin duda, podría enriquecer la formación de los estudiantes en las escuelas secundarias, pero sería necesario destacar lo que Grossman, Wilson y Shulman reconocen como *conocimiento sustantivo para la enseñanza*,<sup>59</sup> el cual, sea tácito o explícito, tiene implicaciones en el qué y cómo los profesores eligen enseñar (2005, p.14).

Una muestra de esta apertura a otras profesiones son las *áreas de conocimiento* solicitadas para los aspirantes a docentes en diferentes especialidades de secundaria en la convocatoria al Concurso de oposición de la Ciudad de México para el ciclo escolar 2016-2017 en las que pareciera que, cómo señaló el Secretario de Educación, que *cualquiera que tenga título de licenciado* puede ser docente:<sup>60</sup>

Para la asignatura de Español: Educación Media en el Área de Español, Educación Media en Lengua y Literatura Españolas, Enseñanza de Lenguas, Enseñanza del Español y Literatura, Ciencias de la Comunicación, Periodismo, Estudios Latinoamericanos, Español, Literatura, Filosofía y Letras, Lengua y Literatura Hispánica, Literatura Hispanoamericana, Educación Secundaria con Especialidad en Español, Letras, Lingüística, Lengua y Literatura Hispánica, Literatura, Pedagogía Especialidad en Español.

---

<sup>59</sup> A partir del conocimiento sustantivo para la enseñanza el contenido emerge a través de un proceso de análisis crítico que es guiado tanto por las estructuras sustantivas como por las sintácticas de una disciplina. Las estructuras sustantivas son los paradigmas o marcos en una disciplina que guían el foco de indagación, dictando, en muchas formas las cuestiones que los investigadores preguntan y las direcciones que proponen. Las estructuras sintácticas de una disciplina (...) constan de los instrumentos de indagación, los cánones de evidencia y las pruebas a través de las cuales el nuevo conocimiento es admitido en un campo (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p. 14).

<sup>60</sup> Ver *Excelsior*, 22 de abril de 2016, p. 1.

Para Geografía: Urbanismo, Relaciones Internacionales, Ingeniería en Geomática, Ingeniería en Topógrafo Geomántico, Licenciaturas en Geografía, Planeación Territorial, Ingeniería, Geógrafo, Educación Secundaria con Especialidad en Geografía.

Para la enseñanza de la Historia: Antropología Social, Arqueología, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Educación Media en el Área de Ciencias Sociales, Historia, Geohistoria, Estudios Humanísticos, Estudios Latinoamericanos, Etnohistoria, Educación Secundaria con Especialidad en Historia, Filosofía, Pedagogía, Política y Gestión Social, Sociología.

Para la enseñanza del Inglés: Enseñanza del Inglés, Lengua Inglesa con Especialidad en el Área de Docencia, Enseñanza de Lengua Inglesa, Inglés, Lengua y Literatura en Letras Inglesas, Letras Inglesas, Educación con Enfoque en la Enseñanza del Inglés, Idiomas con Especialidad Inglés, Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, Educación Secundaria con Especialidad en Inglés.

Para la enseñanza de Matemáticas: Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Computación, Comunicaciones y Electrónica, Ingeniería en Física, Ingeniería en Física Aplicada, Geofísica, Ingeniería en Matemáticas Aplicadas, Mecatrónica, Química, Robótica, Tecnología, Transportes, Petroquímica, Educación Media en Matemáticas, Matemática, Actuaría, Docencia de las Matemáticas, Economía, Enseñanza de las Matemáticas, Física, Física y Matemáticas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Licenciaturas en Matemáticas, Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

En la enseñanza de Artes Visuales: Arte, Cinematografía, Escultura, Arte y Diseño, Artes Visuales, Artes Plásticas y Visuales, Ciencias de la Comunicación con Especialidad

en Comunicación Visual, Diseño en Medios Digitales, Diseño y Comunicación Visual, Educación Artística

Para confección del vestido e industria textil: Ingeniería en Diseño Industrial, Ingeniería en Diseño Textil y Moda, Ingeniería Textil, Ingeniería Textil en Acabados, Ingeniería Textil en Confección, Ingeniería Textil en Hilados, Ingeniería Textil en Tejidos, Diseño, Diseño de Indumentaria, Diseño de la Moda Internacional, Diseño de Moda, Diseño de Modas, Indumentaria y Textiles, Diseño de Modas e Industria del Vestido, Diseño de Modas y Textiles, Diseño Industrial Textil, Docencia Tecnológica, Educación Secundaria con Especialidad en Educación Tecnológica.

Para diseño arquitectónico: Arquitectura, Arquitecto, Ingeniero Civil, Ingeniería en Construcción, Topografía y Construcción, Topógrafo, Geomántico, Topográfica y Geodésica, Topógrafo y Fotogrametista, Dibujo Industrial, Docencia Tecnológica con Especialidad en Dibujo Técnico, Docencia Tecnológica con Especialidad en la Materia.

En preparación y conservación de alimentos: Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Ciencia y Tecnología de Alimentos, Ingeniería Químico en Alimentos, Ciencias de la Nutrición, Ciencias de los Alimentos, Dietética y Nutrición, Docencia Tecnológica con Especialidad en la Materia, Gastronomía, Nutrición, Química de Alimentos.

Como puede verse, contrastan notablemente el número de programas educativos de las escuelas normales con la diversidad de licenciaturas de otras instituciones de educación superior consideradas para concursar por una plaza docente. En esta amplia perspectiva de profesiones el conocimiento de la materia es central pero no es *todopoderoso* (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p. 21) y debe confluir con todas las cuestiones didácticas. María

de Ibarrola (2014), señala que el conocimiento profesional docente, construido y reconstruido desde las escuelas normales es sustantivo para la profesión.

La diversidad de profesiones –y profesionales– que confluyen particularmente en la escuela secundaria, cambian las perspectivas de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos debido a que las formaciones de los profesores, modelan su trabajo y lo preparan y orientan para desafíos de una profesión de interacciones humanas (Tardif, 2008).

Sobre la enseñanza de las matemáticas *abierta* a un amplísimo repertorio de profesiones en la educación secundaria, Chevallard (2013) señala que se encuentra en una *encrucijada* pues “los profesores suelen glorificar el saber que enseñan (...) muchos de ellos, de hecho, profesan la idea de que, *para enseñar, no hay nada que saber*, a excepto de la materia enseñada (p. 3). Para él, la didáctica, *una cierta manera de hacer las cosas*, juega un papel fundamental para lograr que el alumno encuentre herramientas matemáticas para pensar al mundo y actuar en él de manera razonada, lo cual implica repensar la responsabilidad de los matemáticos y su enseñanza (p. 12).

La confluencia de múltiples profesiones en la escuela obliga también a repensar el papel del *saber docente* (Mercado, 1991, p. 69) adquirido en la formación inicial en el caso de los normalistas o del saber sobre la docencia que profesionales con otras formaciones incorporan a partir de sus experiencias como alumnos en primaria, secundaria o educación media y superior y que modelan sus estrategias y su trabajo cotidiano.

De acuerdo al *Panorama Educativo de México 2015* (INEE, 2015), en el ciclo escolar 2014-2015 había cerca de mil 485 instituciones de educación superior, incluidas las

normales –públicas, autónomas y privadas- que ofrecían carreras para la formación de docentes de educación básica y media superior.

De ellas 275 son normales públicas y 210 privadas; 76 unidades y 208 subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y 716 instituciones, entre universidades, institutos, colegios y centros educativos, de los cuales 25 son públicos, 69 autónomos y 622 privados. En sus aulas se atendía a 163 mil 149 alumnos de licenciaturas para la formación de docentes de los niveles, servicios o asignaturas de educación básica y media básica (...) Del total de la matrícula, 121 342 asistían a escuelas normales, publicas y privadas; 20 mil 859 a las unidades y subsedes de la UPN, y 20 mil 948 a diversas instituciones de educación superior. Sin embargo, 113 mil 419 alumnos cursaban otros estudios como orientación vocacional, tecnología educativa, didáctica, pedagogía y currículo, administración, psicología, sociología o antropología educativa (...) Pese a existir una matrícula numerosa de alumnos en especialidades educativas (...) son los normalistas, los que obtienen los mejores resultados en las pruebas de acceso al Servicio Profesional Docente, pues 48.9 por ciento de los sustentantes que alcanzaron resultados idóneos son egresados de las normales particulares; mientras los de las privadas son apenas 34.9 por ciento. Del sistema UPN, 26.9 y de otras instituciones de educación superior, 36.9 por ciento son de las públicas y 26.8 por ciento de las privadas (Poy, 27 de noviembre de 2016, Se redujo en más de 5 mil la matrícula de ingreso a las normales, en dos años. *La jornada*, p.42.).

En una entrevista con la subdirectora académica de una secundaria de la Ciudad de México, comentó sobre el caso de una química excelente que llegó por concurso con una de

las puntuaciones más altas a la escuela y que aún con el apoyo de una tutora, renunció al cabo de un par de meses por no lograr establecer comunicación con los alumnos:

“simplemente no podía entrar a los grupos y cuando entraba, los muchachos la hacían desesperarse y sentirse insegura y muy nerviosa (...) hasta que se enfermó y renunció” (DS M1 AS: 4).

### **3.3 El concurso de oposición para ingresar al servicio docente a partir de la reforma**

Desde que inició la reforma educativa 2013 las movilizaciones normalistas y magisteriales han sido constantes. La oposición principal ha sido a los exámenes de desempeño docente pero también a los exámenes de ingreso al servicio. Particularmente en Michoacán, Chiapas, Guerrero y Oaxaca ha habido suspensiones de los exámenes. En algunos casos, las aplicaciones se recalendarizaron; en otros, se realizaron jornadas de apoyo con formadores docentes para que los sustentantes, principalmente egresados de las escuelas normales, se prepararan mejor para la presentación del examen. En el caso de Michoacán, por ejemplo, el examen se realizó fuera de la entidad (en sedes de la Ciudad de México y del Estado de México) “para evitar confrontaciones con la representación sindical, perteneciente a la CNTE” (Raziel, 11 de diciembre de 2016, *Aplican exámenes fuera de Michoacán, Reforma*, p.3).

Los egresados de algunas normales de Chiapas, Oaxaca y Michoacán, continúan demandando la asignación de plazas automáticas al concluir la carrera. Algunas de las acciones realizadas para lograr revertir la medida han sido violentas y han paralizado

diferentes servicios (trenes, camiones de pasajeros, aeropuertos) instalaciones de energía, tiendas departamentales u oficinas de gobierno. Los jóvenes argumentan que si estudiaron para ser maestros, de acuerdo con el plan de estudios determinado federalmente por acuerdos secretariales, y cumplieron con todos los requisitos para concluir y titularse, ¿por qué deben presentar un examen si es una profesión normada desde la formación inicial por el Estado y a diferencia de otras profesiones ellos no tienen más opción laboral que la docencia?

Los normalistas y el magisterio disidente han cuestionado el número de plazas que salen a concurso. En 2014, al darse a conocer el *Censo de Maestros, Alumnos y Escuelas de Educación Básica y Especial*, los datos daban cuenta de diferencias en el número de maestros jubilados y las plazas a concurso, pues sólo se consignaba aproximadamente el 16% (18,633 docentes) de un total de 114, 998 reportados en el *Censo* (INEGI, 2014). Las jubilaciones, fallecimientos y retiros son las principales fuentes de plazas vacantes para someter a concurso. Paralelamente, en el mes de mayo de 2014, al menos en 12 entidades federativas, se otorgó la base a más de 40 mil docentes por acuerdos estatales SEP-SNTE e incluso SEP-CNTE.

Durante 2016 las movilizaciones se incrementaron en más de veinte entidades del país a partir del mes de mayo, pero se concentraron principalmente en cuatro entidades: Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Guerrero. Los maestros lograron el respaldo principalmente de los padres de familia que asumieron la toma de escuelas para evitar sanciones a los docentes, de académicos, estudiantes y diversos sectores de la sociedad civil. No obstante, también fueron objeto de críticas muy fuertes por parte los medios de comunicación masiva y de organismos civiles. Las acciones contra el magisterio disidente llegaron al encarcelamiento

de dirigentes de la Sección 22 (Oaxaca) y al cese de maestros por el cierre de escuelas, suspensión del servicio o no presentación al examen de desempeño en dos ocasiones consecutivas. El SNTE aprovechó la movilización para obtener apoyos económicos asociados principalmente a la capacitación para la presentación de los exámenes, para apoyar la titulación de muchos maestros y para la actualización docente. Con estos apoyos evitó movilizaciones magisteriales en secciones sindicales bajo su control (Poy, 2 de noviembre de 2016, Entrega SEP \$650 millones al SNTE para promoción de la reforma educativa, *La jornada*, p. 13).

Contradictoriamente, a pesar de la LGSPD, continúan vigentes estrategias para el ingreso al servicio docente como la contratación de maestros para interinatos en sustitución de maestros a quienes se autorizan permisos especiales, asignación de docentes como directivos, sustitución de comisionados, negociaciones con egresados para incorporar a los mejores promedios sin presentación del examen. Un ejemplo: el 31 de enero de 2016, el gobernador de Michoacán, por necesidades del servicio, contrató como *practicantes* por tres meses a 1076 egresados de las normales del estado en plazas liberadas de jubilados que después serían puestas a concurso (García, 31 de enero de 2016, Regala Auoreoles plazas a profesores. *Reforma*, p.11.).

En Oaxaca, con la llegada del nuevo gobernador, a principios de diciembre de 2016, los dirigentes de la Sección 22 de Oaxaca se reunieron con él para construir un acuerdo político que *dé certeza laboral a 3 699 docentes y trabajadores administrativos* a los cuales se les dejó de pagar hace un año por haber ingresado sin presentar examen de ingreso, pero cuyos nombramientos están vigentes. El acuerdo implicó que los trabajadores comprobaran su antigüedad y se presentaran a las evaluaciones previstas para lograr regularizar su situación

laboral como una especie de requisito para garantizar su continuidad y pagos (Pérez, 8 de diciembre de 2016, Acuerdan contratación temporal de maestros regularizados en Oaxaca, *La jornada*, p. 32.; Maldonado, 2017).

En Chiapas, a finales de octubre de 2016, se realizaron los exámenes de oposición para el ingreso al servicio y participaron más de 7 mil 394 aspirantes para educación básica. El número de plazas a concursar fue de mil 36 y 343 horas-semana-mes (Poy, 28 de octubre de 2016, Hicieron examen 9 mil en Chiapas para ingresar al servicio docente. *La jornada*, p. 16).

Los maestros que se encuentran en servicio pero que no están basificados o a quienes tienen una plaza como promotores bilingües no se les permite participar en las evaluaciones de desempeño para lograr promociones, pero deben participar en el concurso de ingreso por una plaza del nivel correspondiente, para lo cual deben contar con el título de licenciatura. Debido al rezago en la titulación de maestros de educación indígena, el examen de desempeño se pospuso hasta 2018; sin embargo, aún existe un porcentaje cercano al 40 por ciento<sup>61</sup> de docentes de este nivel sin licenciatura o no titulados. En algunas entidades federativas, maestros interinos, sin estudios o título de licenciatura, han optado por acogerse a la jubilación para evitar pasar por las evaluaciones previstas por la LGSPD.

---

<sup>61</sup> En los últimos años se han puesto en marcha exámenes de acreditación del nivel de licenciatura para preescolar o primaria indígena conforme al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI), que la UPN ha ofrecido en 22 entidades con servicios de educación indígena y cuyos maestros habían sido incorporados al servicio (habilitados), sin estudios de licenciatura. Con una modalidad principalmente semiescolarizada, las LEP y LEPMI se reconocieron como un programa de nivelación de docentes tenían prevista una duración de 10 años (1990-2000) mientras se lograba que la formación inicial de los docentes de educación indígena se convirtiera en una realidad. No obstante, a la fecha, las LEP y LEPMI siguen vigentes en 15 entidades, con una matrícula que tiende a decrecer notablemente ante las nuevas formas de ingreso al servicio y las nuevas ofertas.

Las movilizaciones magisteriales se recrudecieron ante la pérdida de derechos de los docentes sobre sus plazas, consideradas por prácticas y tradiciones sindicales de diferentes orientaciones ideológicas como un “patrimonio personal” que se podía heredar o transferir, como un derecho “ganado” por el gremio. Como puede verse en la Tabla 2, en los últimos tres concursos de oposición para el ingreso, el número de aspirantes para obtener una plaza docente tiende a disminuir.

**Tabla 2**

*Participantes en los últimos Concursos de Oposición en México*

<b>Ciclo escolar</b>	<b>Total de Sustentantes</b>	<b>Idóneos</b>	<b>No idóneos</b>
2014-2015	130,503	51,471	79,032
2015-2016	122, 831	61,852	60,979
2016-2017	108, 317	65,333	42,984

*Nota:* Elaboración propia con base en los datos de las *Estadísticas del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017.* SEP/CNSPD.

En una plática con una formadora de docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de la Ciudad de México, afirmó que “la totalidad de los egresados de todas las normales, públicas y particulares, se inscriben en el examen de ingreso; si estudiaron para ser maestros, ¿en qué otra cosa podrían trabajar?” (FD M2 LU, comunicación personal 7 de junio de 2016). La disminución también obedece a la *caída* de la matrícula en las normales y a que la demanda de aspirantes de carreras no docentes, ha bajado debido a los requerimientos de desarrollo profesional y evaluación, a partir del

ingreso al servicio, además de las responsabilidades de atención a los grupos. El INEE informó recientemente que en los dos últimos años se redujo en más de 5 mil la matrícula de ingreso a las normales y que en las 275 escuelas públicas, “sólo se ocuparon 69.5 por ciento y en las normales particulares, sólo el 40.1 por ciento” (Poy, 27 de noviembre de 2016, Se redujo en más de 5 mil la matrícula de ingreso a las normales, en dos años. *La jornada*, p. 41).

Por lo que respecta a la formación de los sustentantes, aunque se *abrió* el concurso de oposición a otras carreras, se continuaba enfatizando el papel de las normales y su necesario fortalecimiento. Desde hace varios años, las escuelas normales han visto disminuir su matrícula, pero para el ingreso a la educación normal en 2016, en el estado de Oaxaca, donde los lugares eran muy disputados, la demanda bajó abruptamente. Estos son algunos ejemplos de escuelas normales que anteriormente tenían sobredemanda: Escuela Normal Venustiano Carranza, en San Juan Cacahuatpec, recibió sólo 25 solicitudes para 75 lugares ofertados; Normal de Teposcolula, de un cupo previsto de 100 alumnos, sólo tuvo 57 aspirantes y Escuela Normal Bilingüe Indígena de Oaxaca de Tlacoahuaya (ENBIO) sólo se recibieron 31 solicitudes para 75 lugares disponibles. (Thomas, 2016, Baja la demanda de solicitudes para ingreso a la Normal. *El Universal*, p.A17). En la Tabla 3 se puede identificar la distribución de los resultados de los sustentantes en educación básica por institución de procedencia y sostenimiento público o privado.

**Tabla 3**

*Distribución de los resultados de los sustentantes en educación básica por sostenimiento e institución de procedencia en México*

Instituciones	Normales Particulares	Normales Públicas	IES Privada	IES Pública	UPN
Idóneo	65.1%	51.1%	26.8%	36.9%	26.9%
No idóneo	34.9%	48.9%	73.2%	63.1%	73.1%
	100%	100%	100%	100%	100%

*Nota:* Elaboración propia a partir de la Gráfica 4.4 Distribución de los resultados de los sustentantes en educación básica por sostenimiento e institución de procedencia. *Los docentes en México. Informe 2015.* México. INEE, p. 143.

Datos del último concurso de oposición realizado, también permiten ubicar algunos problemas que se han venido gestando desde hace varios años y algunos cambios recientes. Una situación que resalta es la presentación al concurso de ingreso de docentes que se encuentran en servicio (ver Tabla 4) y que no cuentan con una plaza de base, o bien docentes de educación indígena que tienen una plaza que los reconoce como promotores bilingües –aunque estén titulados y cuenten con antigüedad-, pero no como docentes y por lo tanto no pueden presentar el examen de desempeño ni promoverse en la función hasta no haber obtenido por concurso una plaza docente.

**Tabla 4**

*Concursantes de Educación Básica de nuevo ingreso y en servicio, Ciclo Escolar 2015-2016 en México*

<b>Situación</b>	<b>Total</b>	<b>Idóneos</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>No idóneos</b>	<b>Porcentaje</b>
Nuevo ingreso	105, 942	63, 647	60.1%	42, 295	39.9%
En servicio	2,375	1, 686	71.0%	578	29.0%

*Nota: Tomado de Estadísticas del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolares 2016-2017. SEP/CNSPD.*

No son muchos los profesores en servicio que se presentan al examen de ingreso, pero los datos permiten reconocer que su experiencia resulta fundamental en la presentación del examen y la mayoría resultan *idóneos*. Sin embargo, de no obtener este resultado, pueden ser separados del servicio. Un profesor indígena de la Montaña de Guerrero<sup>62</sup> describió la situación:

Mi salario como promotor bilingüe, con una plaza código 77, representa aproximadamente un 70% del salario de una plaza docente (código 95). Antes de la reforma, cuando un promotor se titulaba, como en mi caso, podía pedir su cambio por antigüedad a una plaza docente, pero ahora, si me presento al concurso y no gano una plaza, pierdo la código 77 y si la gano, debo estar seis meses sin base y luego seguir toda la ruta primero para la evaluación diagnóstica al año y luego la evaluación definitiva para la permanencia a los dos años y ya entonces, empezar a promoverme. Eso es empezar de nuevo, implica perder mi antigüedad, siete años,

<sup>62</sup> Región geográfica del Estado de Guerrero.

¿se imagina? Y luego hay que ver a dónde me mandan y mi familia, mis chavitos están bebés... (Mo.M1 AB, 150616).

La feminización de la profesión docente es un hecho que ha venido manifestándose desde hace varios años y que se reafirma a partir de las estadísticas de los concursos de oposición para el ingreso al servicio en educación básica. En el último de ellos, para el ciclo escolar 2016-2017, participaron 78,956 mujeres, que representan el 72.9% y 29,361, lo cual constituye el 27.1 por ciento del total de sustentantes.<sup>63</sup>

La presencia mayoritaria de mujeres en la docencia en educación básica se mantiene desde hace varios años. En los procesos de ingreso son mujeres las que obtienen los mejores resultados en educación básica. La mayor concentración está en preescolar y en primaria; en secundaria disminuye en algunas especialidades. Ante la evidencia de una profesión con amplia participación de mujeres, resulta significativo identificar que para el *Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Dirección en Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016*, 43.3 % de los participantes sean hombres y 56.7 % mujeres.

Otro aspecto que resulta pertinente destacar son los comparativos entre docentes de preescolar y primaria generales y preescolar y primaria indígenas en donde los datos dan cuenta de mejores resultados para los aspirantes a una plaza en contextos no indígenas como puede verse en la Tabla 5. Preocupa el hecho el bajo número de aspirantes que resultan *idóneos* para preescolar y primaria indígenas.

---

<sup>63</sup> SEP/CNSPD (2016). *Estadísticas del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolares 2016-2017*.

**Tabla 5**

*Docentes idóneos y no idóneos para preescolar, primaria y preescolar y primaria indígenas en México*

<b>Nivel y modalidad</b>	<b>Idóneos</b>		<b>No idóneos</b>	
Educación Preescolar	14, 034	68.3%	6,513	31.7%
Educación Primaria	32, 516	63.1%	12, 013	36.9%
Educación Preescolar indígena	218	44.7%	270	55.3%
Educación Primaria indígena	344	43.3%	451	56.7%

*Nota:* Elaboración a partir de Estadísticas del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolares 2016-2017. SEP/CNSPD.

Otro dato que resulta ilustrativo es la edad de los aspirantes a ser docentes, situación que también representa cambios en la profesión. Hace algunas décadas el ingreso a profesión con Normal Básica<sup>64</sup> era a los 18 o 19 años. En Educación Indígena podía ser a los 15 o 16 años cuando se incorporaban jóvenes con secundaria concluida, o incluso más jóvenes, si no habían concluido ese nivel de estudios y las autoridades no encontraban candidatos para atender alguna escuela. En la actualidad, como se muestra en la Tabla 6, hay aspirantes de más de 60 años, lo cual puede explicarse por la falta de oportunidades laborales para una población que tiene más expectativas de vida, o bien porque son profesionales que tienen la opción de acercarse a la docencia después de haberse desempeñado en otras tareas.

<sup>64</sup> Se cursaba después de la educación secundaria en planes de estudio de tres años o cuatro años (Plan 1975) que incorporó el bachillerato para dar la posibilidad a los normalistas de ingresar a otras instituciones de educación superior sin realizar estudios adicionales.

**Tabla 6***Concursantes a una plaza de Educación Básica por grupos de edad en México*

<b>Grupo</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
25 o menos	39, 732	36.7%
26 a 30	36, 141	32.4%
31 a 35	17, 856	16.5%
36 a 40	8, 569	7.9%
41 a 45	4, 113	3.8%
46 a 50	1, 848	1.7%
51 a 55	725	.7%
56 a 60	250	.2%
Más de 60	83	.1

*Nota:* Tomado de las Estadísticas del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica Ciclo Escolares 2016-2017. SEP/CNSPD. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2016/estadisticas\\_concurso/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/estadisticas_concurso/)

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 sin mediar reforma curricular. Poco a poco, han llegado a las aulas profesionistas que no estudiaron para ser docentes. Una maestra *idónea*, en su primer año de experiencia docente, cuenta que en 2011, cuando ingresó a la normal, la valoración social de la profesión empezaba a deteriorarse drásticamente:

Con lo que me encontré cuando entré es que no existía desprestigio a los maestros. Pero en ese momento, yo recuerdo, que el desprestigio hacia la docencia fue creciendo, ¿no?, en los medios de comunicación y sí fue fuerte, de verdad había momentos en los que decía: bueno, esto me lo hubieran dicho hace un año, todo lo

que estaba sucediendo, cómo estaban atacando los medios de comunicación a los docentes (MaI. 1: 34).

A pesar de haber estudiado la normal y saber, desde que ingresaron a dichos estudios que la asignación de plazas dependería de un examen, los jóvenes normalistas viven con incertidumbre y angustia su participación en el concurso porque no saben si su formación se corresponde con lo que concurso de oposición espera de ellos.

Tenía mucho miedo hasta el momento en el que vi mis resultados, porque considero, al menos desde mi perspectiva, que es un examen muy engañoso (...) tú ves y hay una respuesta que puede ser, hay dos respuestas que pueden ser, no sé (...) yo me sentía con mucho miedo hasta que vi mis resultados, porque sí, estudié la normal cuatro años pero, no tuve ninguna preparación para el examen y al ver cómo muchos de mis compañeros se inscribieron a cursos y yo no pude porque trabajaba, pues me sentía muy mal, tenía mucho miedo que mis cuatro años de normal no fueran suficientes (...) En el examen había cosas con otros nombres, leyes que yo no conocía, creía que nos iban a preguntar más de los contenidos escolares, pero no. (MaI 1: 5).

La realización de los concursos de oposición o, como dicen los maestros, la presentación del examen para ingresar al servicio ha implicado “dudar” de la formación inicial que se ha tenido y cuestionar el papel de las normales en la preparación que ofrecen a los futuros docentes.

### 3.4 Maestros que no estudiaron para ser maestros.

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, jornadas de práctica, cercanía con los niños y jóvenes, así como concepciones comunes, es decir, un sentido identitario. 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 tienen otras formaciones [es] falta 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, 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. M1:6).

Al menos en la educación primaria, siempre se buscó que los docentes tuvieran estudios de normal. En educación preescolar, nivel que no fue obligatorio hasta el 2002, no se exigía a las educadoras (en su gran mayoría mujeres, salvo en el caso de educación indígena) que tuvieran dicha formación y podían ingresar al servicio con otros estudios, no necesariamente de educación superior. Con la obligatoriedad, el personal de educación preescolar buscó estrategias (estudios de nivelación, examen de acreditación del bachillerato y después de la licenciatura en educación preescolar por Acuerdo 286<sup>65</sup>) para

---

<sup>65</sup> Se presenta en CENEVAL y tiene como requisitos tener más de 30 años, al menos cinco de experiencia laboral y presentar un examen escrito, un portafolio de evidencias y una clase videograbada y analizada. Los sustentantes absorben los costos.

completar su formación y reunir los requisitos necesarios para mantenerse en el trabajo.

Paralelamente, la matrícula en la licenciatura en educación preescolar creció.

Para la educación secundaria, aunque existen escuelas normales superiores desde la época cardenista (1936) de acuerdo a una formadora de docentes en este nivel, actualmente subdirectora académica en su institución, la proporción de los docentes en las secundarias con estudios de educación normal es apenas de un 40% (Entrevista FD M1:8). La mayoría de los profesores de las escuelas secundarias son egresados o con carreras truncas de universidades u otras instituciones de educación superior.

La apertura para el ingreso al magisterio a otras profesiones ha sido más fuerte en educación preescolar y primaria. Profesionales no normalistas han ingresado al servicio a partir de sus resultados en el examen establecido aunque desconozcan el trabajo en las aulas, las características de los alumnos, los programas de estudio. Una maestra que resultó *idónea*, de recién incorporación al servicio y con estudios de educación normal me contó que a su llegada a la escuela que le asignaron también llegó una profesora con estudios de psicología pero con muy pocas referencias y conocimientos sobre el trabajo *real* en el aula.

Era una maestra muy buena, con ganas de hacer bien su trabajo, muy contenta de haber ganado su plaza, muy linda persona que se preparó para el examen y estudió más que nosotros que veníamos de la normal, pero sus niños -tenía quinto-, no le hacían caso y batallaba mucho con ellos y todos los días salía muy estresada (...) Se enfermó y en el mes de marzo pidió licencia y ya no regresó (...) (Entrevista MI.3: 43).

No son pocos los casos de docentes que resultan idóneos de acuerdo al examen, pero que a partir de su ingreso al servicio y a las condiciones reales del trabajo docentes, deciden dejar el magisterio.

A partir de los procesos de ingreso, es evidente reconocer a docentes con formación normalista y a universitarios con trayectorias y expectativas laborales y profesionales distintas. Su incorporación en las escuelas no siempre es fácil y, generalmente, la interacción con los alumnos es uno de los factores más importantes:

Dos maestras que se ganaron la plaza hace dos años (2014), renunciaron con grupos de 25 alumnos porque no podían controlarlos. Eran de pedagogía, sin experiencias, sin vivencias previas en las aulas (...) Si hay diferencias entre los universitarios y los normalistas. Yo creo que en los dos hay buenos profesores. Hay características de cada grupo muy valiosas como las experiencias previas o a los universitarios que les gusta innovar y buscan apoyo en internet o en varios textos. Para mí lo del examen diagnóstico al año de ingreso puede ayudar. Creo que más que los estudios, trabajar con los grupos los define y les ayuda a saber si eso es lo que quieren, que ellos hagan un balance. El problema más grande para los no normalistas es que no saben dar clase, no saben nada de disciplina en el aula, de diseñar actividades y sienten que el grupo se les viene encima. Pero hay algunos que no se dejan y le buscan y preguntan y aprenden a cómo tratar a los niños. Hay un maestro que viene de la UPN que *le sufrió* mucho no sólo con sus alumnos y los padres: con sus mismos compañeros (Ma. M1. YR: 7).

Sin duda, el aspecto más controvertidos de los cambios recientes en la profesión es que “cualquier licenciado” puede ser docente, lo cual desacredita la educación normal y la

posibilidad de reconocer que lo que Gil Antón denomina “el dominio pedagógico del contenido a enseñar”, atributo indispensable para todos los buenos docentes y materia de trabajo de las normales como instituciones de educación superior que tienen como especialidad, formar profesores (2016, pp.20-21).

A pesar de la apertura de las convocatorias para ingresar al magisterio desde distintas profesiones y a la caída en la matrícula de las normales después de más de cuatro años de insistir en que los docentes son responsables de la crítica situación educativa y de que recientemente han iniciado los trabajos para contar con libros de texto y las guías de apoyo a los docentes para el nuevo plan y programas de estudio de la educación básica (julio de 2017) y que entrarán en vigor en el ciclo escolar que iniciará hasta agosto de 2018; el Secretario de Educación Pública dio a conocer una estrategia para fortalecer a las escuelas normales en la cual anunció que se cambiarán planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas de formación inicial y se integrará una comisión para elaborar el nuevo reglamento de ingreso y promoción de los docentes de las escuelas normales, basado también en el mérito académico. Asimismo, informó que se acabó con la asignación de las plazas automáticas y que los normalistas de Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Michoacán se encontraban en proceso de evaluación para poder ingresar al servicio (Comunicado 187, SEP, 13 de julio 2017).

Más allá del anuncio, las escuelas normales se encuentran hoy en una situación crítica derivada de la fuerte campaña mediática que desprestigió la formación de maestros y que se expresa claramente en la caída de matrícula: si ya no se necesita estudiar para ser maestro en las escuelas normales, otras opciones de formación profesional están abiertas y permiten distintas posibilidades laborales. Sin cerrar las normales, sin llevar la formación hacia

universidades u otras instituciones de educación superior, en los hechos, la educación normal ha resentido fuertemente la reforma educativa a pesar de discursos que señalan lo contrario.

Mientras tanto, en diversas universidades públicas y particulares, se ofrecen cursos para preparar a egresados de carreras afines para la presentación del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente.

### **3.5 Ingresar a la docencia como *maestros idóneos***

De manera general, incorporarse al servicio docente a partir de la reforma, ha implicado múltiples cambios. Por principio, hay que ser licenciado (contar con el título) de alguna escuela normal o de otra licenciatura y presentarse al concurso de oposición a partir de un examen de opción múltiple que determinará si se es *idóneo* para ser docente y de acuerdo a los puntajes y las respectivas listas de prelación. Como todos los maestros, al ingresar al servicio, los docentes *idóneos*, se encuentra con una realidad educativa que no fue la que estudiaron desde la escuela normal o percibieron en sus prácticas pedagógicas o revisaron desde otras profesiones.

Aunque venía de la normal (...) yo me siento perdida, o sea, yo, para lograr identificar las diferencias entre lo administrativo y lo pedagógico a mí me costó mucho trabajo porque precisamente todos me pedían algo diferente que yo ya no sabía a qué correspondía (...) me estaba volviendo loca, era muy diferente a mi servicio, a las prácticas, yo de verdad a los quince días yo quería renunciar (Ma.I 4: 17).

Si los sustentantes resultan *idóneos*, de acuerdo a la disponibilidad de plazas, se les otorga un nombramiento definitivo después de seis meses y deberían contar con el acompañamiento de un tutor en una especie de inducción a la docencia. Tener un tutor no ha sido fácil para la mayoría de los profesores de nuevo ingreso porque pocos docentes en servicio se han interesado en realizar esta función, a pesar de ser una posibilidad de revalorar la propia experiencia y trayecto profesional. Para los nuevos docentes, a pesar de las disposiciones al respecto, ha sido complicado conseguir que les asignen un profesor dispuesto a apoyarlos y ser un interlocutor que los apoye en sus inicios en la profesión, pues aún como maestros *idóneos*, incorporarse a la profesión implica fuertes desafíos, cambios, adaptación, organización.

Yo lo platicaba con mi tutora, yo decía “es que yo estoy muy angustiada porque yo no me reconozco”, yo ahora, ya como docente frente a grupo, no me reconozco, cuando veo mis planeaciones de la Normal, que nunca me regresaban, ¿no? (...) eran planeaciones que hacíamos con programa, libro de lecturas, proyecto, correlación y demás (...) Hoy, ya como docente titular, no puedo, o sea, tengo tanta carga administrativa que no puedo (MaI.2: 29).

Como ya se señaló, ingresar a la docencia reviste lo que Veenman (1984) nombró como “choque con la realidad” y que se caracteriza ser un proceso determinado por un principio de supervivencia y un fuerte predominio de la ética de lo práctico (Citado por Marcelo, 2006).

Cuando salí de la normal [y] después de mi examen me sentía lista, pero cuando ya estás en tu grupo, tu grupo, tienes la sensación de que algo te falta (...) cuando

platicas con otros maestros, con los que no entraron por concurso, todos te dicen que así les pasó a ellos (Ma.I 1: 7).

Esta sensación de estar *en falta* se asocia con el “choque con la realidad” del que habla Veenman y de las posibilidades de encontrar apoyos que permitan comprender la realidad escolar ya no como practicantes sino como maestros.

Las primeras semanas no fueron fáciles (...) Cuando llegué a mi escuela de adscripción me sentía incómoda; el director todo me lo preguntaba a mí, creía que yo tenía todas las respuestas y entonces me jalaron al equipo técnico de la dirección, que somos tres personas, que es una maestra que ahora es mi tutora y es la que está ahorita en los procesos pedagógicos, otra maestra y yo y nos dice el director, ‘ustedes redacten, ustedes organicen y ustedes todo porque los otros no dan una’, así nos dijo y nos dejó trabajando en la ruta de mejora. La que hoy es mi tutora era la más paciente y amable y yo le pedí que fuera mi tutora, el director de eso no sabía nada y [la maestra] aceptó y tuvo que entrar a un curso y asesorías, y hacer su plan (...) Hoy es mi amiga. (MaI. 3: 27).

Los docentes recién incorporados consideran importante contar con un tutor con quien compartir su inicio en la docencia; un profesor con quien platicar y compartir sus experiencias y que pueda apoyarlos en sus responsabilidades ante el grupo. La aceptación como tutores o de designación es un proceso que aún está en construcción entre el magisterio.

Yo no tengo tutor, yo se lo pedí a mi director, le dije ‘oiga, necesito un tutor, ¿a quién me va a asignar? Y me dijo, ‘no creo que lo necesites o ¿lo necesitas? ¿no eres

*idone?*, le dije ‘yo lo necesito por protocolo, para cuestiones de evaluación, lo necesito (...) Pero no me lo han asignado y ya viene mi evaluación diagnóstica (...) Nunca me asignó tutor y él vio lo de mis evaluaciones, así, nada más (MaI. 1: 21).

La falta de tutores tiene que ver también con la disposición de los docentes para tomar un curso en línea y diseñar un plan de trabajo que les permita orientar a los nuevos docentes. Aunque ser tutor es un *reconocimiento*, para muchos profesores es una carga de trabajo adicional que no ha sido claramente difundida entre el magisterio.

Yo tampoco tengo tutor. En una junta el director invitó a los maestros a que vieran la convocatoria y dijo que seguro les iban a dar una remuneración, pero los maestros no se animaron, dicen que es muy ambiguo, que no dicen en concreto qué se debe hacer, hay más trabajo y deben hacer un diplomado y de la retribución económica no les dijeron cuánto, ni cómo, ni nada (...) Así es que no tengo tutor y no sé qué va a pasar con mis evaluaciones. (MaI. 2: 24)

Las tutorías son espacios de reciente creación y apenas se van perfilando las actividades que se deben realizar; los apoyos a los tutores no se han precisado y esta tarea ha sido asumida de formas diferentes por docentes y directivos.

Mi maestra, bueno, mi tutora, me hizo un plan de tutoría, [pero] ese plan se ha quedado en el aire porque mi director no accede a los espacios ni a los tiempos, ni siquiera para las observaciones de clase, nada (...) dice que ya está en el papelito y que ya se mandó y que con eso es suficiente. (Ma. I 3: 25)

Con un año de servicio, los maestros que resultaron *idóneos*, deben presentar una evaluación diagnóstica que incluye examen escrito, reporte de cumplimiento de

responsabilidades profesionales y cuestionario sobre características y necesidades formativas con el tutor. Del resultado de ese proceso, deberá participar en programas específicos de formación continua con el apoyo de su tutor.

Al finalizar el segundo año de servicio el docente *idóneo* deberá presentar una evaluación de su desempeño para poder lograr su permanencia con su nombramiento definitivo, o, en su caso, si no aprueba los exámenes respectivos ser cesado sin responsabilidad para la autoridad (LGSPD, 2013).

Lo más difícil es lograr que todos los aspectos de la reforma operen de manera simultánea. Los maestros de origen normalista que resultaron *idóneos* siempre encontraran algún apoyo en sus maestros de la normal, en sus compañeros de generación, en sus compañeros de escuela, para poco a poco, *habitar la docencia*, como señalan Navia y Castañeda (2011). Pero para los docentes sin trayectoria normalista y sin tutor, el ingreso a la docencia, resulta un proceso muy complicado:

Junto conmigo llegó una maestra que venía de psicología y le dieron cuarto [grado]. Es un poco más grande que yo, muy linda persona, súper preparada pero luego luego se notaba la diferencia, no tanto por los conocimientos, pero en el trato con los niños, en cómo dar clase, cómo enseñar, cómo hablar con los padres (...) su grupo siempre lo tiene hecho un desastre y hay muchas quejas de mamás que quieren cambiar a sus hijos. Entonces ¿dónde está la idoneidad? Lo peor es que tampoco le asignaron tutor que le estaría ayudando mucho y entre los compañeros como que no la ven igual aunque sea muy buena persona (...) Ma.I.2: 27).

El ingreso a la docencia es determinante para determinar si realmente se quiere ser maestro y asumir todas las responsabilidades que esto implica. Los maestros en servicio comentan que ahora es más difícil tener una plaza que antes pero también que ahora los maestros que llegan tienen más estudios y están más preparados. No obstante, una maestra con tan solo un año de servicio comenta que no ha sido lo que esperaba.

Formarte como maestro, lograr buenos resultados en el examen y recibir el documento que te acredita como profesora *idónea* no es garantía para ser un buen maestro. Lo más complicado es hacerte responsable de tu grupo, de tus alumnos, de tus planeaciones, de trabajar con maestros que ya tienen muchos años y que no dejan de mirarte con desconfianza (MI. 6: 5).

Un punto que resulta relevante es la preocupación por las tutorías por parte de los profesores noveles. De acuerdo a datos del INEE (2017), en el transcurso del ciclo escolar 20014-2015 sólo lograron asignarse 59.1 % de tutores previstos y su trabajo no estuvo exento de dificultades, dudas e incertidumbres sobre sus responsabilidades y apoyos (p. 154). Al respecto, en el documento *La educación obligatoria en México, Informe 2017*, el INEE señala que

Entre los profesores noveles, el 46% reportó haber recibido acompañamiento por parte de otras personas como colegas docentes o directores del centro escolar que, sin tener un nombramiento de tutores, desempeñaron parte de estas funciones (...) 13.4% señaló que recibió cierto tipo de acompañamiento de alguna organización de maestros, 8.7% indicó que participó en alguna actividad de acompañamiento

sindical que le brindó *apoyo similar* a las tutorías,<sup>66</sup> y 3.5% dijo haberlo recibido de algún instituto privado de educación (p. 155).

Para los nuevos profesores, con todo y su reconocimiento de *idoneidad*, el acompañamiento y la tutoría resultan relevantes porque están convencidos de que deben desarrollar diversas actividades para las que no están preparados y el logro de sus evaluaciones y su estabilidad laboral depende de ellas.

### **3.6 Los cambios en la profesión para los docentes de educación indígena.**

Para la educación indígena al menos en el examen de ingreso también cambiaron las reglas. Un profesor indígena, con más de veinticinco 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:

Evalúan con la norma en la mano. Están de nombre los programas de educación intercultural y bilingüe pero yo veo que no hay sujetos que puedan considerarse *idóneos*. Algunos de los que presentaron el examen no conocen la cultura ni tienen estudios. 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, PACTEN<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> El subrayado es mío y tiene que ver con la reitera declaración de que la educación y la formación de los maestros son atribuciones que ha recuperado el Estado de los anteriores controles sindicales.

<sup>67</sup> Programa de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales-

con la participación de la comunidad. Las academias trabajan con todos los alumnos y docentes cuando salen de a sus prácticas y allí están los resultados en los exámenes de ingreso. (FD M4: 3)

El INEE considera que el concurso de oposición para los docentes indígenas es un hecho de alta relevancia porque ahora todos los maestros tienen como primer requisito ser licenciados, aprobar los mismos exámenes<sup>68</sup> (con algunas variantes) que los aspirantes a una plaza de preescolar o primaria general y aprobar el examen complementario de dominio de la lengua indígena. Los docentes que resulten *idóneos* ocupan las plazas de acuerdo a las listas de prelación y la ubicación lingüística respectiva (Schmelkes, Águila y Delgado, 2015, p.27).

De acuerdo a los resultados de evaluación del concurso 2014, para ser docente de preescolar y primaria indígenas, se presentaron 2199 sustentantes de los cuales sólo 22% procedían de escuelas normales y el resto de universidades públicas y privadas. El examen que resultó más complicado para los aspirantes fue el de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, ya que sólo el 28.5% alcanzaron los niveles II y III.<sup>69</sup> Para preescolar indígena resultaron idóneos 18.60% de los candidatos y para primaria indígena sólo 14.50%. Los mejores resultados se tuvieron en el dominio de la lengua indígena.

Los análisis posteriores al examen muestran que no tienen un sesgo étnico que afecte de manera injusta a los sustentantes debido a su grupo de pertenencia, sino

---

<sup>68</sup> De conocimientos y habilidades para la práctica docente y habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales en correspondencia con los *Perfiles, parámetros e indicadores* (PPI).

<sup>69</sup> El porcentaje nacional en los otros exámenes fue de 46%.

que en efecto, refleja niveles inferiores de desempeño y alude a deficiencias de conocimientos o habilidades en los candidatos, las cuales deben ser subsanadas (Schmelkes et al., 2015, p. 28).

Al respecto, es necesario reconocer que los trayectos formativos de los docentes indígenas, hasta hace menos de una década, posibilitaban la incorporación al servicio con estudios de bachillerato, la demostración del conocimiento de una lengua indígena y la disposición a continuar estudios de educación superior, generalmente en la UPN en las LEP y LEPMI. Este programa de *nivelación docente* ha atendido en más de 25 años a cerca de 40 mil docentes indígenas en servicio que en una modalidad semiescolarizada, en sesiones sabatinas o quincenales (sábado y domingo), estudian para alcanzar el nivel de licenciatura.

No sólo en educación indígena, el sistema educativo mexicano, permitió durante muchos años, el ingreso a la docencia de personal que no cubrían con los requisitos formales; la situación se agudizó cuando se reformó la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y ante la posibilidad de la disminución de sus pensiones, muchos profesores decidieron jubilarse y al considerar su plaza un patrimonio personal, heredar su plaza, proponiendo a algún familiar o conocido que no necesariamente cubría con lo previsto para estar frente a grupo.

En educación indígena los procesos de ingreso al magisterio, durante décadas no tuvieron en consideración los mismos requerimientos de los profesores de primarias y preescolares generales: saber una lengua indígena y contar con estudios primero de primaria, después de secundaria y en los últimos años de bachillerato, les permitió ingresar al servicio docente y, a partir de estrategias de formación -a distancia, por correspondencia o en cursos intensivos, primero- y después semiescolarizadas, completar su formación.

Antes de 1984 los estudios requeridos eran de normal básica y, a partir de 1985 de licenciatura. El Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (IFCM) en las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta tuvo particular relevancia para que los maestros completaran sus estudios de primaria, secundaria o normal básica y, a partir de 1979 hasta nuestros días, la Universidad Pedagógica Nacional con sus Unidades y subsedes enclavas en regiones indígenas.

A finales del siglo pasado algunos proyectos de escuelas normales indígenas, encabezados por maestros y profesionales indígenas, empezaron a construirse. Surgieron propuestas como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas o la Escuela Normal Indígena de Michoacán (Czarny y Salinas, 2016b).

En el año 2004 (20 años después de que se había establecido como decreto que todos los profesores de educación básica debían contar con título de nivel licenciatura), la Dirección General de Normatividad (DGN), instancia federal responsable en ese momento de la formación inicial de profesores, dio inicio a la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Después se incorporó la Licenciatura en Educación Preescolar con el mismo enfoque pero la matrícula de ambos programas no ha crecido sustancialmente e incluso ahora, con la reforma educativa, ha disminuido de manera notable el número de aspirantes a ingresar a estas instituciones y sólo se ofrecen en 21 escuelas normales –todas públicas– de un total de 423 normales que existen en todo el país (INEE, 2017). En la presentación de la estrategia para fortalecer a las escuelas normales, el Secretario de Educación Pública señaló que “se buscará formar a maestros suficientes para atender el derecho a la educación de los estudiantes indígenas tanto en escuelas indígenas

como regulares y, al mismo tiempo, planteó que todos los maestros se formarán en la interculturalidad” (Comunicado 187, SEP, 13 de julio 2017).

México tiene 17 millones de población indígena (PI) de acuerdo a los datos del INEGI (Censo Nacional de Población 2010) bajo el criterio de núcleo doméstico, que representan el 16 % aproximadamente del total de la población nacional y un estimado de 7 millones de hablantes de una Lengua Nacional Indígena (LNI). Ser profesor en educación indígena ha implicado caminos diversos que en la mayoría de las ocasiones no han pasado por una escuela normal y que al ingresar al servicio, se encontraron con múltiples problemáticas para encontrar apoyos para el desarrollo de su trabajo. Aprender a ser maestro, particularmente en educación indígena era una actividad que se desarrollaba en el aula misma, bajo el cobijo, en algunas circunstancias, de otros maestros.

Mi papá me enseñó a ser maestro. Tengo cuatro hermanos y todos son maestros: uno estudió en el Ajusco y mis tres hermanas en la LEPEPMI acá en Tlapa. Al principio se me dificultó un poco pero mis hermanos me ayudaban; mi papá era jefe de sector, él me decía más o menos cómo le tenía que hacer y también aprendí algo en la normal porque allí forman maestros; donde más aprendí fue en las observaciones en las escuelas, ya no estuve en las prácticas, sólo estuve un semestre en la normal y ya no me tocó ir a prácticas y sólo fui dos semanas a las observaciones. La verdad, la UPN Tlapa no me dio nada, tenían otra perspectiva, los que tenían más años de experiencia eran los que participaban más y uno se sentía como niño. Veíamos lecturas y reportes contra la experiencia que tuviste en la semana. Los profes faltaban mucho y había maestros que no llegaban y nadie se daba cuenta. La materia más importante se llamaba Metodología de la investigación

y la daba un ingeniero civil y no tenía las herramientas para enseñarnos (...) Sólo sirve para decir que estaba estudiando (...) y pues era un compromiso de cuando te dan la plaza (...) [Después] en UPN del Ajusco, perdí el miedo que tenía ante los docentes en Tlapa y me sentí con más confianza para ser maestro (...) (Entrevista Mo. M1: 3-4).

Más que los estudios, el ingreso al magisterio de educación indígena tenía como requisito fundamental demostrar el conocimiento de una lengua indígena. En muchas ocasiones, ya en servicio, los docentes completaban sus estudios de normal básica o licenciatura. El IFCM primero, con la educación normal básica intensiva, semiescolarizada a distancia o por correspondencia y, después la UPN, fueron instituciones fundamentales para la formación de los docentes en servicio. Las LEP y LEPMI se llegaron a ofrecer en 83 Unidades y Subsedes y acercaron la universidad a los maestros de educación indígena (Salinas, 2011, p.79).

De acuerdo al documento *La educación obligatoria en México, Informe 2017*, el INEE, son seis los programas, acciones y estrategias orientadas al perfil y formación de los docentes de educación indígena en educación básica: el Programa de desarrollo profesional docente, el Servicio Profesional Docente (ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia), el Programa para la inclusión y la equidad educativa, la Estrategia integral para la profesionalización de docentes de educación indígena, Formación inicial para docentes en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe y las Licenciaturas en educación indígena y en educación preescolar y educación primaria en el medio indígena (p. 173). En todos estos programas hay aportaciones a la definición de quiénes deben ser y

cómo debe ser su trabajo docente como profesores de educación preescolar o primaria indígenas.

Respecto al perfil y la formación de docentes que trabajan en el medio indígena, de acuerdo a Sartorello y Wence (2015), lo más importante es que “son muy pocos los profesores que han recibido una formación que reconozca y valore las especificidades lingüísticas y socioculturales del medio indígena” (citado en INEE, 2017, p. 179).

Sin duda, las tareas relacionadas con la formación inicial, la nivelación de docentes y su desarrollo profesional siguen siendo un enorme desafío para las instituciones responsables. En los exámenes de ingreso se identificaron múltiples evidencias que dan cuenta de las brechas entre los docentes de escuelas preescolares y primarias generales y los docentes que aspiran a ingresar a educación indígena. Entre estos factores es importante destacar la gran diversidad de trayectos formativos y situaciones particulares de las escuelas indígenas derivadas de la atención a grupos multigrado, la presencia de una o varias lenguas indígenas, la desubicación lingüística de los docentes, las condiciones materiales de las escuelas, la sobrecarga de los directivos con grupo, las expectativas de los padres, entre otros.

En el documento *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*, Mendoza (2017), señala que en el concurso de oposición los aspirantes son evaluados en tres rubros: Conocimientos y habilidades para la práctica docente, Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales y el examen complementario de Lengua indígena. El examen que representó menor dificultad para los concursantes fue el de Lengua indígena, mientras que el de mayor dificultad fue el de Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Ante esto, propone

que se definan perfiles para lograr equidad y pertinencia en la educación indígena y específicamente en cada escuela con ATP especializados en educación intercultural bilingüe, directivos de apoyo administrativo fijos o itinerantes, docentes de lenguas indígenas para escuelas sin docentes bilingües asignados, docentes itinerantes en educación artística, educación física, inglés, necesidades educativas especiales, psicología, nutrición e intendencia (p. 209).

La instrumentación del pospuesto examen de permanencia debería considerar los resultados de los concursos de ingreso realizados y reconocer que uno de los aspectos más fuertes y emblemáticos de la resistencia magisterial ante la reforma educativa descansa en los docentes de educación indígena, quienes saben de la especificidad de trabajar en pueblos y comunidades indígenas, pero cuentan con un fuerte compromiso etnomagisterial reconocido también por los padres de familia y autoridades comunitarias (Coronado, 2016) y desarrollan un trabajo en condiciones poco favorables y con dificultades para concluir y completar sus trayectos formativos y para acceder a programas de actualización pertinentes.

### **3.7 Una profesión que se reconfigura. Nuevas tareas para la profesión docente**

Con la reforma educativa, la situación de los docentes empezó a cambiar radicalmente. Algunas prestaciones empezaron a ser cuestionadas (comisiones, permisos, cambios internos), lo que de acuerdo a Dalila Andrade sería una precarización de la docencia (2008, 34). Estas situaciones se expresaron en los últimos años con la falta de autorización de licencias o comisiones, incluso para realizar estudios.

Tuve que regresar a mi grupo, a la docencia pues desde marzo del año pasado [2014], desde que estaba en sexto [semestre] de la LEI [Licenciatura en Educación Indígena], con la reforma, ya no se respetaron los acuerdos, ni los interinatos, con todos los cambios, pues ya ve yo tengo nombramiento desde el 2009; por acuerdo internos en mi zona [escolar] pude irme a estudiar y dejé a un maestro trabajando por mí, pero luego vinieron los cambios y el supervisor ya se jubiló; ahora hay uno nuevo de los que ganó el concurso y exige más. Yo le expliqué que eran cuestiones de meses, pero no aceptó y me obligaron a regresar si no perdía mi trabajo. (Mo. M1: 3)

En la Ciudad de México, otra maestra, con 36 años de servicio y los últimos 10 desempeñando trabajo de apoyo técnico en una supervisión escolar, con plaza su plaza de primaria comisionada, licencia en su plaza de secundaria y un interinato para atender ambos turnos en su zona, cuenta lo siguiente:

Yo llevaba proyectos especiales y veía todo lo de los apoyos técnicos a las escuelas de la zona. Ahorita estoy empezando mi jubilación y no sabes cómo extraño mi trabajo. Me jubilé porque no me quedó de otra. Mientras estábamos trabajando en la zona y no había cambios todo estaba bien, antes de la reforma y todo eso de los exámenes, nuestro trabajo era otra cosa. Cuando a los maestros no les empiezan a dar prórrogas en sus interinatos, empiezan a quedarse sin trabajo porque ya era demasiado: renunciar o regresar, llegaron los avisos de que regresaban o renunciaban a su clave. Yo tenía permiso de secundaria y tenía, además de mi plaza de maestra comisionada en la supervisión una plaza 95, sin dueño en interinato ilimitado. Pero hubo muchos cambios: los sectores desaparecieron y entonces, los

jefes de sector y los supervisores escolares no se dejan, les iban a dar un retiro y los iban a jubilar, querían quitar sectores para adelgazar la estructura y rezonificar las escuelas, ya no iba a haber comisionados ni en escuelas, ni en zonas, ni directores sin clave 20, es decir directores con clave 80 de maestros de grupo. Los comisionados no encajábamos en ningún esquema y teníamos que pasar a las escuelas y presentar el examen como ATP's<sup>70</sup> o como maestros. (Ma. M2: 4)

Hay cambios en la profesión. Los maestros, tal y como lo describe Andrade (2009) se encuentran con nuevas tareas, trabajan con mayor intensidad su jornada laboral y el trabajo no se acaba al salir de la escuela. Este es un ejemplo de un maestro indígena, ubicado en una comunidad a ocho horas de la capital del estado de Guerrero:

Ahora es más difícil porque cambiaron todo lo de la evaluación y está la plataforma y hay que capturar los siete indicadores porque se cierra el sistema y uno ya no puede poner todo lo del alumno porque hay plazos y todas las evaluaciones tienen que estar justificadas y tiene que poner las observaciones y los acuerdos con los profes si le pones al alumno la calificación de 7 o menos y más si lo vas a reprobar. La mayoría de los profes no nos queda claro eso de las competencias ni los aprendizajes esperados y los papás y las autoridades piden muchos informes y de la parte sindical te dicen que no te pueden exigir. A mí sólo me pagan 3 000 al mes, por mi plaza, porque ingresamos con bachillerato; a los de clave 85, de licenciatura les pagan 4 500, pero el esfuerzo y el horario es el mismo sólo cambia en el pago, a ellos si los dejan moverse en el escalafón y les autorizan más rápido sus cambios (...). Además ellos si pueden presentar el examen para promoverse (Mo. MI: 7)

---

<sup>70</sup> Asesores técnico-pedagógicos.

Los maestros experimentan en su trabajo cotidiano cambios asociados a nuevas demandas principalmente administrativas: “la entrega de informes se ha incrementado porque ahora en la escuela tienes que informar de muchos programas y estrategias a distintas autoridades” (Ma. MI. YR: 7).

Pero también perciben inseguridad laboral, angustia ante las evaluaciones, preocupación por su situación laboral, incertidumbre ante su permanencia en el trabajo, asignación de nuevas cargas y comisiones, preocupación por los cursos de actualización que deben tomar, y, ante el anuncio de la nueva propuesta del plan y programas de estudio 2017, cambios para el siguiente ciclo escolar en su materia de trabajo, en lo que se debe enseñar y cómo se deberá trabajar, en los nuevos libros de texto y las nuevas orientaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, si su escuela y su jornada laboral se amplía, atención a actividades artísticas, deportivas o de apoyo a los aprendizajes clave que no tenían contempladas.

El trabajo ha aumentado en los últimos años: hay nuevas estrategias que implican trabajo de escritorio cuando tú tienes que estar pendiente de tus alumnos y de repente te distraes para no llevarte trabajo a casa. Hay programas como la Ruta de Mejora, la escuela al centro, escuela de verano, los consejos técnico y de participación social, la ampliación a escuela de tiempo completo que implica muchas gestiones y no sólo ver lo de las comidas y la asignación de tareas; el seguimiento a los profesores nuevos que no tienen tutores, los informes que te piden de los que van a presentar su evaluación, más todas las campañas y actividades de siempre (Ma. M1. AA: 3).

La sensación para los docentes es que su trabajo se ha intensificado aunque haya algunas cuestiones que les son reconocidas por los padres de familia que esperan mucho de la escuela pero que también están evaluando el trabajo de los docentes y directivos. En este contexto, el trabajo de los tutores también ha implicado desafíos para la organización escolar y para las tareas cotidianas de docentes y directivos:

Nos llegaron dos maestros nuevos y nadie quiso ser su tutor (...) Platiqué con todos, primero con los mejores, pero nadie dijo “yo”, decían que les podían dar sugerencias y apoyarlos pero no tutorarlos y hacer el plan, darles seguimiento, hacerles su informe y se tiene que tomar el curso en línea y no está claro si nos van a dar o no un apoyo (...) “Todos lo hicimos solos y aquí estamos”-me dijo una maestra- (...) Otra me dijo que además eran *idóneos* y se sentían mejores maestros que ellos. Yo con tanto trabajo en la dirección no me di cuenta de éstas cosas y cuando avisé a la supervisión y entonces la supervisora me los encargó a mí y yo lo que hice pues, fue ver lo de sus informes (...) (DS. M1 AS: 3).

El panorama representa desafíos para los nuevos docentes pero impacta también en el trabajo cotidiano de docentes y directivos con otros trayectos y formas de ingreso. También en educación indígena se visibilizan nuevas situaciones:

Los cambios son fuertes, [hay] nuevas formas de ingreso, hoy los egresados de la normal no son reconocidos como buenos, ya no les dan ese chance de ser buenos y estar frente a grupo. Antes tenían la plaza asegurada. Yo tenía algunos compañeros buenísimos en la normal y ya no les dieron plazas porque ya no hablaban una lengua y casi todos los lugares estaban en indígena (...) ya no les dieron plazas. Eso no está bien, porque muchos estaban dispuestos a aprender la lengua y de verdad les

gustaba trabajar con los niños. Yo los veía a ellos y me sentía mal porque yo si entré al servicio y yo no muy quería (sic) ser profesor (...) pero todavía mi papa, con algunas dificultades, me pudo dejar su lugar. Y en lo de indígena, ahora sí se ponen duros con la lengua en el examen y tiene uno que conocer los materiales y además le piden estar dispuesto a quedarse en la comunidad. (Mo. M1: 5)

A veces los cambios se perciben poco a poco. Incluso, los docentes critican algunos pero también se identifican con otros y los promueven. Una maestra, con 16 años de experiencia en educación indígena en el estado de Oaxaca, habla de los cambios en la profesión, los cuales no siempre vienen de las autoridades.

Desde lo que estoy viendo en lo últimos años, creo que de manera general ha habido cambios buenos y cambios malos. Entre los cambios buenos puedo decir que están estos compañeros maestros trabajando con propuestas alternativas de educación,<sup>71</sup> a lo mejor no tienen una fuerte fundamentación teórica pero quieren hacer algo, quieren cambiar la educación, mejorarla de lo que tuvimos antes, hacer algo mejor, relacionándola con conocimientos comunitarios y cada quien, como lo entiende, tratando de recuperar esos conocimientos comunitarios, bueno, al menos en Oaxaca (Ma. M3: 6).

Y manifiesta su preocupación con los cambios en el ingreso al servicio sobre todo a partir de la reforma educativa:

---

<sup>71</sup> Se refiere al Plan de Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), elaborado en 2009 por colectivos escolares con la participación de los pueblos y comunidades indígenas y que se encuentra en operación en las zonas educativas del estado de Oaxaca que rechazan la reforma educativa.

Quizás no en lo malo, pero yo considero que los nuevos maestros, los que son de nuevo ingreso, son compañeros que desconocen la docencia, que desconocen cómo se lleva a cabo el proceso educativo y únicamente están por tener un trabajo, no les interesa realmente la educación, es cumplir con el horario y salir de la escuela (...) [antes] no había eso de que los maestros no quisieran trabajar para la comunidad o en la comunidad, y eso es lo que sucede con los [nuevos] compañeros, no es nada más el ámbito educativo dentro del salón, sino con la comunidad y ya no lo quieren hacer los compañeros que son jóvenes pero no pensaban ser maestros y ya están allí, en las aulas. (Ma. M3: 3)

Será por ese trabajo con y para las comunidades que muchos padres de familia han apoyado a los maestros en sus acciones contra la reforma educativa y les han demostrado su gratitud acompañándolos, cuidando las escuelas, apoyándolos con víveres. A pesar de las fuertes críticas desde los medios de comunicación hacia los docentes de la CNTE que iniciaron un paro de labores que lleva más de 70 días, los padres de familia y las autoridades de muchas comunidades “han cuidado” y apoyado a sus maestros.

Es evidente que en la promulgación y operación de la reforma educativa 2013, hubo falta de consulta y diálogo con los maestros, tal y como lo señalan la Disposición VIII.75 de la Recomendación 1966 relativa a la situación del personal docente:

Con objeto de que el personal docente pueda cumplir plenamente con sus obligaciones, las autoridades deberían establecer y aplicar regularmente un procedimiento de consulta con las organizaciones de educadores sobre cuestiones tales como la política de enseñanza, la organización escolar y todos los cambios que pudieran ocurrir en la enseñanza (OIT-UNESCO, 1966, p. 37).

Por supuesto, los maestros y directivos de educación básica tenían mucho que decir con relación a la posibilidad de plantear y construir de manera colectiva, estrategias de mejora para su trabajo docente.

### **3.8 Reconcentrar escuelas pequeñas para garantizar la equidad**

A finales de noviembre la SEP anunció un programa de *reconcentración* de escuelas que incluye el traslado de alumnos de preescolar, primaria y secundaria que asisten a 100 mil planteles pequeños y dispersos en todo el país a centros educativos con organización completa y mejor infraestructura, como cuestión de equidad e inclusión. De concretarse el proyecto implicaría la movilización de más de 3.2 millones de alumnos y de varios miles de docentes. Sin lugar a dudas, eso también implicaría cambios para los docentes y para el ejercicio de la profesión, particularmente para los profesores ubicados en pueblos y comunidades indígenas (Poy, 21 de noviembre de 2016, Anuncia SEP Programa de “reconcentración de escuelas”. *La jornada*, p.41).

Justificado en términos favorecer la inclusión y la equidad, dicha reconcentración implicaría separar a los niños de sus familias y trasladarlos a poblaciones más grandes; pareciera un proyecto neocolonial, de desarraigo. La reconcentración, significará el cierre de muchísimas escuelas construidas y sostenidas por las comunidades y, seguramente la reubicación de muchos maestros. No queda claro qué piensan hacer con los niños al llevarlos lejos de sus familias, si habrá albergues escolares suficientes y si los niños tendrán apoyos para su alimentación y su cuidado o deberán trabajar y si los hermanos mayores

deberán responsabilizarse de los pequeños y conseguir dónde dormir, dónde hacer las tareas.

Sin duda, la reconcentración escuelas, a partir de buscar que los niños y jóvenes se ubiquen en planteles que puedan desarrollar jornadas de tiempo completo (ocho horas), obligará al cierre de pequeñas escuelas multigrado, muchas de las cuales han respondido a las necesidades educativas de las comunidades y son parte fundamental de ellas, con historias y vínculos muy estrechos.

Los maestros también serán reubicados con las consiguientes situaciones laborales y familiares que eso implica. Para Hernández (2016) es “la versión moderna de las viejas reducciones de indios” en las cuales se concentraba a población indígena como mano de obra barata y se les despojaba de sus tierras, de sus territorios, de sus unidades domésticas, de su espiritualidad (22 de noviembre de 2016, La reducción de indios. *La jornada*, p. 17).

También implica descalificar a las escuelas multigrado <sup>72</sup> de todo el país en la perspectiva de que los niños y jóvenes que asistan a escuelas de organización completa en las cuales, lejos de sus familias y de sus comunidades, podrán realizar otras actividades previstas en los *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017) que considera que en jornadas de ocho horas en preescolar o primaria, los alumnos podrían cursar además de los aprendizajes claves, otros conocimientos y habilidades en los espacios curriculares de profundización de los

---

<sup>72</sup> Las escuelas multigrado han sido una posibilidad no sólo para México: En Australia 40 por ciento de escuelas sus escuelas son multigrado; en Noruega el 35 por ciento; en Francia el 34 por ciento y en Finlandia, con el mejor sistema educativo, el 30 por ciento.

aprendizajes clave, ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social y espacios de autonomía curricular.<sup>73</sup>

Sobre la reconcentración de las escuelas que sin duda implicaría problemas como cierres de escuelas, organización de estrategias para trasladar a los alumnos en acuerdo con los padres de familia, cambios de adscripción y nuevas actividades para los docentes, modificación de horarios, nuevas estrategias de trabajo, además de la probable atención de más alumnos por grupo, el momento de concluir este trabajo, sólo se ha informado que se podría iniciar con una especie de pilotaje en algunas escuelas en la Ciudad de México (CDMX). El mismo INEE se pronunció al respecto reconociendo la importancia de las escuelas para las comunidades rurales e indígenas y la necesidad de buscar otras estrategias para fortalecer la equidad y la inclusión que no necesariamente debieran asociarse a las escuelas de tiempo completo y al cierre de pequeñas escuelas (INEE, 2016).

---

<sup>73</sup> Entre los que destaca español como segunda lengua para las escuelas de educación indígena, hora de lectura y biblioteca, taller de escritura creativa, taller de poesía y recitales poéticos, taller de conversación en inglés, sociedad de debates y argumentación, lengua indígena para hablantes de español, espacio de repaso de aprendizajes clave, lengua de señas mexicana, enseñanza de Braille, taller de matemáticas lúdicas, taller de cálculo mental, laboratorio de computación, ajedrez, laboratorio de experimentación científica, taller de exploración de condiciones del medio y cambio climático, taller de investigación de documentos históricos originales, taller de discusión de libros informativos, cultivo de alimentos y plantas medicinales en una hortaliza, huerto escolar.

Para la ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social, taller de pintura, taller de grabado de linóleo, teatro escolar, clases de música para aprender a tocar un instrumento, orquestas escolares y conciertos musicales, canciones y poesía, clases de danza y participación en festivales, taller de video; deportes que se practican en equipo (fútbol, basquetbol, volibol, y participación en ligas deportivas (...), gimnasia olímpica, aeróbica, rítmica y artística, natación y clavados, artes marciales (karate, judo, tae kwon do, capoeira, taller de cocina/gastronomía, yoga, nutrición, buena forma, taller de convivencia escolar, diversos espacios para el desarrollo de emociones y aprendizajes creativos.

Para la autonomía curricular: talleres sobre tradiciones y costumbres de la comunidad, taller para elaborar artesanías locales, taller de lectura de autores locales, conocimiento de la flora y la fauna locales, taller de lenguas originarias, microhistoria, historia y geografía de la entidad, talleres de tecnología, talleres de patrimonio cultural, talleres de cultivo de hortalizas y plantas medicinales de la localidad, educación ambiental contextualizada (SEP, 2017, pp.190, 194-195, 199)

### 3.9 Las resistencias a la reforma

Entre los meses de mayo y septiembre de 2016, más de 100 mil<sup>74</sup> maestras y maestros participaron en las movilizaciones contra la reforma educativa en más de veinte entidades federativas. El paro indefinido que se realizó contó con un fuerte apoyo de los padres de familia que asumieron el cuidado de las escuelas para evitar que a los docentes se les sumaran faltas consecutivas y pudieran ser cesados. A principios de septiembre de 2016, el paro se levantó en Oaxaca, Guerrero y Michoacán y el 19 de septiembre, después de 124 días, en Chiapas, a partir de los resultados de una consulta a más de 55 mil docentes.

El cierre del ciclo escolar 2015-2016 resultó desorganizado porque muchos maestros se encontraban en las movilizaciones, en particular en contra de las evaluaciones del desempeño y sus consecuencias, pero también por la falta de un modelo educativo<sup>75</sup> que se dio a conocer “para su discusión” el 20 de julio, a tres años de haberse iniciado las evaluaciones y haberse definido los *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes* (PPI) que van más allá del currículo vigente pero que aún no se empatan con la nueva propuesta de plan y programas de estudio. Además de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, entidades que más han expresado su desacuerdo con la reforma, también ha habido manifestaciones en Tabasco, Sinaloa, Sonora, Chihuahua, Morelos, Jalisco, Nuevo León, Jalisco, Yucatán, Tabasco, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Tlaxcala, Zacatecas, Baja California, Baja California Sur, Colima, Coahuila, Estado de México y la Ciudad de México.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Según datos de la CNTE, 27 de mayo de 2016, *La jornada*, p. 3, México.

<sup>75</sup> Los ámbitos que tiene previstos para preescolar, primaria, secundaria y educación media superior son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento crítico y reflexivo, Valores, convivencia y colaboración, Desarrollo Físico y emocional, México y el mundo, Arte y cultura y Medio ambiente.

<sup>76</sup> Del otro lado de la moneda, en el panorama nacional, el Secretario de Educación le entregó a Campeche un dictamen que “avala que la entidad cumplió con el 100 por ciento de los procesos de asignación de plazas

Aunque los maestros de educación indígena no han tenido evaluación de su desempeño docente y ésta no se prevé sino hasta 2018, su participación en las marchas y demás movilizaciones ha sido permanente y notoria. El argumento más fuerte ante la amenaza de despidos a los que no acepten la reforma, es que ellos, al ser hablantes de una lengua indígena y al trabajar en regiones muy alejadas de poblaciones urbanas a las que muy pocos están dispuestos a ir, resultan insustituibles y el Estado no va a dejar a los niños y niñas indígenas sin sus maestros que en la mayoría de los casos, tienen una fuerte vinculación con las comunidades en las que trabajan.

Para los maestros en México, la reforma educativa ha venido a cambiar la profesión, particularmente en temas laborales y administrativos, pues la presentación de la nueva propuesta educativa, centrada en *aprender a aprender*,<sup>77</sup> pareciera no vincularse a las evaluaciones de ingreso y desempeño docente que ya se han realizado o que están en proceso. Para dichas evaluaciones los docentes no abordaron en sus procesos de formación inicial y continua algunos de los aspectos referidos por los *perfiles, parámetros e indicadores* que tampoco coinciden con el plan y programas de estudio de educación básica anteriores (SEP, 2011).

En sus casi 38 años de vida, la CNTE ha realizado múltiples jornadas pero ninguna como la del 2016. Como señala Hernández, los integrantes de la Coordinadora encontraron aliados inesperados a su causa: la iglesia católica, iglesias protestantes, presidentes municipales y autoridades agrarias, estudiantes, artistas, académicos universitarios, el

---

mediante concurso de oposición, pilar de la reforma educativa” (Chim, 5 de noviembre de 2016. Campeche, primero en cumplir el Servicio Profesional Docente. *La jornada*, p. 15).

<sup>77</sup> *Aprender a aprender* se incorporó en los planes y programas de estudio de educación básica y normal desde las reformas de la última década de siglo pasado (SEP, 1993, 1997, 1999).

EZLN, los padres de los 43 normalistas de Ayotzinapa, intelectuales y pequeños empresarios (*La jornada*, 26 de julio de 2016, p. 17).

Las principales modalidades de movilización de los docentes han sido las marchas y bloqueos carreteros, bloqueos intermitentes en avenidas y cierre de plazas comerciales. El motivo central de las protestas es que la reforma educativa, centrada principalmente en la evaluación, orientó sus críticas y responsabilizó a los docentes de la crisis educativa. La reforma provocó una afectación profunda en la naturaleza del trabajo docente y en su valoración en cuando menos cuatro hechos centrales:

La transformación del magisterio de una profesión de Estado a otra libre; la desprofesionalización de la enseñanza básica; el fin de la bilateralidad en las condiciones laborales y profesionales y la transferencia de una parte de los costos de la educación pública a los padres de familia (...) [Y] de paso, declaró la extinción del normalismo (Hernández en Cano, 23 de julio de 2016, p. 7).

Parte de los puntos de agenda de negociaciones de los docentes agrupados en la CNTE es detener los ceses de docentes, los descuentos salariales, las amenazas de encarcelamiento y, sobre todo, la evaluación del desempeño docente y sus consecuencias. En 2016 el INEE informó que tenía documentadas 2 mil 971 inconformidades de aspirantes, docentes y directivos con relación a las evaluaciones de ingreso, promoción y permanencia a partir de 2013 y reconoció que algunas corresponden a notificaciones fuera de plazo de ley, problemas de plataforma, violación de derechos humanos, obtención de puntajes idóneos sin asignación de plazas definitivas, contrataciones temporales y falta de respeto de las autoridades a las listas de prelación, a pesar de los puntajes y resultados idóneos (Poy, 5 de

noviembre de 2016. El nuevo sistema evaluatorio viola derechos humanos y laborales, consideran maestros. *La jornada*, p. 16)

En una investigación reciente, Ramírez y Torres (2016) evidenciaron que los instrumentos utilizados para la evaluación difieren notablemente de los previstos por la LGSPD, sobre todo en lo relativo a la observación en el aula, la autoevaluación, las entrevistas con los alumnos y padres de familia, el portafolio de evidencias, la entrevista o cuestionario al docente y la entrevista o cuestionario al director o supervisor (2016, p. 1). Es decir, los instrumentos que harían más objetiva y pertinente la evaluación han sido los que menos se han trabajado. En su lugar se ha optado por evaluaciones estandarizadas para dar respuestas rápidas a la instrumentación de la reforma y el control de los docentes.

Ramírez y Torres se preguntan si es sostenible el gran número de procesos de evaluación que deben realizarse cada año y si entonces,

¿Es posible evaluar con justicia, rigor y profundidad el trabajo de más de 300 mil profesionales cada año y desde instancias centrales? ¿Por qué la instancia que se encarga de administrar el Servicio Profesional Docente se encarga también de determinar contenidos e instrumentos de evaluación mientras la institución experta en el campo (el INEE), solamente tiene funciones normativas y de supervisión? (Ramírez y Torres, 2016, p.34).

A pesar de acuerdos con las representaciones sindicales de las secciones con mayor movilización magisterial, la resistencia de los docentes hacia la reforma continua en pequeñas acciones vinculadas a la entrega de documentación, seguimiento de planes y programas, atención a solicitudes de las autoridades, participación en nuevos programas y

campañas. Los maestros agrupados en la CNTE han anunciado que continuarán impulsando acciones contra la reforma educativa y que afinarán una propuesta de un proyecto educativo de educación democrática,<sup>78</sup> alterno a la propuesta presentada por la SEP en este año.

En México la profesión docente se encuentra inmersa en nuevos escenarios, un amplio abanico de demandas para los docentes y nuevos sentidos identitarios de ser maestro, en un proceso de reconfiguración en medio de disputas y tensiones políticas, sindicales, sociales y educativas.

En el fondo, la discusión y la confrontación tienen que ver con el reconocimiento del trabajo que los docentes realizan cotidianamente y desde el cual construyen saberes que dan sentido y significado a su profesión a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de su vínculo con las niñas, los niños y los jóvenes; con los padres de familia y con las comunidades en las cuales se encuentran sus escuelas. Es decir, con la aportación de los docentes a partir de sus tareas diarias, han contribuido en la redefinición de la docencia desde su experiencia y trabajo, no desde la perspectiva de ser responsabilizados de la crisis educativa y por tanto sujetos a nuevas reglas, nuevos criterios, nuevos perfiles para ser docentes.

---

<sup>78</sup> Con apoyos de la SEP, el SNTE ha realizado propuestas de capacitación, titulación, actualización y formación continua para docentes en servicio, en diferentes modalidades de estudio e incluso, con la colaboración de la UNESCO, elaboró el material *Estrategias didácticas: Guía para docentes de educación indígena* (2016).

## **Capítulo 4. El caso de Ecuador**

Ecuador es un país que en menos de una década impulsó importantes cambios en diversos aspectos sociales, económicos y políticos entre los que destacan los educativos a partir de la llamada Revolución Ciudadana, derivada de la Constitución de la República de 2008 y a partir de estrategias que fueron impulsadas por la Asamblea Constituyente, facultada por el voto popular en las urnas para construir una sociedad vinculada con el Buen Vivir, con una orientación socialista y democrática. Estos cambios se vincularon en materia educativa con el derecho a la educación en cuanto al acceso universal a la educación inicial, básica, bachillerato y superior y la mejora de los servicios educativos, particularmente el logro de los aprendizajes (Álvarez, 2017).

### **4.1 La situación de la profesión docente en Ecuador.**

En Ecuador la población total es superior a los 16 millones de habitantes y de acuerdo a sus indicadores, el sistema educativo cuenta con una planta docente de 210, 850 docentes de Educación Inicial, Básica General y Bachillerato de los cuales 165 mil docentes son de la EBG (Ministerio de Educación, 2016).

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, los alumnos de inicial, básica y bachillerato son 4, 135, 938 alumnos, ubicados en 22, 528 Escuelas Interculturales (por Ley, todas las escuelas son interculturales). De estas escuelas, 2, 307 son Interculturales bilingües, destinadas a comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (LOEI, 2011).

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26, estipula que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e

inexcusable del Estado” y, en su artículo 343, reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende; por otra parte, en este mismo artículo se establece que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

Antes de los cambios constitucionales (2008), la formación de los docentes de Educación Básica General estaba a cargo de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED).<sup>79</sup> Para la Educación Intercultural Bilingüe estaban los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEIB), con su propio modelo pedagógico, destinados a la formación de maestros para el Sistema Intercultural Bilingüe,<sup>80</sup> orientados a la educación de los pueblos y comunidades indígenas. Asimismo, funcionaban en Ecuador 60 universidades reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) de las cuales 467 tenían facultades o escuelas de Educación o Pedagogía, con programas de pregrado o posgrado (Fabara, Buenaventura y Torres, 2004).

En el marco de una política que busca “fortalecer la docencia como profesión y como una profesión que requiere una sólida formación” (Ortiz, 2015) atender a la política 7 del Plan Decenal de Educación, sobre la “revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida”, los ISPED y los ISPEIB fueron evaluados en 2014 (ver Tablas 7 y 8)

---

<sup>79</sup> Su antecedente fueron los Colegios Normales (*los Normales*), que estuvieron vigentes de 1908 a 1990, cuando se transformaron en Institutos Pedagógicos (de nivel terciario) para pasar posteriormente a ser instituciones de educación superior (Ortiz, 2015).

<sup>80</sup> Hasta el año 2013 había dos sistemas paralelos con estructuras administrativas propias: el hispano (nacional), docentes que se preparaban en carreras o institutos para el grupo poblacional mayoritariamente indígena y el intercultural bilingüe que contaba con currículo propio (Ortiz, 2015).

por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES), quien los reconoce como “instituciones de educación superior dedicadas a la formación técnica y tecnológica de carreras de asistencia a la docencia y a la investigación aplicada.”<sup>81</sup> La formación que ofrecían era de tres años (uno menos que las carreras universitarias y politécnicas) y, en la mayoría de los casos, los alumnos continuaban estudios en universidades pues, en algunos casos, al no decidirse por la docencia, se les reconocían los dos primeros años de estudios para que continuaran en otras carreras; en otros casos, después de haber ingresado al servicio docente, se incorporaban a alguna IES para continuar con su desarrollo profesional.

Los ISPED y los ISPEDIB estaban estratégicamente ubicados en casi todas las provincias del país y antes de los cambios legislativos en materia educativa en la anterior década y principios de ésta, su población, que nunca tuvo las proporciones de la matrícula en las escuelas normales fue disminuyendo poco a poco<sup>82</sup> (Fabara, 2004, p. 16).

---

<sup>81</sup> CEAACES (2014) *Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) e Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB)*. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/7RESULTADOS-DE-LA-EVALUACION-INSTITUCIONAL-DE-LOS-ISPED-ISPEDIB.pdf>

<sup>82</sup> Fabara (2004) estimaba que en 2003 la población de los ISPED y los ISPEDIB era de 5 mil estudiantes. En esos años, la matrícula total en las normales públicas y particulares en México, era de 168, 259 alumnos SEByN (abril de 2003), Datos básicos sobre la Educación Normal en México. *Gaceta de la Escuela Normal*, p.30. México: SEByN.

**Tabla 7**

*Resultados de la evaluación institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües en Ecuador*

<b>Nº</b>	<b>Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Resultado de la Evaluación Institucional</b>
1.	Jaime Roldós Aguilera	Chimborazo	Acreditado
2.	Quilloac	Cañar	Acreditado
3.	Martha Bucaram	Sucumbíos	Acreditado
4.	Shuar-Achuar	Morona Santiago	Acreditado
5.	Canelos	Pastaza	Acreditado

*Nota:* Tomado de CEAACES (2014) *Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) e Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB)*. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/7RESULTADOS-DE-LA-EVALUACION-INSTITUCIONAL-DE-LOS-ISPED-ISPEDIB.pdf>

**Tabla 8**

*Resultados de la evaluación institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos en Ecuador*

<b>Nº</b>	<b>Instituto Superior Pedagógico</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Resultado de la Evaluación Institucional</b>
1	Alfredo Pérez Guerrero	Imbabura	No acreditado
2	Ciudad de Cariamanga	Loja	No acreditado
3	Dr. Misael Acosta Solís	Tunguaragua	No acreditado
4.	José Félix Pintado	Morona Santiago	No acreditado
5	Hermano Miguel	Napo	No acreditado
6.	Chimborazo	Chimborazo	No acreditado
7.	Juan Montalvo	Pichincha	No acreditado
8.	Jorge Mosquera	Zamora Chinchipe	No acreditado
9.	23 de Octubre	Manabí	No acreditado
10.	Belisario Quevedo	Cotopaxi	No acreditado
11.	Camilo Gallegos Domínguez	Pastaza	No acreditado
12.	José Gabriel Vega Betancourt	El Oro	No acreditado
13.	Eugenio Espejo	Manabí	No acreditado
14.	Don Bosco	Esmeraldas	No acreditado
15.	Leonidas García	Guayas	No acreditado
16.	Manuela Cañizares	Pichincha	No acreditado
17.	Ciudad. de San Gabriel	Carchi	No acreditado
18.	Ciudad de Loja	Loja	No acreditado
19.	Ricardo Márquez	Azuay	No acreditado
20.	Luis Cordero	Cañar	No acreditado
21.	Los Ríos	Los Ríos	No acreditado
22.	San Miguel de Bolívar	Bolívar	No acreditado
23.	Rita Lecumberri	Guayas	No acreditado

*Nota:* Tomado de CEAACES (2014) *Resultados de la Evaluación Institucional de los ISPED*. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/7RESULTADOS-DE-LA-EVALUACION-INSTITUCIONAL-DE-LOS-ISPED-ISPEDIB.pdf> .

La evaluación a los ISPED y los ISPDEIB inició en 2011 con la elaboración de un modelo y en mayo de 2013 se aplicó el examen de resultados de aprendizaje a los estudiantes de los últimos niveles. El informe de evaluación de los ISPEDIB se presentó en julio de 2014, y a finales del mismo año, éstos presentaron un plan de fortalecimiento institucional y aseguramiento de la calidad, que les permita alcanzar los estándares de calidad establecidos para su acreditación, con vigencia de dos años, de enero 2015 a diciembre 2016 (CEAACES, 2014).

El informe final de los 23 Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) que fueron evaluados se presentó en septiembre de 2014 y ninguno de ellos superó la evaluación debido a que no cumplían con las dos condiciones necesarias para ser instituciones acreditadas:

1. obtenga un resultado igual o superior al 60 por ciento en la evaluación institucional;
  - y
  2. el promedio de resultados de aprendizaje sea igual o superior al 60 por ciento
- (CEAACES, 2014).

La situación de los ISPED y de los ISPEDIB se vinculó con las definiciones y operación de la Universidad Nacional de Educación (UNED), que depende de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y de todos los requisitos que está establece, así como del aval de la Asamblea Nacional.

La definición de los cambios en la formación inicial de docentes y de la carrera docente también se articula con el Plan Nacional del Buen Vivir. Algunos aspectos asociados a la docencia que aparecen en el Plan son: consolidar una reforma curricular que articule 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 se encuentra la 7: Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, mejoramiento de las condiciones de trabajo y la calidad de vida de los docentes.

Los principales componentes asociados a esta política son los siguientes:

1. Nuevo sistema de formación inicial
2. Nuevo sistema de desarrollo profesional
3. Estímulo a la jubilación para el personal que se encuentra amparado por la Ley de Carrera Docente y Escalafón de Magisterio Nacional
4. Estímulo al desempeño a través del incremento de su remuneración
5. Construcción de vivienda para maestros de escuelas unidocentes del sector rural (Fabara, 2015, p.17).

El objetivo era estimular el ingreso a la carrera docente de las jóvenes generaciones y garantizar el acceso, promoción horizontal y vertical, a través de la formación inicial y el desarrollo profesional permanente e impulsar un proceso ordenado de retiro y jubilación. Entre las metas previstas inicialmente, estaba transformar los ISPED en la Universidad Pedagógica Ecuatoriana a partir del ciclo escolar 2009-2010, pero este cambio no se concretó y en su lugar se inició la conformación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), considerada como una universidad de formación de maestros. Aunque la UNAE ya inició actividades desde hace dos años, principalmente de organización y diseño curricular, de acuerdo con su rector, Freddy Álvarez, enfrenta cinco grandes desafíos: el

comienzo y la perspectiva; la creación y el crecimiento, la sede matriz y el centro de apoyo de la Amazonia; el provincialismo y la internacionalización (2017, p. 14).

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en marzo de 2011, se planteó una nueva visión de los procesos educativos y se definieron nuevas responsabilidades de todos los actores educativos, particularmente de los docentes, desde una perspectiva de diálogo social e intercultural.

#### **4.2 El perfil del profesor de educación básica y los *Estándares de desempeño profesional***

Desde 2005 el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), estableció el Acuerdo N° 264 mediante el cual se estableció el *Diseño Curricular por Competencias para el profesor de Educación Básica*. Las principales competencias establecidas en esta propuesta fueron:

- Mediador de aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento en forma reflexiva, crítica y creativa.
- Investigador técnico crítico de la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos-cualitativos con rigor científico y ético.
- Diseñador del currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico, las exigencias del entorno, con criterio innovador y participativo.

- Gestor de la institución educativa de calidad, en función de procesos administrativos, con liderazgo y visión de futuro.
- Evaluador de logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional y de aula en forma criterial y holística.
- Promotor de la participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos, con respeto, solidaridad y equidad.
- Generador de su desempeño profesional, ético, con valores y principios de convivencia pacífica y práctica de los derechos humanos.

Estas competencias se desarrollaban en competencias específicas y por niveles, para, al completar el sexto nivel, estar en capacidad de:

- Aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa (ASERO)<sup>83</sup>
- Relacionar la experiencia práctica con las teorías, a fin de buscar soluciones que contribuyan al desarrollo educativo de las comunidades.
- Demostrar una formación profesional y ética en su práctica docente con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad.
- Aplicar toda su formación en el trabajo de graduación (Fabara, 2015, pp. 25-26).

En 2010, el Ministerio de Educación con el auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), elaboró una propuesta base de Estándares de desempeño docente<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Año de Servicio Educativo Rural Obligatorio, considerado como uno de los principales aciertos de de esta propuesta curricular.

<sup>84</sup> En otros países de la región, derivados de las orientaciones de distintos organismos internacionales también se han impulsado estándares de desempeño docente.

que fueron validados en 2012 mediante el Acuerdo 482 del Ministerio y se han incorporado a los procesos de evaluación docente y formación continua; incluyen cuatro dimensiones, como puede verse en la Tabla 1 y la Tabla 20, que un *docente de calidad* debe desarrollar en su desempeño y que influyen en los aprendizajes de los estudiantes: desarrollo curricular, gestión del aprendizaje, desarrollo profesional y compromiso ético.

Estos estándares son comunes a los docentes de todos los niveles, modalidades y servicios educativos y deben ser considerados en las diferentes evaluaciones para docentes, incluyendo las de ingreso al servicio. En ellos se coloca el aprendizaje de los alumnos en el centro del trabajo docente, para lo cual el maestro debe diseñar estrategias que posibiliten la mejora de los procesos de enseñanza. A estos estándares generales les preceden los estándares de gestión escolar -que puede verse en la Tabla 9-, y que cada institución escolar debe organizar de manera colectiva, a partir de la intervención de los docentes y directivos.

**Tabla 9***Estándares generales de gestión escolar en Ecuador*

<b>Dimensión</b>	<b>Procesos básicos de gestión</b>
Planeación estratégica	Organización Lineamientos normativos Talento humano Recursos didácticos Sistema de información y comunicación
Pedagógica curricular	Gestión del aprendizaje Tutorías y acompañamiento
Convivencia escolar	Convivencia escolar y formación ciudadana Servicios complementarios
Relación del centro educativo con la comunidad	Programa de redes de trabajo

*Nota: Ministerio de Educación del Ecuador (2012) Estándares educativos. Estándares de Gestión escolar. Acuerdo 482.*

### **4.3 Los cambios en el currículo de la Educación básica general y del Bachillerato general unificado**

En el mismo Acuerdo 482 (Ministerio de Educación, 2012) se presentan los *Estándares de aprendizaje desde el primer grado de la Educación Básica General (EBG) hasta el tercer curso del Bachillerato*, a partir de cuatro áreas básicas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, organizados en cinco niveles: al primero, al cuarto, al séptimo y décimo años de la Educación Básica General y al tercero del Bachillerato.

En 2016 el Ministerio presentó un nuevo *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Esta propuesta curricular parte de los principios de la pedagogía crítica y considera que el estudiante debe convertirse en el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es una propuesta por destrezas, estructurada en bloques curriculares concebidos como unidades de aprendizaje y presenta características de una programación anual para cada una de las áreas de conocimiento para la Educación Preparatoria, Elemental, Media y Superior de la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU) (Ministerio de Educación, 2016).

El perfil de salida del bachillerato se define a partir de tres valores: justicia, innovación y solidaridad y está escrito en primera persona del plural (somos justos porque [...], somos innovadores porque [...], somos solidarios porque [...]). La redacción tiene el propósito de que los alumnos se apropien de él y lo tomen como un referente cotidiano en el aula (Ministerio de Educación, 2016). Esta propuesta curricular inició en el ciclo escolar 2016-2017 y también impacta en los diferentes procesos de evaluación docente que desarrolla el INEVAL.

Las áreas de conocimiento consideradas para EGB y el BGU son: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Cultural Artística, Lengua Extranjera (Inglés), Para el BGU se considera además el área interdisciplinar, con la asignatura de Emprendimiento y gestión. El número de horas previsto para la EGB es de 35 horas semanales y en el BGU en Ciencias, de 40 y en el BGU Técnico, 45 horas semanales.

Los cambios en el currículo también implican cambios en la profesión y en la evaluación de la misma. La nueva propuesta está asociada a diferentes estrategias del

Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiPROFE) y distintos recursos en línea que el Ministerio ha diseñado para apoyar a los maestros en las actividades de las diferentes asignaturas, trabajadas a partir de unidades de aprendizaje. Es necesario señalar que también se elaboraron diversos materiales educativos en apoyo a los alumnos y los docentes para concretar la propuesta curricular y lograr su operación antes del inicio del ciclo escolar.

La propuesta del currículo para la educación obligatoria (de 13 años de escolaridad), tiene como base los diferentes instrumentos legales: Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017,<sup>85</sup> en el Plan Decenal de Educación 2006-2015,<sup>86</sup> promovido por el Ministerio de Educación y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), que reconocen a la educación como un área prioritaria en el desarrollo del país y que buscan lograr un sistema educativo de calidad, con fortalecimiento institucional, mejoramiento de la infraestructura, de las políticas salariales y de la formación y desarrollo profesional de los docentes. Estas políticas explícitamente se asocian a una perspectiva participativa, “de dignificación social del docente, haciendo de la escuela un centro de desarrollo comunitario, estrechamente ligado a las necesidades y proyectos de la gente a la cual se pertenece” (Isch, 2015, p. 46).

A pesar de contar con una perspectiva social distinta, mayor participación y acuerdo de la sociedad sobre lo que se espera de la educación y menor injerencia de organismos internacionales en las decisiones de política educativa, como señala Crespo (2015):

---

<sup>85</sup> Basada en la cosmovisión kichwa y aimara y que reconoce a la educación como derecho y como preparación de los futuros ciudadanos.

<sup>86</sup> El Plan Decenal se orientó a “garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (Ministerio de Educación, 2006).

La profesión y el trabajo docente transitan por procesos de transformación (...) que han derivado en regulaciones y nuevas responsabilidades para los docentes (...) El tema docente se ha convertido en centro de discursos políticos y exigencias que tienden a poner en cuestión sus prácticas y resultados en nombre de las metas y estándares educativos (p. 55).

Distintos aspectos de las regulaciones sobre la profesión docente comparten algunas similitudes aunque los contextos y el impulso de las políticas provengan de orígenes y actores diferentes.

#### **4.4 Una profesión abierta a otras profesiones**

Para Fabara (2015) la formación docente en Ecuador se encuentra en un proceso de transición y ajustes derivados de los cambios legislativos en el Ecuador y de la situación que enfrentan los ISPED:

Se ha cerrado la mayor parte de la oferta formativa que existía hasta hace dos años, sin que los organismos públicos de decisión hayan adoptado las políticas necesarias para dar al sistema educativo y a la sociedad ecuatoriana los docentes requeridos en la educación de los miles de niños y jóvenes del país (p.2).

En el año 2009 todas las instituciones de educación superior (IES), incluidos los ISPED, fueron evaluados con parámetros de docencia, investigación gestión e infraestructura<sup>87</sup> y solo un ISPED se encontraba en el Nivel A. La orientación a nuevas

---

<sup>87</sup> Se determinaron cinco categorías de la A (consideradas de calidad) a la E (con serias deficiencias). Luego de un año y medio de plazo, las categorizadas en la E fueron evaluadas y la gran mayoría fueron cerradas.

estrategias y programas para la formación inicial y la carrera docente se concretó cuando se declaró a la educación como un área prioritaria en el desarrollo del país y una de las carreras de interés público a partir de la Revolución Ciudadana. En ese contexto, se aumentaron los puntajes requeridos<sup>88</sup> a los estudiantes interesados en seguir carreras de formación docente (se les solicita 800 puntos, los mismos que para ingresar a Medicina) y se agregó la obligación a los ISPED y a los ISPEDIB de someterse a los procesos de evaluación institucional. Como ya se señaló, ninguno de los ISPED cumplió con los requisitos básicos, el CEAACES no les otorgó la acreditación<sup>89</sup> y se vieron obligados a cerrar. Los ISPEDIB acreditados asumieron el compromiso de articularse con la UNED.

Con esta situación, la educación general básica (EGB) prescindió de docentes formados en estas instituciones. Un porcentaje importante de los formadores de docentes de los ISPED se jubiló y los demás fueron reubicados y los edificios fueron asignados a otras instituciones.

Paralelamente, al desaparecer los ISPED, empezó a concretarse la UNAE, inscrita también en el Plan Nacional del Buen Vivir, el Plan Decenal y la Ley Orgánica de Educación Intercultural. De acuerdo a Ortiz (2015), con esta normatividad el Estado Ecuatoriano, a través de los respectivos ministerios y secretarías ha asumido el papel de “rector, regulador y proveedor de la educación para todos los niveles” y ha reconocido la necesidad de una formación exclusivamente a nivel universitario para la formación de todos los docentes, con la creación de la UNAE y la exigencia de que las carreras de Ciencias de

---

<sup>88</sup> En el examen nacional estandarizado para la admisión en educación superior (ENES).

<sup>89</sup> CEAACES (septiembre de 2014) *Resolución 161*. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/RESOLUCIO%CC%81N-No.-161-CEAACES-SE-25-2014-INF.-FINAL-INTEGRADO-ISPED.pdf>

la Educación inicien un proceso de rediseño curricular a partir de las recomendaciones del Consejo de Educación Superior (2013).

La UNAE se ubicó en la provincia del Cañar, Cantón Azogues, Parroquia Javier Loyola y tiene prevista una extensión en la Amazonia ecuatoriana. Entre los avances reconocidos de la UNAE se encuentra la profesionalización en educación básica y en educación intercultural bilingüe; el impulso a la educación a distancia y semipresencial, la apertura de las carreras de educación inicial, educación básica, educación intercultural bilingüe<sup>90</sup>, educación especial, educación en arte, educación en ciencias, educación en inglés, educación en pensamiento computacional y la conformación de la coordinación de investigación. De acuerdo a Álvarez, hasta ahora, el mayor logro de la UNAE es haberlo situado en el marco del Buen Vivir y su vinculación con los pueblos indígenas (2017, p. 21).

Todavía en una fase de construcción, la UNAE cuenta para su diseño con asesoría de especialistas, principalmente españoles, expertos en educación. Al aumentar el puntaje para entrar a las Facultades de Pedagogía o Educación disminuyó la matrícula, porque quienes tenían puntajes altos podían seguir cualquier otra opción más lucrativa o de mayor prestigio.

Además de los ISPED, en el año 2012 existían programas vinculados a la formación docente en 44 universidades, de las cuales 26 eran Facultades de Filosofía y Educación y 18 escuelas o especialidades de formación de enseñantes en otras instituciones de educación

---

<sup>90</sup> De acuerdo a Ruth Moya, directora de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, uno de sus principales desafíos ha sido la alineación del programa con la política de construcción del estado plurinacional e intercultural a partir de la diversidad cultural y etnohistórica de la población indígena, negra y mestiza de Ecuador.

superior. De las 44 universidades, 17 eran públicas, cinco privadas religiosas y 22 privadas laicas. La matrícula estimada era de 60 mil estudiantes y 2 mil 942 profesores (Fabara, 2013).

De una amplia gama de opciones, los principales programas universitarios que eligen los futuros docentes de Educación Básica General son: Lengua y Literatura, Física y Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Química, Biología, Idioma Extranjero, Cultura Física, Comercio y Administración, Educación Ambiental, Educación Intercultural Bilingüe, Filosofía, Ciencias Socioeconómicas, Psicología, Orientación Vocacional, Cultura Estética, Educación Técnica, Educación Musical, Educación Especial, Ciencias Humanas y Religiosas.

En Educación Básica Superior y en el Bachillerato las opciones se diversifican notablemente a partir de los programas de diferentes IES que efectivamente pueden asociarse a contenidos de enseñanza, pero que no ofrecen una formación pedagógica orientada a la docencia. Ante esta situación, Fabara (2013), planteó algunas recomendaciones:

- Una planificación nacional de carreras para el ejercicio de la docencia, en la que se establezcan prioridades de acuerdo con las necesidades de profesionales que tiene el sistema educativo nacional en sus diferentes niveles y ramas y la distribución geográfica.
- La creación de un programa de becas y crédito educativo para los alumnos de instituciones de formación docente con el fin de favorecer a los mejores

estudiantes y con problemas económicos para captar a los mejores talentos para el magisterio nacional.

- La ampliación del Programa SiPROFE a los otros niveles y ramas de la educación así como a todas las provincias del país.
- Creación de un programa de educación continua de los formadores de formadores para asegurar la calidad de los aprendizajes de los futuros docentes (pp.100-101).

Las diferentes opciones de formación profesional para ingresar al magisterio, están cambiando la profesión y están incorporando al servicio a docentes que desde diferentes perspectivas y saberes disciplinarios, con muy poca formación pedagógica. Existe una desarticulación entre lo que se estudia y el ejercicio docente, que no termina de engrazarse con la formación continua y el desarrollo profesional, aunque sólo participen en este proyecto universidades con reconocimientos y la preocupación central sea contar con docentes de excelencia, para una carrera que resulta de interés público. Todo este panorama da cuenta de cómo se está reconfigurando la profesión docente.

#### **4.5 El Examen de méritos y oposición**

Aunado a los cierres de los ISPED y los cambios en los requisitos para ingresar a carreras asociadas a la docencia o la educación, el Ministerio de Educación del Ecuador convocó a partir de 2012, vía internet, a cualquier profesional, no importa de qué área, que quisiera ingresar al magisterio. La inscripción es vía electrónica y los aspirantes deben presentar un examen de oposición y, además, dar una clase demostrativa que será evaluada.

Los principales pasos previstos para poder acceder al magisterio nacional ecuatoriano con un nombramiento son los siguientes:

- Saber que el ingreso con nombramiento al Magisterio Nacional del Ecuador es mediante concurso público de méritos y oposición.
- Registrarse y rendir las pruebas de oposición, una prueba en conocimientos en pedagogía, una prueba en habilidades lingüísticas, y la prueba de conocimientos específicos.
- Si alcanzó los puntajes mínimos requeridos se “convertirá” en candidato elegible y con esa categoría de elegibilidad podrá participar en la vacante de su preferencia.
- El Ministerio de Educación llamará a concurso, al cual solo pueden acceder los candidatos elegibles.
- Una vez inscrito en un concurso, se deben presentar los documentos de respaldo que sustenten toda la información ingresada en el registro inicial (méritos), estos documentos se presentan a los analistas de recursos humanos de las Direcciones Provinciales para su validación.
- Después se convoca a la clase demostrativa que se debe coordinar con el director o rector de la institución educativa respectiva y que será evaluada por un jurado escolar que registrará las observaciones en “matrices de evaluación”.
- Obtenidas las evaluaciones de las clases demostrativas se publicarán los resultados (se consideran los puntajes de oposición, méritos, elegibilidad y clase demostrativa) de cada uno de los concursos a través de la página web del Ministerio.
- Publicados los resultados existe un tiempo para poder presentar apelaciones si no se está de acuerdo. Si no existe apelación o si se publican los resultados luego de la

apelación el candidato con mayor puntaje será el ganador y podrá acercarse a la Dirección Provincial para su aceptación al cargo. Con esta aceptación se firma el nombramiento (Ministerio de Educación, 2015).

Es evidente una preocupación por incorporar a la docencia los mejores candidatos a partir de un proceso transparente y claramente definido que además del examen, reconoce los méritos académicos e incorpora, inclusive, la clase demostrativa<sup>91</sup> en la escuela en la que se aspira trabajar. La evaluación se ha asumido por los docentes ecuatorianos con menos desacuerdos de los que han mostrado los profesores mexicanos en algunos de sus sectores.

#### **4.6 *Quiero ser maestro*. La apertura de la profesión a otras profesiones.**

Desde hace algunos años se inició una fuerte campaña para convocar a profesionales que quisieran sumarse al magisterio. El Ministerio de Educación abrió la página “Quiero ser maestro” a profesionales dispuestos a participar en el concurso de méritos y oposición a profesionales ecuatorianos y, recientemente, a profesionales ecuatorianos radicados en España interesados en el magisterio y en regresar a su país. Esta situación ha planteado algunas voces discordantes:

El ingreso se abre con el slogan de “quiero ser maestro”, luego se presentan a pruebas. Ahora se presentan las pruebas generales [que] antes eran pruebas pedagógicas, ahora son estandarizadas y son de conocimiento general, un maestro enciclopedia, general, de razonamiento lógico verbal, lógico matemático, cultura

---

<sup>91</sup> Por el número de aspirantes que participan, esta estrategia evaluativa ni siquiera se plantea en México.

general y se eliminaron las pruebas de pedagogía y puede responder cualquier profesional de cualquier nivel. Se crea esto de que el profesor debe saber de todo y de nada (Ma. DS E3).

Los cambios en la profesión no se han hecho esperar. Las modificaciones han dado pauta a la desaparición de los ISPED y la UNAE no ha tenido la respuesta esperada. El proceso de exámenes es en diferentes etapas y aunque se logre la “elegibilidad”, no necesariamente habrá un lugar disponible para ubicar al docente.

Los docentes que vienen de otras profesiones y que resultaron elegibles, deben *capacitarse* en cuestiones pedagógicas en alguna de las universidades autorizadas. Asimismo, deben comprometerse con las actividades acordadas con su mentor y atender a las indicaciones de sus autoridades educativas.

De conformidad con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que rige para todo el magisterio, se reconoce a la carrera educativa como una ruta profesional que abarca diferentes etapas con base en la evaluación del desempeño de cada docente: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional (LOEI, 2011).

Para conformar la planta docente de la UNAE, el gobierno de Ecuador ofreció 500 puestos de trabajo a profesores universitarios españoles dispuestos a formar a futuros profesores y, ante la jubilación de docentes, incrementada por las políticas asociadas con el aumento de las jornadas, las nuevas tareas vinculadas con la profesión y la falta personal, recientemente, el Ministerio de Educación abrió en 2014 una convocatoria de 5, 000 empleos para docentes de primaria y secundaria, a profesionales interesados en ser docentes

a través de la página *www.quiero ser maestro.ec* La convocatoria sólo recibió al 7 de mayo de 2014 a 4,400 aspirantes. La comparación con el número los aspirantes registrados en México en el mismo periodo fue de 149,720 (CNSPD, 2014). Las cifras resultan apabullantes, pero se justifican con las dimensiones demográficas de ambos países.

En el año 2007 la autoridad educativa ecuatoriana identificó un altísimo déficit de docentes con nombramiento regular originado en los años precedentes, en los que, para atender las necesidades del sistema, se incorporó más de 20 mil docentes con contrato provisional, quienes no necesariamente cumplían con el perfil profesional requerido. A partir del 2007 se abrieron concursos de méritos y oposición para llenar regularmente esos cargos, lo que continúa hasta el momento (Ministerio de Educación, 2011).

Paralelamente a los Concursos de Méritos y Oposición, se han abierto programas de actualización y capacitación para el fortalecimiento de las capacidades de enseñanza y liderazgo de docentes y directivos programas que han sido realizados por las universidades del país, consideradas de Categoría A (las mejor posicionadas como IES), bajo la dirección del Ministerio. Desde la Subsecretaría de Desarrollo Profesional educativo, a partir del Programa SiPROFE,<sup>92</sup> se han desarrollado cursos de inducción, para los nuevos docentes con relación las metas y programas educativos y para “generar una primera reflexión sobre la relación entre calidad docente y aprendizaje de aula” (Ministerio de Educación, Programa SiPROFE, 2015).

La definición de estándares de calidad para los campos de gestión educativa, desempeño docente y aprendizajes, es otro componente de la política orientada al mejoramiento de la

---

<sup>92</sup> Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo.

calidad del sistema (Ministerio de Educación, 2012). Estos estándares son un referente implícito para los concursos de mérito y oposición para el ingreso al magisterio. De los estándares se espera que tracen un *horizonte común* al cual dirigirse colectivamente en los campos descritos. No obstante, estos estándares también sirven para realizar evaluaciones del desempeño de los actores, lo que ha alimentado una oposición de diferentes sectores que no comparten la existencia de éstos como instrumentos de consecución de la calidad educativa, pues, se argumenta que contribuyen, más bien, a la homogenización de la educación, lo cual resultaría gravemente perjudicial para un país como el Ecuador, diverso en muchos sentidos (Sánchez, 2005).

#### **4.7 El fortalecimiento del sistema educativo y el reordenamiento territorial de la oferta educativa**

En los últimos años también se han producido cambios en las políticas de remuneraciones para los docentes y directivos y en los aumentos salariales, los cuales buscan la revaloración social de la profesión asociada al mérito y la evaluación. Otro cambio para el magisterio fue la jornada de trabajo que pasó de seis a ocho horas diarias y que implicó algunas afectaciones en la vida cotidiana de los docentes.

Para dar cuenta del contexto educativo ecuatoriano actual, es necesario resaltar el marco legal que lo sustenta y que derivó de la aprobación por voto directo universal, a partir de la Consulta Popular del Plan Decenal de Educación 2006-2015 (UNICEF, 2006) cuya finalidad fue la de establecer acuerdos nacionales básicos sobre una agenda prioritaria de cambios educativos que requería el país. La secretaría general de Unión Nacional de

Educadores (UNE), señala que la convocatoria fue amplia y que la participación permitió llegar a importantes acuerdos de política educativa:

Cuando hubo esa reforma fue consensuada. Fueron instrumentos de lucha, de debate, de discusión que plantearon que la educación es un proceso de lucha y se revisó lo que pasaba en otros lugares, para recoger lo que puede aplicarse en Ecuador. No era hacer una copia sino ver que puede servir en Ecuador (...) Y llegamos al 2005, se plasma con el Consejo Nacional de Educación [y] en un Plan Decenal y se lleva a consulta que se plasmó en un acuerdo nacional (...) el Plan [decenal] se consulta, se planifica (...) se ve el presupuesto y el 26 de noviembre de 2006 y el pueblo ecuatoriano con el 67% de aprobación, el pueblo ordenó a cualquier gobierno (...) una política de Estado para que ya no se vuelva a discutir el problema del modelo, de la recategorización docente, el problema de inversión educativa (...) (Ma. DS E4: 2).

En 2011, con la aprobación de la LOEI, sancionada por la Asamblea Nacional, se plantearon diversos aspectos a destacar. Uno de ellos es considerar al Sistema Educativo Ecuatoriano parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad y del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa y sus políticas deben observar lo relativo al Régimen del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación, 2013). Asimismo, todos los servicios educativos deben materializarse a través de una planeación y organización basada en criterios técnicos, pedagógicos, tecnológicos, culturales, lingüísticos, de compensación de inequidades y de acuerdo a la demanda territorial.

Derivado de las consultas a la población en general, desde 2006, en el país se han implementado un conjunto de políticas orientadas al cambio educativo, organizadas en lo

que las autoridades educativas nacionales denominaron “Agenda por la Calidad Educativa” (Ministerio de Educación, 2010) cuyas finalidades son las siguientes:

- Recuperar la calidad de la educación física.<sup>93</sup>
- Proponer un nuevo modelo de gestión.
- Revalorizar la función docente.
- Generar un nuevo modelo de asesoría y seguimiento del sistema educativo.

Asimismo, se implementaron políticas orientadas a la ampliación de la cobertura del sistema y a la mejora de la calidad educativa a partir de programas de *eliminación de barreras* que impiden el acceso al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes.

Entre estos programas se encuentran los siguientes:

- Gratuidad de la educación en todos los niveles.
- Entrega de uniformes a estudiantes de EGB de instituciones rurales del país.
- Desayuno escolar diario en instituciones rurales.
- Textos escolares gratuitos para todos los niños y jóvenes de EGB y Bachillerato del país.

Según datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) entre 2006 y 2010 se incorporaron tal sistema educativo 500 mil niños y jóvenes provenientes de los quintiles más pobres de la población; con ello, la población de EGB creció del 91.4 por ciento en el 2007 al 94.8 por ciento en el 2010 (Ministerio de Educación, 2011). En el

---

<sup>93</sup> Asociada a una cuestión de salud, la educación física ha sido materia de particular preocupación para autoridades, maestros y el pueblo ecuatoriano. En el Currículo 2016 están destinadas cinco horas semanales a la Educación Física en toda la EBG y dos en el BGU.

bachillerato la tasa neta de atención pasó del 51.2 por ciento en el 2007 al 59.4 por ciento en el 2010.

El Sistema Educativo Ecuatoriano tiene diferentes tipos de escuelas: las públicas, que pueden ser fiscales cuando son financiadas por el Estado o municipales cuando son financiadas por los municipios.

Hay escuelas fiscomisionales, promovidas por congregaciones, órdenes o cualquiera otra denominación confesional o laica sin fines de lucro, que garantizan una educación gratuita y de calidad. Estas escuelas cuentan con financiamiento total o parcial del Estado a través del Ministerio de Educación.

También hay escuelas particulares, constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado. La educación en estas instituciones puede ser confesional o laica.

Se ha puesto en marcha una nueva planificación geográfica nacional de los servicios educativos con el objetivo de desconcentrar la administración en circuitos (organización más pequeña y cercana a la población) y distritos (compuestos por la suma de circuitos). La propuesta fue un Plan de Reordenamiento Territorial de la Oferta Educativa que garantice una educación inclusiva, de calidad y eficiente de función de las necesidades y características de la población (Ministerio de Educación, 2013)

La autoridad educativa ha señalado que las escuelas viables administrativa y económicamente son las que tienen un mínimo de 500 estudiantes. Con esta política, el Ministerio de Educación prevé que este año (2017), el número de escuelas pase de 19 mil a 5 mil 189 a nivel nacional, es decir, a una cuarta parte. Este Plan de reordenamiento ha

tenido múltiples implicaciones en cuestiones de traslados, alimentación, cuidado de las y los niños y jóvenes, mayor número de alumnos por docente, cambios de adscripción de los maestros, *desorganización* en la vida comunitaria por la atención de los hijos fuera de la comunidad y por el abandono de las escuelas de las comunidades.<sup>94</sup>

En el video *Se nos fue la alegría*,<sup>95</sup> 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 su corresponsabilidad con la educación, están diseñando estrategias para resolver el problema del transporte y buscar opciones para el acceso a la educación superior de los 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*

Para 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. Contrato Social por la Educación, 2016)

También la dirigencia sindical ha manifestado su preocupación respecto del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, por la situación de los docentes:

Nosotros tenemos que partir de una aseveración que hace el sindicato y esa aseveración es [que] el Ecuador vive un retroceso en la educación en nueve años de Correa. Para explicar por qué lo decimos, partimos de que en el 2005, con algunos

---

<sup>94</sup> Consideradas como logros históricos para las comunidades y centros de organización de la vida comunitaria.

<sup>95</sup> Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=4TWtjbQBo5w>

instrumentos anteriores que se tenían y con la participación de organizaciones sociales, en 1992 con el levantamiento indígena y el problema de la educación intercultural bilingüe se inicia un proceso de una real discusión, luego en 1996 se hace un acuerdo nacional, un consenso nacional por la educación, pero lo del reordenamiento genera cambios muy fuertes en la situación de los docentes, con traslados, con nuevas cargas de trabajo, con grupos más numerosos, con atención de otras actividades y las preocupaciones de los padres que ellos deben atender (Ma. DS E4: 2).

El cierre de escuelas y la reagrupación de varias en una sola institución lejos de los hogares de las niñas, niños y jóvenes, ha levantado protestas también de organizaciones sociales, principalmente indígenas. Las escuelas que están siendo afectadas por ser de tamaño pequeño –entre 50 y 100 estudiantes o menos-, se consideran un logro del derecho a la educación y patrimonio de las comunidades y pueblos indígenas. Las escuelas cerradas representan, contrariamente al objetivo que persiguen, una afrenta contra la equidad y la inclusión pues al trasladar a los niños a poblaciones más grandes desaparece la enseñanza en la lengua indígena, “aunque haya internet y computación,” la educación intercultural y bilingüe, considerada también como un logro del movimiento indígena se desdibuja en escenarios ajenos a la realidad comunitaria. Para José Manangón, 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 antepone 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: 3)

Sin duda, la educación indígena da cuenta de situaciones que expresan cómo se han recibido los cambios normativos en la educación y las críticas que existen particularmente con relación al currículo nacional y la manera en cómo se expresa la educación intercultural en las escuelas de pueblos y comunidades indígenas. Una preocupación muy fuerte son los cierres de las escuelas indígenas.

Ante los gastos que genera trasladarse y la ampliación de las jornadas de los niños, muchas familias han optado por rentar un cuarto para sus hijos en las poblaciones a las que tuvieron que trasladarse para poder ir a la escuela; en muchos casos los niños se han empleado en ladrilleras, en comercios, en casas, para ayudar a sus padres con los gastos (DF 1 E: 3).

Y aunque la perspectiva es buscar la equidad y la inclusión, en algunos casos, contradictoriamente aparece el trabajo infantil como condición para poder estudiar o bien, dejarán de asistir a la escuela:

Y entonces algunos padres pues no podrán mandar a sus hijos a la escuela aunque sea una mejor escuela; las distancias y los pagos de transporte y los niños solos en su traslado, ¿qué van a hacer? Se van a quedar sin escuela (...). (Ma. E1: 3)

Las posibilidades de impulsar una educación que reconozca la composición pluriétnica y plurinacional de Ecuador y que atienda la diversidad sociocultural y lingüística que le caracteriza y le da identidad, son parte de los debates en torno a la profesión docente y los maestros que se requieren para garantizar el derecho universal a la educación de los niños y jóvenes ecuatorianos.

#### **4.8 Los cambios en la Educación Intercultural Bilingüe**

A partir del Contrato Social por la Educación (2002), diversos actores se han expresado con relación a algunos aspectos educativos. El Contrato es un movimiento ciudadano amplio, diverso y pluralista que se fundamenta en una perspectiva de defensa y ejercicio de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, en la equidad de género, generacional y geográfica. Se reconoce en la lucha por la inclusión económica y social y en el respeto a la diversidad y a la interculturalidad.

En Ecuador, país pionero junto con otros de la región en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Villagómez y Cunha de Campos (2015) señalan que varias décadas antes de que se oficializara la EIB en 1988, con apoyo de organizaciones sociales de izquierda y de algunos sectores de la iglesia, ya se habían desarrollado alternativas no oficiales de educación indígena vinculadas a las luchas por la tierra y por una educación propia, en el marco de los derechos indígenas, en contra de los

proyectos homogenizadores, monoculturales y de negación de la diversidad, gestados desde la racionalidad colonial (Walsh, 2009).

En la larga trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, destacan las “escuelas clandestinas” fundadas por Dolores Cacuango para educar a niños kichwas con maestros es su lengua. En estas escuelas se fue gestando la formación de docentes que habría de plantear la propuesta de la EIB y lograr la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB),<sup>96</sup> que dio origen a un doble sistema educativo en Ecuador, que operó con autonomía técnica, financiera y administrativa, como una alternativa descolonizadora, paralela a la educación “hispana” desarrollada sólo en castellano (Villagómez y Cunha de Campos, 2015, p. 123-124).

Ortíz (2015) señala que la DINIEB contaba con un currículo propio, con docentes formados para atender a niñas y niños indígenas en su lengua en instituciones que fueron construyendo experiencias de educación alternativas a la lógica homogenizadora. De acuerdo a Japón (2017), se implementó en el país el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que dio pauta a lograr la inclusión y el derecho a la educación niñas, niños y jóvenes indígenas pero siempre en comparación con el sistema hispano. Como ya se señaló, hoy hay un solo sistema denominado Educación Intercultural Bilingüe y la apuesta es por un proyecto de interculturalidad político y ético para urdir, “una interdiversidad de conocimientos, técnicas y tecnologías, vías de conocimiento o procesos cognitivos, visiones y sentidos de la vida, formas de ser y de relacionarse con la vida para

---

<sup>96</sup> La DINIEB operó en Ecuador hasta 2013 cuando se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural para todos los niveles y servicios educativos del Ecuador.

tejer nuevas cosmo-vivencias que redefinan la conciencia del ser humano” (De Sousa Santos, 2006, citado por Japón, 2017).

Las propuestas de la DINIEB fueron permeando a la sociedad ecuatoriana a partir de experiencias como las impulsadas por el Sistema Experimental de Educación Indígena de Cotopaxi (SEEIC) (Villagómez y Cunha de Campos, 2015) y algunos los ISPEIB orientadas a impulsar una educación contrahegemónica, con nuevas perspectivas para las niñas, niños y jóvenes indígenas, bajo el cobijo del Buen Vivir y otras perspectivas interpelantes.

La Educación Intercultural Bilingüe se constituyó en uno de los mayores logros de las movilizaciones indígenas de finales de la década de los ochenta y permitió al movimiento indígena tener un papel protagónico en la vida de la nación (González, 2011, 62). Esta participación ha sido determinante en las políticas educativas sobre las cuales se está transformando la educación y que aún no terminan de concretarse (y de negociarse) en los marcos legislativos vigentes.

Como ya se señaló, el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe se fortaleció no sólo la educación indígena sino también el movimiento indígena y se colocaron en el debate nacional nociones como plurinacionalidad, pluriétnicidad e interculturalidad, que hoy están presentes en el sistema político ecuatoriano incluso en la Constitución de Ecuador (2008) y en diferentes normativas, vinculadas a la construcción del Buen Vivir desde la perspectiva andina.

Las nuevas políticas educativas declaran su orientación por preservar y desarrollar la diversidad de los pueblos y nacionalidades a partir del sistema de Educación Bilingüe

Intercultural; sin embargo, las reformas implementadas en este campo son fundamentalmente administrativas y organizativas, y, por ejemplo, se ha limitado el carácter independiente del sistema bilingüe intercultural que mantenía desde su inicio en 1988,<sup>97</sup> mientras, paralelamente, se eliminó el currículo propio de este sector, para que el currículo nacional sea adoptado también para los pueblos y nacionalidades.

La educación indígena tenía un currículum diferenciado; 13 nacionalidades contaban con su propia malla curricular hasta hace seis años ahora hay una sola malla nacional (...) ¿cuál es el perfil actual que se requiere para los docentes de educación indígena? Ahora les piden el título y el examen pero eso no garantiza una educación intercultural bilingüe (...) debemos anteponer el saber al título, al credencialismo de ahora [que] no resuelve lo educativo, no hay formación teórica, hay una maquinaria de profesionalización ajena a las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas. Antes los maestros eran propuestos por las comunidades. En estos cambios no saben diferenciar la formación de la capacitación; en 1998 teníamos un modelo de educación intercultural bilingüe que hoy está completamente aniquilado (FD E2: 4).

Ahora toda la educación ecuatoriana se rige por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, pero ha habido muchos cambios en términos de la educación para los pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas:

Vengo del Páramo, a 4 mil metros de altura. Hace 25 años estuvimos en el levantamiento indígena del Chimborazo y así fue cómo surgió el Sistema

---

<sup>97</sup> El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 que reformó el Reglamento General a la Ley de Educación y se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la DINEIB.

Experimental de Educación Intercultural Bilingüe, el SEEIB. Ahora tenemos leyes centralistas y hegemónicas que desconocen las lógicas andinas. Los últimos seis años han sido de un retroceso, que simula atender las complejidades y prioriza el conocimiento científico en detrimento del conocimiento ancestral. Para los pueblos y comunidades indígenas hay incertidumbre respecto al futuro porque se han atendido compromisos de organismos externos en contra de la educación de los pueblos indígenas. Hace seis años el Estado prometió capacitar a los docentes pero no permite que otros los capaciten; todo se centralizó y se dio prioridad a políticas hegemónicas e incluso patrióticas y los maestros con la angustia de no pasar las evaluaciones, porque si un docente no pasaba la tercera evaluación es destituido. [Nosotros] ofrecimos apoyar la capacitación porque el internet se saturó, pero las autoridades dijeron que sólo podía ser la del ministerio. (FD.E2: 2)

Para Carlos Crespo (2015) es necesario reconocer una gran deuda: repensar integralmente con los docentes la construcción de las políticas educativas, y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el *Buen Vivir*, imperativo constitucional que reconoce el aporte de los pueblos y nacionalidades originarios y que orienta, como política pública el modelo de sociedad que se quiere construir para el *Vivir Bien*. El *Buen Vivir* es un paradigma que cambia los modos de ver, de hacer y comprender las cosas y que busca la construcción de condiciones materiales y espirituales para una vida armónica. Las cinco demandas en las que Crespo vincula a los docentes con el *Buen Vivir*, son:

1. Generar un debate amplio sobre ¿qué docentes, para qué modelo de sociedad necesitamos formar?

2. Repensar la educación desde el paradigma del Buen Vivir.
3. Descolonizar el pensamiento.<sup>98</sup>
4. Restaurar el pensamiento común y recuperar los saberes y la experiencia docente.
5. Construir una educación intercultural crítica a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos en diálogo con el conocimiento científico (2015, p.51).

Para el Ministerio es importante señalar la prioridad de programas orientados a garantizar la igualdad de oportunidades para jóvenes y adultos que no pueden seguir la educación regular. Se ha continuado con la alfabetización, se han impulsado modalidades aceleradas y a distancia de la EGB y el Bachillerato. El fortalecimiento de la interculturalidad para todos, la inclusión educativa y la educación especial son temas a nivel nacional que en cada institución educativa deben reconocerse como una dimensión de la calidad de su oferta educativa. Están las normas y las orientaciones pero, aún falta formación y capacitación a los docentes para implementarlos en los diferentes niveles.

#### **4.9 La carrera docente**

En Ecuador la carrera docente está claramente definida a partir de un escalafón que asocia méritos, antigüedad, evaluaciones y salarios. Tejeda (2015), señala que en la

---

<sup>98</sup> Romper con principios antropocéntricos y *mirar* con apertura los movimientos sociales y culturales, lo cual demanda otro sujeto con tres características: a) pensamiento que se construye desde la diversidad; b) convivencia que se construye desde un modo de estar con los otros de manera no violenta, y c) armonía con la naturaleza que se construye desde un conocimiento que integra el sentir, el saber y el vivir.

actualidad, el hecho de reconocer la enseñanza como una profesión y al docente como un profesional da cuenta de algunos nodos críticos asociados con la carrera docente:

- Los procesos de selección, motivación y preparación profesional.
- La formación profesional-desempeño docente-profesionalización pedagógica.
- Las políticas educativas –cultura organizacional de los diversos contextos- agentes que direccionan los cambios.
- La confluencia de los avances de la ciencia con las megatendencias – necesidades de los seres humanos en materia de brechas culturales y funcionales- recursos de los docentes para mediar los procesos de aprendizajes desde la interculturalidad (p. 168)

Lo anterior implica revisar y analizar el papel del profesorado y lo que se espera de él en un escenario de múltiples cambios y demandas de diferentes sectores, principalmente vinculados con el derecho a una educación para todos con calidad que reconozca y atienda las diferencias socioculturales, lingüísticas, especiales y económicas.

En Ecuador, los profesores ecuatorianos han tenido diferentes trayectos formativos pero todos se esfuerzan por ingresar a una universidad nivel A para realizar estudios de posgrado (cuarto nivel) y poder transitar de una categoría a otra o incluso de una función a otra. El siguiente es un testimonio de una maestra con 34 años de servicio:

Ahora están de moda los concursos, la meritocracia y creo [que] debería de continuarse y fortalecerse pero esto no se cumple en la práctica. Yo tengo licenciatura en Cotopaxi, posgrado en la Andina en letras y no sirve para

recategorizarme porque la LOEI pide maestría para la categoría B. Cuando metí mi apelación me respondieron que la LOEI exige el título de cuarto nivel y el que tenía de especialización, no me sirvió (...) Mi categoría era E ahora soy C pero me parece injusto con 34 años como si no hubiera tenido estudios de cuarto nivel, sobre todo porque las escuelas no son las mismas, el trabajo ha cambiado, ahora tenemos niños haitianos, cubanos, colombianos y hay que atender también el asunto del inglés y no olvidarse de los principios de equidad, igualdad y universalidad (...) Lamento que no hayan valorado mi experiencia y dedicación (Ma. E2: 13).

Los maestros ecuatorianos conocen perfectamente la ruta de su carrera docente y el escalafón que deben recorrer. Se trata de un proceso que se ha construido paulatinamente pero que poco a poco se va generalizando entre los maestros.

Para ascender en el escalafón hay que estudiar pero [también] hay que pagar pasajes, arriendo... No hacen ascensos sólo por conocimientos, debe hacerse la recategorización por una comisión. Hay que dar el examen, la prueba y dar el ascenso y subir mínimo a la siguiente categoría. Yo tengo 19 años y por la comisión de servicio pues fui directora encargada de una escuela urbana, esperaba mínimo la Categoría C, porque tengo título de cuarto nivel y especialidad, pero no me lo dieron... Hubo muchos maestros enojados (...) Una maestra falleció por qué no rindió en los puntos y todo el proceso la estresó mucho (Ma. E5: 5).

Según el artículo 114 de la LOEI, dentro de la carrera docente pública, los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones:

a. docentes;

- b. docentes mentores;
- c. vicerrectores y subdirectores;
- d. inspectores y subinspectores;
- e. asesores educativos;
- f. auditores educativos; y,
- g. rectores y directores.

Para optar por la función de docente mentor, inspector, subinspector o subdirector se requiere estar al menos en la categoría E del escalafón. Los asesores educativos, auditores educativos, vicerrectores, rectores o directores, requieren estar al menos en la categoría D del escalafón. El acceso a las funciones descritas, definidas por el reglamento a la Ley, será por concurso público de méritos y oposición.

De acuerdo a la LOEI, el escalafón docente tenía 10 categorías que van de la J a la A (ver Apéndice D sobre el Escalafón Docente en Ecuador). Las categorías J, I y H consideraban a los docentes “servidores públicos de apoyo” debido a que los estudios con que cuentan los maestros en esas categorías no son los que ahora se consideran *idóneos*. En 2015, la LOEI fue reformada y se planteó la desaparición de las categorías J, I y H. Esto implicó un proceso de recategorización para los docentes que aún se encontraban en esas categorías a partir de estrategias asociadas a cursos y apoyos diversos en línea, así como méritos académicos y evaluación de su desempeño. Al desaparecer dichas categorías, con el cumplimiento de requisitos como una antigüedad de ocho años, haber aprobado los cursos de la autoridad educativa central, haber aprobado las evaluaciones de desempeño docente,

los docentes podían recategorizarse. Con esta estrategia, el Ministerio de Educación pasó a 12 mil docentes a la categoría G, en la base del nuevo escalafón (2016).

La reforma 2015 a la LOEI, estableció que para ingresar al magisterio la categoría general sea la G, para todos aquellos profesionales con títulos de tercer nivel sin importar que estén relacionados con la docencia con un salario de 817 dólares. Asimismo, la reforma indica que para ascender de una categoría a otra deben pasar cuatro años. Una situación similar al escalafón propuesto en México.

#### **4.10 Las resistencias a los cambios**

Hay algunos sectores que manifiestan su desacuerdo porque los cambios han llevado a la pérdida de algunos derechos para los trabajadores docentes, lo que según Andrade (2008) implica precarización de las condiciones laborales. La dirigente de la Unión Nacional de Educadores de Ecuador comentó lo siguiente:

Después de [lograr] los acuerdos nacionales se le dio un fuerte golpe a las organizaciones gremiales. Ahora los docentes no tenemos la posibilidad de sindicalizarnos no tenemos libertad de asociación y todo esto se violenta y no podemos organizarnos ni manifestarnos. La educación es un servicio y si uno incumple es sancionado, se violentan derechos de libertad de elección, de manifestación (...) (Ma.DS E3: 5).

En el contexto actual de la educación ecuatoriana se ha planteado como una política de trascendencia la recuperación de la rectoría en educación por parte de la autoridad

nacional<sup>99</sup>) y sus dependencias locales. La intención expresa es pasar de una presencia netamente administrativa a la de generación, implementación y seguimiento de las políticas educativas y reconocer a la docencia como una carrera de interés público (Fabara, 2015).

La consolidación de este nuevo papel institucional se ha topado con muchas dificultades, tanto para la autoridad ministerial –para quienes resulta difícil encontrar el equilibrio entre autoridad y verticalidad– y para las organizaciones de la sociedad civil, las universidades, para los propios docentes e instituciones educativas quienes han levantado una fuerte crítica al ministerio como una autoridad vertical, con un papel centralizador que desalienta esfuerzos regionales, con poca disposición a generar consensos y buscar la participación de los actores y con poca capacidad para comunicar y socializar sus políticas.

De manera particular, ha causado una fuerte tensión el hecho de haber puesto límite a intervenciones en el sistema educativo de instituciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, asociaciones religiosas ligadas a pueblos y comunidades indígenas y universidades, quienes ofrecían a escuelas y colegios públicos y privados, programas propios de capacitación docente y talleres para niños y jóvenes en temáticas transversales (género, sexualidad, derechos, entre otros). Las ofertas de formación continua ahora están centralizadas y la exigencia es que todos los programas de actualización y capacitación deben responder al marco de la política educativa nacionalmente establecida.

También existen opiniones favorables a la política educativa actual y sus logros por haber puesto en como prioridad el derecho a la educación y haber enfrentado, después de muchísimos años, profundos problemas del sistema que generaban desigualdades e

---

<sup>99</sup> En el caso de México la frase también se ha reiterado constantemente en las diferentes acciones vinculadas a la reforma educativa: recuperar la rectoría de del Estado Mexicano de la educación.

inequidades y haber buscado soluciones propias y aprendizajes de la experiencia internacional.

Con relación a la educación indígena, intercultural y bilingüe, Ecuador tiene entre el 33 y el 45 por ciento de población indígena de un total de 16 millones de habitantes, es decir unos 2 millones 400 mil indígenas en edad escolar. La educación para las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas se encuentra ahora en un proceso de transformación.

Los profesores indígenas somos respetados aunque no contemos con el modelo profesional y con los estudios que nos piden ahora de licenciatura. Lo que no le gusta a la gente es que [los profesores] sean “chumados” [que tomen] o que falten. No los quieren así. Deben ser como uno, como todos en la comunidad y estar orgullosos de hablar kichwa y de nuestra cultura. Pero hay algunas dificultades entre docentes que a veces no ayudan y la gente del Páramo lo nota. Tenemos juntas parroquiales para apoyarnos entre maestros a partir de ayuda mutua y de sacar encuentros interescolares. El padre Pepe tiene participación y movimiento en ellas y nos apoya muchísimo (Ma. E1: 7).

Las reflexiones de esta maestra, con más de 25 años de experiencia y formada desde una organización jesuita, permiten reconocer que los docentes de educación indígena en Ecuador enfrentan una situación similar a los de México con relación al nivel educativo. La lengua originaria, la cultura y la perspectiva comunitaria resultan importantes como en México y también es importante destacar las aportaciones para enriquecer y apoyar las propuestas curriculares alternativas (PTEO en Oaxaca) o el Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi (SEIC) en Ecuador que de acuerdo al mandato de Cachi, que se dio cuando la

movilización indígena de 1998 del Chombirazo (Chimborazo), para los pueblos y nacionalidades indígenas es obligatorio una escuela en cada comunidad y un docente en la lengua originaria (Sánchez, 2005, p 17).

Para ser docente, anteriormente las opciones en los Colegios Normales resultaban más cercanas a los aspirantes. Ingresar a algún programa universitario resulta difícil sobre todo por las distancias que los jóvenes deben recorrer. Cuando Rafael Correa llegó a la presidencia tenía el respaldo de los indígenas; entonces apoyo la construcción de un proyecto propio para la educación indígena pero después ya no le dio continuidad y desapareció. Asimismo, varias escuelas multigrado empezaron a ser cerradas y se impulsaron las *Escuelas del Milenio* a donde han sido trasladados niños y jóvenes indígenas para tener una educación en una perspectiva de equidad, inclusión e innovación (Fabara, 2015). Algunos pueblos critican a líderes indígenas que se han incorporado al gobierno y que ya no mantienen las mismas preocupaciones que las comunidades y pueblos indígenas.

En el video *Se nos fue la alegría*,<sup>100</sup> algunos jóvenes de las provincias de Chimborazo y Cotopaxi narran sus experiencias fallidas por ingresar a la universidad, prepararse para dar los puntajes y, finalmente, emplearse en el sector de servicios o migrar para desarrollar actividades agrícolas por no haber logrado su matriculación. La desaparición de los ISPED también vino a agravar las opciones de los jóvenes que veían en ellos la posibilidad de seguir en la ruta del magisterio, o incluso, en caso de que no fuera la docencia su elección, solicitar que alguna la Universidad les reconociera los dos primeros años y se pudieran incorporar a otros estudios. Ser maestro era considerada una opción vocacional que se iba construyendo desde el propio trayecto escolar, cercana a las comunidades indígenas.

---

<sup>100</sup> Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=4TWtjbQBo5w>

Yo quería ser maestra desde niña. Estudié en una escuela que era de práctica y allí llegaban las practicantes y me inspiraban (...) No pude ir a el Normal por cuestiones económicas pero con el bachillerato, entré a la Normal Superior en donde pude, en dos años, pues graduarme y empezar la tarea docente (...) ya en la provincia de Los Ríos, ya después me fui a seguir estudiando a la Andina y aquí sigo, aprendiendo y preparándome para las siguientes evaluaciones (...) Este también es mi trabajo: seguir aprendiendo. (Ma. E4).

Las posibilidades de ser docente con diferentes estudios se han incrementado. Una constante es la disposición de los docentes a seguirse preparando y a ver en la carrera docente, una carrera de vida. Las posibilidades de fortalecer los avances logrados en materia educativa de los últimos años se vinculan con lograr contar con los docentes que requiere una profesión de la que se espera mucho, asociada a reivindicaciones sociales y a la construcción de una sociedad igualitaria, incluyente y con posibilidades de reafirmar la diversidad sociocultural y lingüística a partir de una perspectiva intercultural.

El ingreso de nuevos profesores debe considerar las posibilidades de una formación profesional que verdaderamente contribuya a allanar el camino de los nuevos docentes a partir de las exigencias sociales a profesionales que deben continuar formándose y de los cuales se tienen altas expectativas. La posibilidad de que la evaluación para el ingreso al servicio docente tenga la presentación de una clase demostrativa y no descansa sólo en exámenes estandarizados y en la presentación de documentación, es un aspecto que es importante valorar ampliamente. Lo mismo ocurre con la figura de los docentes mentores que apoyan a los nuevos profesores y para los cuales, además de ser designados por méritos

académicos, cuentan con una asignación económica que da cuenta del reconocimiento a su trabajo.

Ecuador cuenta con una larga historia en experiencias vinculadas con la educación intercultural bilingüe que pueden fortalecer las posibilidades de servicios educativos incluyentes y equitativos que permitan el desarrollo de experiencias alternativas e innovadoras que contribuyan a hacer posible las expectativas planteadas en el Buen Vivir y Sumak Kawsay.

## **Capítulo 5. Comparación de políticas y prácticas sociales en México y en Ecuador que transforman la profesión.**

### **5.1 Ecuador y México: dos países con reformas similares**

Aunque Ecuador y México (ver Tabla 10) difieren notablemente en cuanto población, organización política, territorio y geografía, comparten procesos similares en torno a la aplicación de reformas en sus sistemas educativos, al trabajo docente y a la reconfiguración de la profesión. En ambos países, el tema de los resultados educativos particularmente en Educación Básica, son uno de los aspectos centrales que orienta las acciones en materia de políticas que permitan la mejora del logro educativo y una *educación de calidad*.

En Ecuador, se dio a conocer una mejora significativa en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, a partir de los resultados del Tercer Estudio Regional y Comparativo (TERCE, 2014), aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. En 2006, en el Segundo Estudio Explicativo y Comparativo, Ecuador estuvo entre los países de la región con más bajo desempeño educativo. En el caso de México, los resultados en el TERCE se mantienen por encima de la media regional pero en PISA,<sup>101</sup> dan cuenta de que no hay avances en diez años ni mejoras significativas.<sup>102</sup>

Por los logros en los aprendizajes, el Ministerio de Educación del Ecuador fortalece los procesos de transformación del sistema educativo; por los bajos resultados en México, la SEP justifica los cambios que la reforma educativa está impulsando.

---

<sup>101</sup> Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos.

<sup>102</sup> El informe de la OCDE sobre la prueba PISA ubica a México en el último lugar de 35 países que son evaluados. PISA inició su aplicación en Ecuador con pruebas piloto en 2016 (22 de abril de 2014, *El Comercio*, p. 1, Quito)

Algunos datos básicos de ambos países que aparecen en la Tabla 10, permiten reconocer las circunstancias particulares de cada uno.

**Tabla 10**

*Datos básicos: docentes, escuelas y población en Ecuador y México*

Ecuador	México
210 850 docentes de Educación Inicial, Básica General y Bachillerato General Unificado (165 mil docentes en EBG)	1 2001 517 docentes en educación básica
4 135 938 alumnos de inicial, básica y bachillerato	25 939 193 alumnos en educación básica (En educación media hay 273 939 docentes y 4 682 336 alumnos)
22 528 Escuelas Interculturales	228 205 Escuelas de educación básica
2 307 Escuelas Interculturales bilingües	9 656 Escuelas de preescolar indígena
	10 102 Escuelas primarias indígenas
Población total Ecuador: 16 027 000	Población total México: 121 783 280

*Nota:* Con base en Ministerio de Educación, *Ecuador: indicadores educativos 2011-2012*; Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (2014), *Ecuador en cifras*. Recuperado de [www.ecuadorencifras.gob.ec](http://www.ecuadorencifras.gob.ec); INEE (2015) *Los docentes en México. Informe 2015* y CONAPO, *Población total en México 2015*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/2015>

La población total de Ecuador representa el 13.16% de la población total en México. El número de escuelas, docentes y alumnos difiere notablemente y da cuenta de las proporciones de sistemas educativos para los cuales, procesos similares como el ingreso al servicio por concurso de los nuevos docentes, operan de manera diferente. No obstante, se comparten niveles y trayectos comunes en la organización de sus Sistemas educativos (Ver Tabla 10).

## 5.2 Los cambios en las legislaciones.

Existen perspectivas compartidas en los procesos de incorporación al servicio de los docentes de educación básica y el inicio de la carrera docente. Ambos países se encuentran, bajo circunstancias diferentes, en un proceso de transición y *asentamiento* de los cambios que permitan lograr que las reformas educativas se concreten.

De conformidad con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que rige para toda la educación en Ecuador, el Ministerio de Educación de Ecuador (2011), reconoce a la carrera educativa como una ruta profesional que abarca diferentes etapas con base en la evaluación del desempeño de cada docente: la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional.

En México, con la reforma educativa 2013 también se definieron nuevos trayectos y estrategias para la carrera docente, particularmente a través de la formación inicial, los concursos para el ingreso, la evaluación y la promoción y el desarrollo profesional.

Ambos países son representativos de tendencias de políticas educativas comunes en el contexto latinoamericano, con recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, la OEI o la OCDE, que reconocen a los docentes como piezas clave en las transformaciones de los sistemas educativos, centrados en el aprendizaje de los alumnos; dispuestos al trabajo colaborativo en la escuela y con la participación de madres, padres de familia y comunidades. En ambos sistemas se impulsa también la innovación, la toma de las mejores decisiones pedagógicas, el liderazgo académico; con responsabilidad y compromiso ético y social en el ejercicio de su profesión y con disposición al aprendizaje y

al desarrollo profesional y a la gestión educativa que contribuya a generar las mejores condiciones institucionales y laborales para la tarea docente.

Como pueden verse en la Tabla 11, existen perspectivas compartidas en los procesos de incorporación al servicio de los docentes de educación básica y el inicio de la carrera docente. En Ecuador hubo un proceso de participación ciudadana que llevó al cambio de la Constitución Política y también a la definición de las políticas de Estado para la educación.

**Tabla 11**

*Normativa básica en Ecuador y México*

Ecuador	México
Reforma Constitucional 2011: Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) que norma todo el Sistema Educativo Nacional	Reforma Constitucional a los Art. 3º y 73 Ley General de Educación (2013)
Reglamento General de la LOEI (2012)	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013)
Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (agosto de 2015)	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)
Plan Nacional del Buen Vivir <sup>103</sup> 2013-2017	

*Nota:* Ministerio de Educación (2011) *Ley Orgánica de Educación Intercultural, Reglamento General de la LOEI y Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y Plan Nacional del Buen Vivir*; LXII Legislatura Cámara de Diputados/INEE (2015) *Reforma Educativa. Marco Normativo*.

Con diferentes estrategias, historias y tradiciones sociales, así como niveles de desarrollo distintos, ambos países son representativos de las expresiones (domesticaciones para Cuevas y Moreno, 2016) de tendencias de políticas educativas transnacionales en el

<sup>103</sup> El Buen Vivir, como ya se señaló, es una norma constitucional basada en la cosmovisión kichwa y vinculada a la educación como derecho. Sus cinco principios son: sin conocimiento o sabiduría no hay vida (Tucu Yachay); todos venimos de la madre tierra (Pacha Mama); la vida es sana (Hambi Kawsay); la vida es colectiva (Sumak Kamaña) y todos tenemos un ideal o sueño (Hatun Muskuy). (Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/1/que-es-el-sumak-kawsay>).

contexto latinoamericano, más allá de la cercanía con organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el BID, la UNESCO o la OEI, entre otros. En los dos países las políticas enfatizan la importancia de la *idoneidad* de los docentes y los discursos de las reformas se refieren a la escuela como el centro de la transformación educativa.

En la Tabla 12, se presentan algunas de las instituciones que han posibilitado la implementación de las reformas previstas por la Secretaría de Educación Pública y el Ministerio de Educación de Ecuador. El INEVAL y el INEE tienen funciones similares y el primero recupera varios de los planteamientos de su homólogo y antecesor en México.

**Tabla 12**

*Instituciones responsables de la educación en Ecuador y México*

Ecuador	México
Ministerio de Educación para Educación General Básica y Bachillerato	Secretaría de Educación Pública (SEP) Todos los niveles educativos.
Para educación inicial es el Ministerio de Inclusión Social y Económica (MIES)	
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE)
Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) (Educación superior de grado [tercer nivel] y posgrado [cuarto nivel]). También incluye la formación de docentes.	Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD)

*Nota:* Ministerio de Educación del Ecuador y SEP México.

### 5.3 La organización de los Sistemas Educativos

Aunque existen particularidades en los sistemas educativos (ver tabla 13), en ambos países se plantea la obligatoriedad de la educación básica y media superior y, poco a poco se incorporó la evaluación en los procesos de formación inicial, desempeño profesional y se asociaron a la carrera docente, los procesos de actualización y desarrollo profesional.

**Tabla 13***Organización de los Sistemas Educativos en Ecuador y México*

Ecuador	México
Educación Inicial	Educación Inicial
Educación inicial 1 (hasta 3 años)	
Educación inicial 2 (3 a 5 años)	
Educación Básica General (Obligatoria)	Educación Básica (Obligatoria)
Preparatorio (primer grado, a los 5 años)	Preescolar (tres grados <sup>104</sup> , 3 a 6 años)
Básico elemental (2°, 3° y 4° grados)	Primaria (seis grados)
Básica media (5°, 6° y 7° grados)	Secundaria (tres grados)
Básica Superior (8°, 9° y 10° grados)	
Bachillerato (tres grados, obligatorio)	Educación media (Bachillerato, tres grados, obligatorio)
Tercer nivel: Licenciatura	Educación Superior (Licenciatura)
Cuarto nivel: Posgrado	Educación Superior (Posgrados)

*Nota:* Elaboración propia con base en la información de Ministerio de Educación, Ecuador y SEP, México.

#### 5.4 El papel de los sindicatos

En Ecuador y México, el papel de los sindicatos ha sido relevante en términos de la posibilidad de concretar las reformas. En Ecuador después de una amplia y destacada participación de la Unión Nacional de Educadores (UNE) en las consultas que llevaron a la reforma, disminuyó el peso de la organización sindical y se debilitó institucionalmente. En ambos países, en los últimos años, se ha señalado que la rectoría del Estado en materia educativa se ha fortalecido. No obstante, en México, la dirigencia nacional del SNTE sigue teniendo participación en todos los eventos y acciones relacionadas con la reforma

<sup>104</sup> Aunque están contemplados por la ley tres grados, en los hechos muchos niños y niñas, sólo cursan uno o dos grados de preescolar.

educativa. En Ecuador empezaron a perfilarse otras instancias de representación de los docentes como el Sindicato Único de los Trabajadores de Servicios del Ministerio de Educación del Ecuador, cuyo papel ha sido de acompañamiento a las políticas gubernamentales, lo cual ha permitido un avance poco conflictivo, aunque la UNE sigue planteando críticas a los procesos de ingreso abiertos a todos los profesionales, al papel de la UNAE o a la evaluación del desempeño.

En México, el descabezamiento del liderazgo del SNTE y una relación más subordinada y también de acompañamiento del actual Comité Nacional del SNTE, posibilitaron un aparente tránsito *terso* con los primeros pasos de la reforma. Sin embargo, esa misma circunstancia permitió fortalecer expresiones disidentes, incluso dentro de las secciones sindicales más oficialistas y los conflictos se han recrudecido y radicalizado en varias entidades con estrategias de movilización de diverso tipo. Como ya se señaló, en 2016 las movilizaciones aumentaron y el paro magisterial se extendió de mayo a septiembre con apoyo de los padres de familia y diversos organismos de la sociedad civil e incluso organizaciones religiosas. Las expresiones de inconformidad, particularmente con las evaluaciones de desempeño e ingreso al servicio, se han dado en más de veinte entidades del país, además de Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas. Los maestros agrupados en la CNTE han manifestado que no cesarán en sus protestas a pesar de acuerdos que han permitido el cierre del ciclo escolar 2016-2017, inicio del nuevo año escolar 2017-2018, la incorporación de los nuevos docentes al servicio mediante concurso (con apoyos para la presentación de los exámenes, la realización de éstos fuera de las entidades en conflicto y en una condición más de requisito que de verdadera evaluación), la evaluación de los

docentes en servicio de manera voluntaria o la postergación de la evaluación del desempeño de los docentes de educación indígena para 2018, entre otros.

El SNTE también expresó algunos reclamos que le permitieron acceder a recursos económicos para apoyar a algunas a maestros de secciones sindicales que transitan de manera más tranquila en los procesos de la reforma educativa, particularmente en las evaluaciones de ingreso al servicio y de desempeño docente como puede verse en la Tabla 14.

**Tabla 14**

*Representaciones sindicales*

Ecuador	México
<p>La Unión Nacional de Educadores (UNE), que dio su apoyo a la presidencia y participó amplia y destacadamente en la consulta, actualmente se encuentra en conflicto con el Ministerio de Educación y el Gobierno de Ecuador.</p> <p>Existe un Sindicato Único de los Trabajadores de Servicios del Ministerio de Educación del Ecuador con poco reconocimiento entre los docentes. Su papel ha sido de acompañamiento a los procesos de reforma.</p> <p>La UNE ha expresado críticas a la reforma y ha señalado un <i>golpe a la profesión</i> porque “ya no se necesita ser docente para enseñar a los niños.”</p> <p>Existe malestar y preocupación por los <i>sumarios administrativos</i> por faltas de los docentes.</p> <p>El gobierno ha descalificado a los docentes y eliminó a la UNE del Consejo Nacional de Evaluación y de los sistemas de admisión y concurso.</p> <p>La UNE cuestiona que se ataque a los docentes “señalando que no han cumplido y que el</p>	<p>El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha respaldado los procesos de la reforma educativa y ha impulsado la participación de sus agremiados en la evaluación de su desempeño docente. Con la SEP ha promovido cursos y tutoriales para los docentes para presentarse a la evaluación. Sin embargo, en algunas secciones del SNTE, se han manifestado inconformidades con la reforma y solidaridad con los docentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que agrupa a secciones disidentes.</p> <p>La CNTE ha mantenido su rechazo y crítica a la reforma educativa, particularmente a los procesos de evaluación docente. Los maestros disidentes han mantenido el señalamiento de que se trata de una reforma laboral más que educativa. Las movilizaciones continúan en busca del diálogo en varias entidades, con apoyo de los padres de familia y otros sectores. Los docentes que han expresado su desacuerdo con la reforma han sido descalificados en los medios de comunicación.</p> <p>Para evaluar a los docentes se han instrumentado despliegues policíacos</p> <p>Los docentes que no se han presentado a las evaluaciones han sido sancionados o incluso, cesados</p> <p>Docentes con funciones directivas, administrativas o sindicales han sido</p>

Estado ha invertido mucho de ellos”.	regresados a grupo o se han jubilado
La UNE critica al SiPROFE, pues ofrece cursos que no resuelven el problema de la educación en las aulas. La UNE ha capacitado a un porcentaje inferior al 30% del magisterio.	El SNTE ha recibido apoyos de la SEP para apoyar y acompañar a los docentes en los procesos de evaluación. También cuenta con financiamiento para el desarrollo profesional.

*Nota:* Elaboración propia a partir de entrevistas y seguimiento periodístico.

### 5.5 Los procesos de ingreso a partir de concursos de mérito y oposición

Mientras en Ecuador se vive un proceso de rezonificación de la educación y se motiva a todo tipo de profesionales a incorporarse al magisterio (“la profesión de profesiones”) y se hacen campañas de difusión para reclutar más maestros, en México, para poder hacer frente a las dificultades de operación de la reforma educativa, particularmente en lo que se refiere a los procesos de ingreso al servicio, hasta hace un año se dio prioridad en el concurso para educación básica a egresados de escuelas normales y aparecieron dos convocatorias. A partir de 2016, se emitió por entidad federativa una sola convocatoria para todos los interesados en ingresar a la docencia, es decir, normalistas y otros profesionales.

En México las movilizaciones magisteriales también han contado con la participación de estudiantes normalistas y en al menos tres entidades (Oaxaca, Michoacán y Chiapas), los concursos se han recalendarizado, bajo acuerdos específicos con las dirigencias sindicales y las autoridades estatales y federales. Por otro lado, en desde hace tres años se suspendieron las evaluaciones de logro académico a los estudiantes normalistas.

En Ecuador los procesos de ingreso han estado regulados por Concurso organizado a partir de la estrategia *Quiero ser maestro*, que si bien ha permitido la incorporación de docentes con un perfil profesional distinto, ha tenido una respuesta moderada, lo cual ha dado pauta para tratar de fortalecer las nuevas carreras que se perfilan desde la UNAE para la formación de futuros profesores.

Como ya se señaló, en ambos países la profesión se ha abierto a otras profesiones pero para poder ingresar a la docencia, es necesario presentar un examen de oposición para el ingreso al servicio en México y un examen, de mérito y oposición en Ecuador. Un aspecto que destaca en Ecuador es la presentación de una clase demostrativa. No obstante, son varias las similitudes que se comparten en ambos países y éstas pueden reconocerse en la Tabla 15.

**Tabla 15***Concurso de ingreso al servicio docente*

Ecuador	México
Concurso de Méritos y Oposición para el ingreso al magisterio nacional abierto a todos los profesionales	Concurso de Oposición para el ingreso a la Educación Básica
Fase 1: Elegibilidad (registro, elección de la especialidad, rendición de pruebas psicométricas y de especialidad. Si aprueba se es elegible	Primera fase: Publicación y difusión de las convocatorias. Pre-registro, registro, recepción y revisión de la documentación.
Fase 2: Concurso de méritos y oposición: A. Validación de méritos: títulos, experiencia docente, publicaciones, artículos, investigaciones, cursos de capacitación B. Oposición: pruebas estandarizadas y de especialidad; evaluación de prácticas	Segunda fase: Aplicación de instrumentos de evaluación. Etapa 1. Aplicación del Examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente Etapa 2. Aplicación del Examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales Etapa 3. Aplicación de los Exámenes Complementarios o Adicionales (Lengua indígena; Segunda lengua: Inglés; Francés; Asignatura estatal; Artes; Tecnología)
Méritos (35 por ciento) más oposición (65 por ciento)	Complementarios o Adicionales (Lengua indígena; Segunda lengua: Inglés; Francés; Asignatura estatal; Artes; Tecnología)
Fase 3: Calificación, listas de prelación según prioridades.	Tercera fase: Calificación. Conformación de listas de prelación.
Asignación de plazas.	Asignación de plazas.

*Nota:* Elaboración propia a partir de la página *Quiero ser maestro. Concurso de Méritos y Oposición (2015)*, (Ministerio de Educación del Ecuador) y del *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (2016)* (CNSPD/SEP, México).

La ruta inicial de los docentes que resultaron idóneos por concurso de oposición o de méritos y oposición tiene puntos en común en ambos países. En Ecuador, se designa durante un año a un docente experimentado como mentor, se requiere un curso de inducción obligatorio y son necesarios dos años para cambiar de categoría y ubicación.<sup>105</sup>

En México se plantean dos años de acompañamiento de un tutor que debe ser un docente con reconocida trayectoria profesional. Al finalizar el primer año de servicio los nuevos docentes deben presentar un examen diagnóstico y el tutor debe dar un informe sobre su desempeño. A partir de los resultados se ofrecen apoyos y programas al nuevo docente para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias asociadas a los *perfiles, parámetros e indicadores*.<sup>106</sup> Esta figura, no tiene un nivel de se ha consolidado ni ha sido revalorada por los docentes en servicio y han sido muy pocos los docentes tutores que fueron dados de alta en el Servicio Profesional Docente, que fueron capacitados para esta tarea y que han obtenido una remuneración económica.

Desde las políticas correspondientes, los docentes de nuevo ingreso en ambos países debieran contar con tutorías y mentorías, apelándose tanto en Ecuador como en México a que sean docentes destacados. En el caso de México la mayoría de los docentes de nuevo ingreso no cuenta con tutor, su tutor no está capacitado y su trabajo no es recompensado económicamente.

En el caso de Ecuador para ser mentor es necesario participar en un proceso de evaluación a partir de la estrategia *Quiero ser mentor* que implica participar en una

---

<sup>105</sup> Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011).

<sup>106</sup> Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013)

evaluación para poder acceder a la función. Los docentes mentores en Ecuador además de tener un reconocimiento a su trayecto profesional cuentan con un estímulo económico.

En México no se presenta evaluación para ser tutor: a partir del reconocimiento de trayectos profesionales destacados, los directivos hacen una invitación a algunos docentes para que apoyen a los profesores de recién ingreso y participen en un curso que los pueda apoyar en esta función adicional a su trabajo. Los apoyos económicos no han estado claramente definidos y es evidente que ha existido desinterés para asignar tutores a todos los profesores que se han incorporado al servicio desde que iniciaron los concursos de oposición derivados de la reforma educativa 2013.

Los procesos de ingreso al servicio son un elemento sustancial y definitorio de los cambios en la carrera docente. Como ya se señaló en capítulos anteriores, la mirada ha estado puesta en “atraer y retener a los mejores candidatos a la docencia, con los mejores perfiles posibles” (OCDE, 2010). No obstante, también existe una fuerte crítica a los procesos de formación inicial en las escuelas normales en el caso de México y en los Institutos Superiores Pedagógicos en el caso de Ecuador. Los procesos de ingreso al servicio son uno de los aspectos centrales de las nuevas legislaciones relacionadas con la carrera docente de ambos países, con los correspondientes aspectos a considerar, como puede verse en la Tabla 16. Sin embargo la noción de “mejores candidatos” no se correlaciona con las diversas condiciones en las que se desarrolla el trabajo en las escuelas y que tiene distintos requerimientos, ya sea en contextos urbanos marginales, educación indígena, rural, o de atención de grupos con niños con necesidades educativas especiales. En Ecuador los maestros han reportado la creciente incorporación en las aulas de niños provenientes de otros países de la región (haitianos, cubanos, colombianos, entre otros) que

también les representan desafíos en su trabajo docente. En este sentido, la homogeneización escolar a partir de perfiles o estándares no resulta pertinente en términos de políticas de equidad, inclusión, diversidad e interculturalidad.

**Tabla 16***Procesos de la carrera docente*

<b>Ecuador</b>	<b>México</b>
Concurso de méritos y oposición para el ingreso	Concurso de ingreso al servicio docente
Recategorización	Promoción
Ascenso	Reconocimiento
Actualización	Permanencia
Jubilación	Jubilación

*Nota:* Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) (Ecuador) y de la Ley General de Servicio Profesional Docente (México, 2013).

En su trayectoria profesional, los docentes de Ecuador y México pueden mejorar sus ingresos salariales a partir de recategorizarse en los escalafones correspondientes. En ambos países el requisito para ingresar al magisterio a partir de las últimas reformas es el título de licenciatura. En Ecuador, para los docentes que se encontraban en categorías inferiores, se instrumentaron procesos de capacitación y evaluación y se reconoció su antigüedad a fin de tener un piso común para todos los docentes en la categoría G, correspondiente al actual ingreso a la docencia. En el Apéndice D se encuentran los detalles de esta categoría escalafonaria.

En el caso de México, se planteó un programa de estímulos e incentivos asociados al “desempeño eficiente del servicio educativo” a partir de procesos de evaluación del desempeño y de la evaluación adicional del programa de promoción en la función (docentes, técnico docentes, directores, supervisores y de asesores técnico pedagógicos).

Todas las promociones se vinculan con los resultados de las evaluaciones, el logro en el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional.

Para avanzar de un nivel a otro, los participantes requerirán demostrar un incremento en el desempeño con respecto a los resultados alcanzados en el proceso de su evaluación anterior, así como obtener resultados sobresalientes en la evaluación adicional. Para las zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas, los resultados de las evaluaciones de los docentes deben ser buenos y satisfactorios.<sup>107</sup>

El programa consta de siete niveles de incentivos de carácter económico que tienen una vigencia de hasta 4 años para cada uno (similar a Ecuador). El acceso al programa de Promoción en la Función se realizará invariablemente al Nivel 1 del incentivo que corresponda a la función que desempeña y a la categoría que ocupa el personal y se obtiene con resultados destacados en la evaluación del desempeño.

Los incentivos son temporales cuando el trabajador accede al Nivel 1 del incentivo o asciende por primera vez a cualquiera de los seis restantes. Los incentivos son permanentes cuando el trabajador confirma el nivel que ostenta al obtener al menos resultado destacado en el siguiente proceso de evaluación del desempeño.

En caso de que el personal obtenga en la evaluación del desempeño un resultado no suficiente, se sujetará a los programas de regularización determinados por las autoridades educativas. Los niveles y porcentajes de los incentivos económicos previstos son los

---

<sup>107</sup> CNSPD. *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica*. 31 de mayo de 2015. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/VBReglamento\\_final\\_2015.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/VBReglamento_final_2015.pdf)

siguientes: nivel 1: 35%; nivel 2: 65%; nivel 3: 95%; nivel 4: 120%; nivel 5: 140%; nivel 6: 160% y nivel 7: 180% (CNSPD, 2015).

Para las zonas de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas se establece un incremento al porcentaje a cada nivel de incentivo, para llegar en el nivel 7 al 222% (LGSPD, 2013). Las diferentes categorías implican remuneraciones distintas.

En Ecuador, de acuerdo al Reglamento de la LOEI, los salarios están definidos en la normativa y todos los maestros saben lo que ganan exactamente de acuerdo a su categoría. Todos los ingresos son públicos y es posible saber cuánto exactamente gana un docente con sólo revisar la LOEI. En México esta situación no es tan clara y transparente. Diversas prestaciones sindicales a nivel entidad, sección o sector dan cuenta de diferencias salariales, aunque el propósito en los últimos tres años ha sido centralizar –o más bien recentralizar de acuerdo con Arnaut (2014)– la nómina nacional y regular las diversas prestaciones a los docentes.

Las percepciones salariales mensuales de los docentes en Ecuador van de 527 dólares de la categoría J a 1, 476 dólares de la categoría A.<sup>108</sup> En México, de acuerdo a la información de maestros entrevistados, las plazas iniciales van de 3 500 a 7 mil pesos (200-390 dólares) y los docentes de educación básica con una antigüedad de 15 a 20 años y algún nivel de Carrera Magisterial,<sup>109</sup> pueden ganar en promedio 26,400 pesos mensuales (1,730 dólares).

---

<sup>108</sup> Presidencia de la República de Ecuador y Ministerio de Educación (2015). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de la Educación Intercultural*

<sup>109</sup> El anterior sistema de promociones horizontales que se mantiene para los docentes que habían presentado sus evaluaciones y realizado los cursos respectivos.

### **5.6 Los procesos e instrumentos de evaluación para los docentes**

Una parte sustantiva de la reforma descansa en los procesos de evaluación de los futuros docentes y de los docentes en servicio. Ingresar, basificarse, promoverse o cambiarse de adscripción pasan por tomar cursos, hacer méritos, pero, principalmente, por procesos e instrumentos de evaluación, como puede verse en la tabla 17. La evaluación – hasta el día de hoy- tiene implicaciones laborales. En ambos países el resultado de la evaluación o su no presentación puede ser motivo de separación del cargo. Las formas de evaluar a los docentes y sus consecuencias han sido cuestionadas por sus representaciones sindicales. En México, para lograr la aplicación de las evaluaciones en algunos casos ha sido necesario la movilización de destacamentos policiacos o bien el cambio de las sedes, lo cual ha implicado severos cuestionamientos a las autoridades educativas y descrédito a los propios procesos de evaluación.

Los procesos e instrumentos de evaluación en ambos países han sido principalmente estandarizados. Ecuador ha logrado implementar la evaluación de la clase demostrativa y, aunque las normativas dan la posibilidad de otros instrumentos en México, éstos no se han logrado establecer. Un panorama de los instrumentos previstos se presenta en la Tabla 17.

**Tabla 17***Procesos e instrumentos de evaluación docente*

Ecuador	México
<p>Los procesos de evaluación para obtener un nombramiento e ingresar al magisterio son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de Pruebas psicométricas (personalidad y razonamiento) (Con resultados adecuados y satisfactorios de obtiene la <b>idoneidad</b>)</li> <li>• Evaluación de Pruebas de conocimientos específicos de acuerdo al nivel o la especialidad (con el puntaje adecuado se obtiene la <b>elegibilidad</b>)</li> <li>• Validación de Méritos académicos (los aspirantes que superan esta etapa presentan la <b>postulación</b> a vacantes)</li> <li>• Evaluación práctica (Clase demostrativa en una escuela asignada)</li> <li>• Si los resultados son adecuados, se obtiene el <b>nombramiento</b></li> </ul> <p>Para la <b>recategorización</b> se consideran:            330 horas mínimas de curso de una Universidad            Categoría A o B            Años de trabajo (más o menos cada 4 años)            Título de tercer nivel            Prueba de conocimientos específicos            Prueba de gestión y emprendimiento con niveles mínimos            Fichas de observación de las clases de los docentes que se quieren recategorizar            Ponderaciones nacionales, distritales y provinciales para ubicar al docente.</p>	<p>El concurso de oposición para el ingreso al servicio docente incluye: evaluación de conocimientos y habilidades para la práctica docente; evaluación de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales y, en su caso, evaluación complementaria (por ejemplo, lengua indígena). El sustentante con un resultado <b>Idóneo</b> en el proceso de evaluación será el que obtenga, preferentemente el nivel III o al menos, el nivel de desempeño II en todos los instrumentos de evaluación y de acuerdo a los puntajes se integrará en las listas de prelación para asignación de nombramiento en vacante.</p> <p>La evaluación del desempeño docente será diagnóstica para el primer año. Al término del segundo año se realizará una evaluación de desempeño y si se identifica insuficiencia o incumplimiento en el desempeño, se darán por terminados los efectos del nombramiento. En el transcurso de cuatro años se realizará la siguiente evaluación y a partir de sus resultados se propondrán trayectorias de formación, acompañamiento y apoyo o rutas posibles de promoción.</p> <p>Los instrumentos de <b>evaluación del desempeño docente</b><sup>110</sup> previstos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación docente</li> <li>• Exámenes de conocimientos</li> <li>• Portafolios de evidencias</li> <li>• Observación de clases</li> <li>• Encuesta a padres</li> <li>• Entrevista a otros docente</li> <li>• Entrevista al director sobre el desempeño docente<sup>111</sup></li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia a partir de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) (Ecuador), de los *Lineamientos para la Evaluación del Desempeño Docente* (INEE, 2015) y de la Ley General de Servicio Profesional Docente (México, 2013).

<sup>110</sup> Orientados a la promoción o a la permanencia en el servicio.

<sup>111</sup> INEE. *Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente* Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1735-instrumentos-de-evaluacion>.

### **5.7 Los cambios en la formación inicial**

A partir de las reformas, en ambos países las instituciones de formación inicial han experimentado cambios. En Ecuador, hace un par de años, fueron cerrados los Institutos Superiores Pedagógicos de Formación Docente bajo el argumento de no cumplir con los estándares de acreditación requeridos como instituciones de educación superior. Los Institutos Superiores Pedagógicos de Formación Docente Intercultural Bilingüe que lograron su acreditación, se encuentran en proceso de articulación con la Universidad Nacional de Educación.

En México, aunque las escuelas normales continúan vigentes, su matrícula disminuyó sensiblemente a partir de la apertura a otras profesiones con los concursos de ingreso al servicio docente y con la amplia crítica de las autoridades educativas y los medios a los docentes, lo cual implicó para la profesión docente una fuerte desvalorización. Además, la propuesta curricular de algunas carreras no se ha actualizado (educación secundaria, educación especial y educación física) y sólo se modificó de manera apresurada para algunas licenciaturas (preescolar, primaria, preescolar intercultural bilingüe y primaria intercultural bilingüe).<sup>112</sup> La percepción de los formadores de docentes es que las normales se encuentran en una situación de franco abandono institucional. Otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) o los Centros de Maestros también han tenido repercusiones con los cambios derivados de la reforma educativa y las reorientaciones de la profesión docente.

---

<sup>112</sup> DGESPE/SEP, Planes de estudio 2012.

En Ecuador, poco a poco va cobrando fuerza la Universidad Nacional de Educación que se encuentra en la fase de diseño curricular y de consolidación de su planta de formadores e investigadores (Álvarez, 2017). Las similitudes y diferencias de la situación de las instituciones formadoras pueden verse en la Tabla 18.

**Tabla 18***Acerca de las instituciones formadoras de docentes en Ecuador y México*

Ecuador	México
Cambios y cierre en los últimos años en el papel de los “emblemáticos” Institutos Superiores de Formación Pedagógica, (sucesores de los colegios normales).	Cuestionamientos a las Escuelas Normales y cambios en los planes y programas de estudio; nuevas estrategias de organización y disminución creciente de la matrícula en los años recientes.
Crecimiento de la matrícula de aspirantes al magisterio en las carreras de Pedagogía en Universidades.	
Creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) e incorporación a su planta docente de especialistas extranjeros para apoyar las estrategias de formación de docentes.	Crítica al papel de instituciones destinadas a la profesionalización de los docentes en servicio, principalmente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
Participación de Universidades Categoría A (reconocida capacidad académica) en los procesos de formación continua y desarrollo profesional de los docentes (Programa SiPROFE).	Incorporación de otras Instituciones de Educación Superior (IES) a los procesos de formación continua y desarrollo profesional de los docentes.

*Nota:* Elaboración propia.

### **5.8 La formación continua y el desarrollo profesional**

Distintas voces de especialistas (Imbernon, 1997; Tenti, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant, 2013), han señalado la importancia del compromiso de los docentes con su formación continua y su desarrollo profesional de manera permanente, con *estar dispuestos a seguir aprendiendo*, sin importar el origen profesional. El desafío no es sólo para los docentes sino, también para las instituciones responsables de ofrecer los programas

que están orientados a “ser trajes a la medida” para cada profesor, en la perspectiva de contar con los apoyos que le posibiliten revisar su propia actuación pedagógica, mejorar su práctica docente y enriquecer sus perspectivas sobre la profesión. En México, las propuestas de cursos están vinculadas a los *Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI)*, tanto para los nuevos docentes, como para los docentes en servicio. En Ecuador se asocian a los *Estándares de desempeño profesional*. En ambos países se han impulsado programas determinados institucionalmente para los diversos tramos de la carrera docente (ingreso, regularización, desempeño, permanencia, promoción [México] o ingreso, remediación, inducción, capacitación, entrenamiento, ambientación, cursos especiales para nuevos docentes, docentes en servicio, mentores, directivos, asesores y supervisores pedagógicos, evaluadores).

En Ecuador la formación continua y el desarrollo profesional se ha impulsado a partir del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiPROFE). Los docentes con nombramiento o a contrato tienen hasta el 10 por ciento de su jornada laboral semanal (hasta 4 horas), para cursos de formación continua de acuerdo a la oferta definida en el SiPROFE. Las instituciones a las que asisten los docentes son IES reconocidas y acreditadas de acuerdo a la LOES.

En México opera desde el 2016 la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica que apoya económicamente y promueve la profesionalización de las figuras educativas de educación básica a partir de una oferta de cursos asociada a los diferentes puestos docente y directivos y de conformidad con los perfiles, parámetros e indicadores correspondientes. La elección de cursos también se

asocia a las evaluaciones. La SEP determina a que IES convocar para la elaboración de los cursos.

### **5.9 La reorganización de los sistemas educativos**

Los procesos de reforma en Ecuador y México han implicado transformaciones en la administración y gestión de los servicios educativos, que han venido a modificar el sentido de “la escuela”. En medio de discusiones sobre la igualdad de oportunidades, el acceso a las innovaciones tecnológicas y el derecho a aprender, las escuelas están cambiando. Un cambio común en ambos países es la ampliación de la jornada escolar que en Ecuador logró concretarse para todos los centros educativos y México ha resultado un proceso más complicado por cuestiones laborales y administrativas. También en México, uno de los pilares de la reforma es “la escuela al centro”,<sup>113</sup> en la perspectiva de reunir en el espacio educativo las mejores condiciones de infraestructura física y tecnológica que des la posibilidad de escenarios menos adversos para el aprendizaje de los niños y jóvenes. (Ver Tabla 19).

---

<sup>113</sup> Se trata de un nuevo modelo organizativo para las escuelas de educación básica que busca reconocer que todos los esfuerzos de mejora educativa se concentran en la escuela. Ver en: [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion\\_MiEscuelaAlCentro.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf)

**Tabla 19***Reorganización administrativa de los servicios educativos*

Ecuador	México
Los docentes de EBG fiscales (públicas) deben cubrir una jornada de 40 horas (30 frente a grupo) y 10 fuera de clase. Para gestión individual (65%) y gestión participativa (35%).	Diversificación de las jornadas escolares (tiempo completo, jornada ampliada, jornada regular)
Los establecimientos con menos de 120 alumnos no tienen directivos; de 121 alumnos a 500 tienen director y de más de 500 alumnos director, subdirector e inspector.	Nuevas figuras educativas (subdirectores académicos y administrativos; profesor de Tic's, profesor de inglés, maestro de lecto-escritura, maestro especialista [que antes estaban en los USAER]). <sup>114</sup>
Los bachilleratos con más de 121 alumnos tienen rector y con más de 500, vicerrector.	Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)  Conformación de Consejos de Participación Social (CPES) en las escuelas y zonas escolares.
Plan de reordenamiento territorial de la oferta educativa (concentración de pequeñas escuelas en instituciones más grandes con un modelo educativo diferente: Unidades Educativas del Milenio). Varias escuelas rurales e indígenas han sido cerradas. El Plan se asocia a una política de equidad e inclusión.	La SEP anunció la reconcentración de más de 100 mil escuelas, ubicadas en pequeñas poblaciones rurales (multigrado, indígenas y comunitarias) para que los alumnos puedan estudiar en planteles con mejor infraestructura y jornadas de tiempo completo que tiene como base una orientación política hacia la equidad y la inclusión.

*Nota:* Elaboración propia a partir de la Ley Reglamentaria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2015), Plan de Reordenamiento Territorial de la Oferta Educativa (Ministerio de Educación, 2013), Ley General de Educación (SEP, 2013) y Anuncio del Programa de Reconcentración de Escuelas (SEP, 2016).

Con relación a los planes y programas de estudio, después de más de cuatro años de haber iniciado la reforma educativa, se dio a conocer el nuevo Plan y programas de estudio para la educación básica y media superior. Actualmente, diferentes equipos de diseño elaboran los nuevos libros de texto para los niños y jóvenes y los libros del maestro que

<sup>114</sup> Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

empezarán a utilizarse en el ciclo escolar 2018-2019, a unos meses de la conclusión del actual gobierno federal.

En Ecuador en el año 2012 se dieron a conocer los Estándares educativos, que incorporan estándares de gestión escolar, de desempeño docente, de aprendizaje y de infraestructura y en 2016 el Ministerio de Educación inició la operación del *Currículo de los niveles de educación obligatoria* y en este año se dio a conocer una nueva propuesta sobre estándares educativos.<sup>115</sup>

A continuación se presenta un comparativo de los *Perfiles, parámetros e indicadores de docentes* (PPI) del concurso de ingreso educación básica e indígena en México y de los *Estándares de desempeño profesional* en Ecuador que también se asocian con dimensiones, indicadores y evidencias y que de acuerdo a la LOEI deben ser la base de las evaluaciones a para docentes y aspirantes a docentes por el INEVAL.

El proceso de ingreso, a través del programa “Quiero ser maestro” en Ecuador, inicia con la inscripción de los aspirantes, para pasar después a la evaluación de las pruebas psicométricas de personalidad (se valora cualitativamente adecuado o no adecuado) y razonamiento (mayor de 700 puntos Aprobado o No aprobado). La idoneidad se obtiene a partir de los resultados de la prueba psicométrica.<sup>116</sup> Si el candidato resulto *idóneo* en las pruebas psicométricas presenta la evaluación de pruebas de conocimientos específicos que debe aprobar con un puntaje mínimo de 70 por ciento; si lo obtiene se convierte en un candidato *elegible* y puede inscribirse en los Concursos de Méritos y Oposición, para lo

---

<sup>115</sup> Dicha propuesta, por cuestiones de tiempo, ya no fue considerada en este trabajo.

<sup>116</sup> En México ser idóneo o no idóneo es el resultado final del Concurso de Oposición. En Ecuador es el resultado del primer proceso de evaluación.

cual deben realizar el registro de sus méritos para su validación y si superan esta etapa, deben seleccionar cinco vacantes ofertadas en el sistema en el orden que consideren prioritario. Después debe presentar una evaluación práctica, si el resultado es satisfactorio, recibirá el nombramiento correspondiente.

En México el proceso solo implica el registro y la presentación de dos exámenes: el de conocimientos y habilidades para la práctica docente (con base en las dimensiones uno y dos de los PPI) y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales (a partir de las dimensiones tres, cuatro y cinco de los PPI). Los resultados de ambos exámenes determinan si los aspirantes son *idóneos o no idóneos*. Si el aspirante está interesado por una plaza de educación indígena, deberá presentar el examen complementario de la Lengua indígena correspondiente. En los concursos de ingreso los resultados tienen tres niveles de desempeño y sólo los sustentantes que obtienen los niveles II y III pueden acceder a una plaza (INEE, 2016, 97).

Las variaciones de los PPI en los Concursos de oposición de los ciclos 2014 2015, 2015-2016 y 2016-2017 en México, son mínimas y son básicamente de formato. En el caso de Ecuador, los *Estándares de desempeño profesional* son los mismos desde 2012.

Los PPI son la base de los exámenes y se orientan a reconocer las habilidades necesarias para desempeñar cada puesto docente y directivo (docente, director, supervisor, asesor técnico pedagógico). Asimismo, los PPI son también el referente de la oferta de formación continua destinada a los maestros en servicio.

Para Ecuador son los estándares de desempeño y el conocimiento del currículo los elementos centrales a considerar para la evaluación de aspirantes a la docencia y de maestros en servicio.

Los *perfiles, parámetros e indicadores* para el caso de México y los *estándares de desempeño profesional* de Ecuador, comparten algunas dimensiones e incluso, indicadores que dan cuenta de orientaciones comunes y que pueden identificarse en el comparativo que aparece en la Tabla 20.

En Ecuador los estándares se oficializaron a finales del 2012, justo cuando en México, se dio el cambio de gobierno y se inició con las reformas estructurales, entre ellas la educativa. A diferencia de México, los cambios intentaron abarcar diferentes componentes del sistema y tener una mayor participación de los diferentes actores en las decisiones asumidas.

Las modificaciones a los currículos de educación básica y del bachillerato, al ser la materia de trabajo de los docentes, se constituyen en referentes obligados para los procesos de evaluación de los aspirantes a la docencia y de los profesores en servicio. Aún con gobiernos de orientación política distinta, los procesos de reconfiguración en la profesión docente en ambos países, comparten perspectivas comunes bajo circunstancias sociales diferentes.

**Tabla 20.**

*Comparativo sobre los Perfiles, parámetros e indicadores de idoneidad de los docentes en educación básica e indígena en México y Estándares generales de desempeño profesional en Ecuador*

		México		Ecuador <sup>117</sup>
Preescolar	Primaria	Preescolar indígena	Primaria indígena	Primer, Segundo y Tercer Nivel de Educación General Básica
Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. (Tres parámetros y nueve indicadores).	Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. (Tres parámetros y diez indicadores).	Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. (Tres parámetros y once indicadores). Indicadores específicos: 1.1.2 Reconoce los aspectos fundamentales de los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua y 1.1.4 Reconoce la importancia de emplear la lengua originaria como medio de comunicación.	Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. (Tres parámetros y doce indicadores). Indicadores específicos: 1.1.2 Reconoce los aspectos fundamentales de los procesos de adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua. 1.1.3 Reconoce la influencia del entorno familiar, sociocultural y lingüístico en los procesos de aprendizaje de los alumnos. 1.2.2 Reconoce los propósitos	Dimensión A. Dominio disciplinar y curricular. <b>Estándares generales de desempeño profesional:</b> A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica. A.2 El docente conoce el currículum nacional. A.3 El docente domina la lengua con la que enseña. (Ocho estándares específicos)

<sup>117</sup> Al cierre de este trabajo (2017), el MINEDUC expidió una Reforma al Acuerdo Ministerial No. 0482-12, que modificó los *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Por cuestiones de tiempo, este cambio ya no fue considerado en esta investigación. El cambio señala “la cadena de competencias y responsabilidades” en la gestión escolar, el desempeño profesional directivo y el desempeño profesional docente y establece el grado de corresponsabilidad de los actores educativos (2017, p. 4).

			educativos de los <i>Marcos Curriculares</i> para educación primaria indígena. 1.2.3 Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura y de los <i>Marcos Curriculares</i> para la educación primaria indígena y sus características.	
Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. (Cuatro parámetros y 14 indicadores).	Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. (Cuatro parámetros y 15 indicadores).	Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. (Cuatro parámetros y 18 indicadores). Indicadores específicos: 2.1.5 Identifica los conocimientos construidos histórica y culturalmente por las comunidades indígenas, para la definición de contenidos de aprendizaje susceptibles de ser enseñados;	Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. (Cuatro parámetros y 18 indicadores). Indicadores específicos: 2.1.5 Identifica los conocimientos construidos histórica y culturalmente por las comunidades indígenas, para la definición de contenidos de aprendizaje susceptibles de ser enseñados;	Dimensión B. Gestión del aprendizaje. <b>Estándares generales de desempeño profesional:</b> B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate. B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. (17 estándares específicos)

		<p>2.2.3 Identifica estrategias didácticas que incluyen, con sentido formativo, las características socioculturales y lingüísticas de los alumnos; 2.2.4 Determina cuándo y cómo utilizar materiales y recursos de la región y la comunidad de los alumnos para diversificar el trabajo educativo;</p> <p>2.2.5 Identifica actividades para propiciar que los alumnos empleen su lengua materna y expresen lo que saben.</p>	<p>2.2.4 Identifica estrategias didácticas que incluyen las características socioculturales y lingüísticas de los alumnos; 2.2.5 Identifica actividades para propiciar que los alumnos empleen su lengua materna y expresen lo que saben.</p>	
<p>Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. (Tres parámetros y 14 indicadores).</p>	<p>Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. (Tres parámetros y 14 indicadores).</p>	<p>Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. (Tres parámetros y 15 indicadores). Indicador específico: 3.3.5 Identifica actividades</p>	<p>Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. (Tres parámetros y 15 indicadores). Indicador específico: 3.3.5 Identifica actividades</p>	<p>Dimensión C. Desarrollo profesional. <b>Estándares generales de desempeño profesional:</b> C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones de su área del saber. C.2 El docente participa de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje. C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes. (Ocho estándares específicos)</p>

		que promueven la cultura escrita en la lengua indígena de la comunidad donde está inscrita la escuela.	que promueven la cultura escrita en la lengua indígena de la comunidad donde está inscrita la escuela.	
Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. (Cuatro parámetros 17 indicadores)	Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. (Cuatro parámetros y 17 indicadores)	Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. (Cuatro parámetros y 17 indicadores). El indicador 4.1.2 incorpora en el texto “leyes que amparan los derechos de los pueblos indígenas” y el 4.1.3 “con equidad y pertinencia cultural y lingüística”.	Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. (Cuatro parámetros y 17 indicadores). El indicador 4.1.2 incorpora en el texto “leyes que amparan los derechos de los pueblos indígenas” y el 4.1.3 “con equidad y pertinencia cultural y lingüística”.	Dimensión D. Compromiso ético. <b>Estándares generales de desempeño profesional:</b> D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes. D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir. D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad. (Nueve estándares específicos)
Dimensión 5. 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. (Tres parámetros y	Dimensión 5. 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. (Tres parámetros y	Dimensión 5. 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. (Tres parámetros y	Dimensión 5. 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. (Tres parámetros y	

11 indicadores). 11 indicadores). 11 indicadores). 11 indicadores).

**Lengua Indígena** (Parámetros e indicadores complementarios considerados en el Perfil de los docentes de Educación preescolar indígena y Educación primaria indígena)

Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que es importante que aprendan.

Parámetro: 1. LI C. Emplea la lengua indígena como medio para comunicarse con los educandos y sus familias.

Indicador 1.1 LI C. Se comunica de manera fluida en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela.

Con relación a la educación para comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que regula todo el Sistema Educativo Nacional, plantea que los docentes que trabajen en una institución intercultural bilingüe deben **dominar un idioma ancestral**.  
**Interculturalidad y plurinacionalidad.**- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos; (Inciso z, Art. 2° LOEI)  
**Plurilingüismo.**- Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional; (Inciso aa, Art. 2° LOEI)

Todos los perfiles de docentes (preescolar, primaria, secundaria, preescolar y primaria indígenas, educación especial, educación física y telesecundaria) tienen en el indicador **2.1.1** una referencia a la interculturalidad.

Para todos los docentes y técnicos docentes de educación básica **las dimensiones** (cinco) y **los parámetros** son los mismos (17). **Las diferencias se encuentran en los indicadores de los perfiles** de los docentes:

Indicadores de Preescolar: 65

Indicadores de Preescolar Indígena: 72 (**siete** indicadores específicos y **dos** con adiciones))

Indicadores de Primaria: 67

Indicadores de Primaria Indígena: 73 (**seis** indicadores específicos y **dos** con adiciones)

Más el **parámetro e indicador complementario Lengua Indígena**

Para los docentes de educación secundaria los indicadores son 67; para los técnicos docentes los indicadores son 59.

Para todos los docentes de Educación General Básica **las dimensiones y los estándares** son los mismos y son la base de los procesos de evaluación.

*Nota:* Elaboración propia con base en el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes (PPI)*. Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016 (CNSPD/SEP, 2015) y en los *Estándares de desempeño profesional*, Acuerdo 482, *Estándares de Calidad Educativa, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura* (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, 2016).

Respecto a Lengua Indígena (que en México sólo aparece como una dimensión, con un parámetro y un indicador complementarios), además de hacer referencia a las Lenguas Indígenas Nacionales, sería necesario establecer la comparación con Segunda Lengua: Inglés y la Asignatura de Francés, en las cuales se maneja un perfil completo para los docentes, con parámetros e indicadores.

### **Conclusiones**

A pesar de tratarse de dos Estados nacionales con gobiernos de diferente orientación política y con articulación distinta a organismos internacionales, México y Ecuador comparten y asumen perspectivas comunes con relación a la profesión docente, a partir de los concursos para el ingreso al servicio docente, la definición de perfiles o estándares de desempeño o la apertura a otras profesiones para su incorporación al magisterio. Estos procesos dan cuenta de estrategias transnacionales que permean el contexto latinoamericano, a partir de reformas educativas estructurales que están transformando los sistemas educativos, la escuela y la profesión docente.

Ambos países comparten aspectos de los procesos para el ingreso al servicio de nuevos docentes de educación básica con algunas excepciones como la clase demostrativa que se realiza en Ecuador. El inicio de la carrera docente también tiene perspectivas comunes: tutores o mentores para apoyar a los docentes de nuevo ingreso, el acompañamiento entre pares, la evaluación diagnóstica y los cursos de formación continua.

Los cambios legislativos más fuertes en Ecuador iniciaron con la llegada a la presidencia de Rafael Correa, de orientación socialista, hace una década y con la promulgación del Plan Decenal (2006-2015), del Plan Nacional del Buen Vivir (que recupera la perspectiva de los pueblos kichwa y aimara con una perspectiva vida *plena y digna*) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011).

En México los cambios iniciaron con la firma de diferentes partidos políticos del Pacto por México (2012) y en 2013 la reforma educativa se concreta a partir de la modificación a los Artículos 3º y 73 Constitucionales, a la Ley General de Educación (LGE) y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Ambos países se encuentran en el desarrollo de las diferentes estrategias operativas que permitan lograr que las reformas educativas se concreten. En Ecuador el proceso fue más participativo y horizontal, a partir de acuerdos derivados de una amplia consulta; en México se trató de una decisión vertical en un momento estratégico –el cambio de gobierno federal– y en él se consideraron las iniciativas del ejecutivo federal, y la suma de acuerdos principalmente de los Partidos Revolucionario Institucional, Acción Nacional y de la Revolución Democrática a través del Pacto por México, así como de los reclamos de la Coalición Ciudadana por la Educación y otras organizaciones como Mexicanos Primero (González et al. 2017).

Ecuador y México son dos ejemplos de reformas bajo orientaciones políticas propias, que tienen coincidencias en las políticas que subyacen en sus nuevas legislaciones.<sup>118</sup> Las dimensiones de los sistemas educativos, las instituciones formadoras de docentes, las otras instituciones de educación superior que también están aportando profesionales para docencia, el papel de los diferentes actores involucrados –incluyendo los sindicatos–, organizaciones de la sociedad civil interesadas en la concreción de las reformas, entre otros, plantean escenarios distintos para cada caso, pero con perspectivas comunes con mayor o menor consenso social.

---

<sup>118</sup> OREALC/UNESCO (1981, 2010), OCDE (2006), PREAL.

### **La reconfiguración de la profesión docente en México y Ecuador**

A partir de complejos cambios que se están gestando desde hace décadas, la reconfiguración de la profesión se expresa como un nuevo modelo de gobernabilidad para los sistemas educativos (Aguerrondo, 2014) o de gobernar la educación como señalan González et al. (2017). Y esto se asocia a organizar, diferenciar, clasificar, seleccionar, promover, desplazar, demeritar, reconocer o premiar a los aspirantes a docentes que reúnen los méritos esperados y aprueban los exámenes requeridos y los profesores que rinden las evaluaciones de acuerdo a los criterios establecidos. Destaca el hecho de que en Ecuador, uno de los criterios es la realización de una clase demostrativa en tanto que en México, sólo se realiza la evaluación a partir de exámenes estandarizados.

En sí mismos, los procesos de ingreso al servicio implican *ritos de paso*<sup>119</sup> que generan tensión entre lo que se sabe o se aprendió previamente, y lo que *debe hacerse* en el trabajo docente cotidiano. Actualmente, incorporarse a la profesión docente implica nuevos escenarios para egresados de institución para formar docentes y para egresados de otras profesiones. La actuación profesional que se espera de los nuevos docentes cuenta con nuevas regulaciones y con indicadores de desempeño consignados a partir de Perfiles, parámetros e indicadores en México o en *Estándares de desempeño profesional* en Ecuador.

---

<sup>119</sup> En el sentido de dar cuenta del tránsito o movimiento de sujetos que pasan de una condición a otra, que dan cuenta de un proceso de transición que tiene aspectos específicos en los cuales lo que enfatiza son las diferencias, marcas o señales (ser reconocido como *idóneo* para la profesión, como *elegible*, como *profesor con nombramiento*, como *docente novel*). La mayoría de ellos se centran en una etapa de transición, conocida como “Liminar”, que significa frontera, umbral, y que se refiere a la inseguridad ante los momentos e cambio.

La aspiración en ambos países, con una crítica a los docentes en servicio por los resultados educativos, es sustituir poco a poco, la planta docente con docentes con otros orígenes y profesiones que permitan ampliar las perspectivas de lo que puede ser la educación. En México, durante los cuatro primeros años de la reforma, la evaluación estandarizada de los docentes resultó ser el engranaje central de los cambios.

Para los nuevos docentes, los actuales procesos de ingreso al servicio están marcados por nuevos escenarios sociales con la participación de más actores y demandas a la educación; con políticas públicas orientadas particularmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos, centradas en una especie de reclamo al saber y actuación de los maestros como actores clave, casi exclusivos, para mejorar la educación a partir de su propia formación y desempeño.

En estos cambios que reorientan y reconfiguran la profesión, subyace una crítica a los procesos de formación de los actuales docentes en servicio, incorporados principalmente con estudios de educación normal (México) o de los Institutos Superiores de Formación Pedagógica (Ecuador) que no han garantizado, a partir del trabajo de los docentes, la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En ambos países, los cambios normativos sostienen que en la medida que los profesores cuenten con una mejor formación inicial y continua, tendrán un mejor desempeño y mejorará la calidad de la educación (Ortiz, 2015). En Ecuador la decisión sobre la formación inicial se ha orientado a una formación universitaria en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); en México, a pesar de las críticas y la apertura de los concursos a distintas profesiones, se planteado desde los discursos oficiales, fortalecer la educación normal pero no se han visualizado acciones que concreten esta perspectiva.

La apertura del magisterio de educación básica a otros profesionales está transformando la docencia, liberalizando la profesión y colocando en el centro de las discusiones el saber de los docentes. Los docentes de educación básica han dejado de ser parte de la proporción más formada de la población en la región (Terigi, 2010) y los procesos de ingreso, recategorización o promoción, se han asociado a la carrera docente como carrera de vida con nuevas exigencias para la formación inicial o profesional y la disposición al desarrollo profesional.

Los cambios en los sistemas educativos y las presiones por la mejora en los aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes, no sólo dependen de los cambios en la profesión. No basta con reconocer a los profesores *idóneos, elegibles y con méritos*. La transformación de la educación debe asociarse a procesos académicos que revisen la formación desde las diferentes instituciones que están aportando profesionales para la docencia; también es necesario revisar las estructuras organizativas y administrativas de los sistemas educativos e identificar los aspectos que deben apoyar estas transformaciones: no esperar que los profesores de recién ingreso (noveles) cambien la escuela, la educación, el sistema. Se requiere la participación de otros actores, a la revaloración social de la profesión y a la corresponsabilidad de padres y autoridades educativas, así como también, recursos para mejorar y equipar las escuelas.

Los contextos sociales cada vez son más complejos para una profesión que se transforma y que enfrenta fuertes desafíos. Entre ellos se encuentran grupos heterogéneos con situaciones familiares y sociales en las que violencia, migración, pobreza, nuevos modelos parentales, diversidad sociocultural y lingüística están presentes y requieren atención por parte del docente; nuevas formas de vinculación de la escuela con la

comunidad,<sup>120</sup> incorporación en la práctica de cambios curriculares, trabajo en el colectivo escolar y en el consejo escolar de participación social y más y nuevos requerimientos administrativos y tecnológicos. Además, el docente es responsable de la preparación y presentación de sus evaluaciones, de su desarrollo profesional, de su salud y de sus propias situaciones familiares y personales.

Sin duda alguna, una de las expresiones más fuertes de la reconfiguración de la profesión es que la formación inicial para ser docente, en instituciones construidas históricamente para este fin, no determina la posibilidad de ingresar al magisterio. Particularmente en México, el papel de las escuelas normales está fuertemente cuestionado, aunque los discursos políticos señalen que se van a fortalecer estas instituciones. La reducción de la matrícula de ingreso en los últimos años y mencionada en párrafos anteriores, da cuenta de esta situación. En cambio, en Ecuador, el cierre de los ISPED transcurrió con tranquilidad y en apego a la evaluación de la institución acreditadora.

El papel de las instancias evaluadoras se encuentra cuestionado por haber realizado la aplicación de los exámenes de los futuros docentes y de los docentes en servicio, en medio de fuertes dispositivos policíacos, que repercuten en la imagen social de la profesión. Las estrategias para convocar a los maestros en servicio para presentarse a ser evaluados y los avisos de terminación de contratos por razones diversas,<sup>121</sup> expresadas en la Ley General de

---

<sup>120</sup> En un estudio reciente, elaborado por el Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM en colaboración con la AFSEDF, 72 por ciento de los maestros señalo que “su escuela no recibe ningún tipo de premio o reconocimiento; 35 por ciento reporta que su trabajo le hace muy pesado por el exceso de carga administrativa 20 por ciento considera que los supervisores se meten demasiado en su tarea formativa; 17.5 por ciento señala que la relación con los alumnos los agota y 30.5 por ciento que en su salón hay uno o varios alumnos que siempre molestan a los demás y 23 por ciento perciben que las condiciones de su escuela les restan autoridad. (*Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en las escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal*. Citado por Poy, 8 de enero de 2017, *La jornada*, México, p. 29).

<sup>121</sup> Entre ellas, faltas consecutivas o no presentarse a las evaluaciones.

Servicio Profesional Docente (2013), también han generado malestar y enojo por parte de los docentes.

Los docentes expresan en su trabajo cotidiano los cambios y reorientaciones en la profesión. Su preocupación por los cuestionamientos que los deslegitiman, por las formas de dar a conocer las evaluaciones, situación que genera desigualdades y conflictos entre los docentes. Su malestar también se expresa por las expresiones que señalan a los aspirantes a una plaza el no resultar *idóneos* al no reunir los puntajes suficientes para tener los perfiles profesionales esperados. Para los maestros en servicio, esta situación se agrava ante directivos, padres de familia y compañeros maestros y los señala como en permanente deuda con su formación y desarrollo.

En las escuelas estas situaciones han generado inequidades en la carga docente y administrativa con los profesores de recién ingreso, considerados *idóneos*, o con los profesores en servicio que acreditan las evaluaciones de desempeño. Estos procesos han desarrollado en las escuelas diferenciaciones, estratificaciones, sobrecarga administrativa, interacciones conflictivas entre el colectivo escolar y con los padres de familia.

Tardif y Lessard (2014), señalan que la docencia es un trabajo de interacción humana, *do face a face com u otro*<sup>122</sup>, con múltiples exigencias normativas, con una posición del docente como trabajador en la organización escolar, en la escuela y en el aula. Su trabajo está marcado por su vida, por su experiencia como trabajador que *é fazer e refazer*<sup>123</sup>, por la identidad que comparte con otros docentes, por la apropiación de su materia de trabajo y el soporte y sentido que le da a su práctica (pp. 275-277).

---

<sup>122</sup> Cara a cara, con uno y otro.

<sup>123</sup> Hace y rehace.

Con todos los cambios, la profesión sigue dando cuenta del compromiso social que caracteriza el trabajo docente, por estar con sus alumnos en la escuela, en el día a día, a lo largo de todo el ciclo escolar:

“Es una profesión con responsabilidad social en la cual el maestro, aunque lo quisiera no puede cerrar la puerta y desentenderse de lo que pasa afuera, porque sus alumnos son de ese afuera, cada vez más complejo, violento, desordenado, empobrecido, angustiante...” (FD 4 M: 6).

Una profesión que se reconfigura a partir de cambios del colectivo al que se pertenece: el magisterio. Una profesión que se delinea en *Perfiles, parámetros e indicadores* (México) o *Estándares de desempeño profesional* (Ecuador) asociados a habilidades y conocimientos que implican nuevos desafíos para quien está frente a grupo o aspira a ingresar al servicio profesional docente. Una profesión que tiene nuevas regulaciones para el ejercicio profesional pero que también exige al docente la aplicación de nuevas formas de control y seguimiento de su trabajo docente, particularmente las vinculadas con los aprendizajes de los alumnos.

Ser docente hoy implica reconocer a profesionales de la enseñanza con trayectorias formativas diversas pero con una identidad compartida en términos de los *perfiles* o *estándares* que orientan y dan nuevos sentidos al trabajo cotidiano desarrollado en contextos complejos y diversos en los cuales las estrategias de enseñanza, las rutinas pedagógicas, las interacciones con los alumnos, con otros docentes y con los padres y madres de familia tienen como orientación central el aprendizaje de los alumnos.

Una profesión que evidencia su reconfiguración en los nuevos requisitos para ser docente, en la apertura a otras profesiones, en los exámenes para el ingreso al servicio o en las evaluaciones del desempeño docente para la permanencia, la recategorización o la promoción, asociadas a lo que se ha determinado que *debe conocer* el docente (quiénes son sus alumnos, cómo aprenden, el contexto social y comunitario, la normatividad, el currículo, la lengua materna de sus alumnos); *debe saber hacer* (planear, organizar al grupo, construir ambientes favorables para el aprendizaje, diseñar intervenciones didácticas pertinentes e innovadoras, evaluar y retroalimentar a sus alumnos, informar a los padres); y *debe ser* (un profesional que se compromete con su desarrollo profesional, que colabora y trabaja con sus compañeros; que asume las responsabilidades legales y éticas de la profesión; que reflexiona antes, durante y después de su trabajo; que tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos, que se vincula con la comunidad y promueve su desarrollo).<sup>124</sup>

La reconfiguración de la profesión también se expresa en la redefinición de los sentidos, en lo que se espera que sean los profesores y no en lo que son al concluir sus estudios, en la reorientación, en la crítica generalizada a todos los docentes y a los aspirantes a serlo a partir de los trayectos formativos establecidos, a partir de la definición de *perfiles*, o *estándares de desempeño* que no necesariamente coinciden con lo que se sabe y se es, pero que se orientan a lo que se quisiera que fueran los docentes. También tiene que ver con el abandono a las instituciones de formación inicial y la apertura a profesionales con otros estudios para esta profesión.

---

<sup>124</sup> Con base en los *Perfiles, parámetros e indicadores para los docentes* (México, 2016) y los *Estándares de Desempeño profesional docente* (Ecuador, 2012).

Tiene que ver con nuevas responsabilidades para los docentes ante la ampliación de las jornadas escolares, la definición de opciones determinadas para su desarrollo profesional, en las relaciones con sus colegas docentes, en las estrategias de control de los tiempos escolares, en nuevas formas de supervisar y controlar su tarea desde los directivos, en mayor vinculación con los padres y la apertura de la escuela a agentes de la sociedad civil.

Se trata de una profesión con nuevas reglas para toda la carrera docente, que inician con los procesos de ingreso organizados a partir de nuevos criterios, más requisitos, más tiempo asociado a procesos de evaluación para el otorgamiento de la definitividad, acompañantes (tutores y mentores), nuevas responsabilidades, y también cambios vinculados a la evaluación para la permanencia, la promoción y la mejora salarial

### **Las tensiones que han generado los cambios en la profesión**

En México el rechazo a la reforma educativa generó una fuerte confrontación social, particularmente en los estados con mayor presencia indígena y más altos índices de pobreza (Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán). La presencia de la CNTE, contraria al sindicalismo oficial ha mantenido movilizaciones y múltiples y variadas acciones de resistencia casi permanentes desde la promulgación de los cambios, con apoyo de los padres de familia y otros sectores. Ser maestro en estas entidades es tener una profesión valorada socialmente y contar con un salario y prestaciones que apoyan al maestro, a su familia e incluso a la comunidad.

Durante los cuatro primeros años de la reciente reforma educativa en México, los cambios planteados en el trabajo docente parecieron ser sólo de índole laboral y administrativa. La nueva propuesta curricular se presentó en su primera versión hasta 2016 y, después de un proceso de consulta, fue hasta este 2017 cuando se concrete en el Plan y programas de estudio sobre los cuales se elaborarán los libros de texto correspondientes para iniciar su operación en el ciclo escolar 2018.

En Ecuador, los estándares de aprendizaje para la Educación General Básica y el Bachillerato se empezaron a operar en 2012. En ese momento también se presentaron los estándares de gestión escolar y de desempeño profesional y en 2016, el Ministerio de Educación presentó un nuevo currículo para la educación obligatoria que también impacta los procesos de formación docente, el ingreso al servicio y las diversas evaluaciones a los docentes. Los *Estándares* tuvieron una buena recepción entre los maestros y la sociedad en general porque derivan de una consulta ciudadana pública que dio impulso a los cambios en materia educativa. Otras iniciativas vinculadas también con la búsqueda de mejores condiciones para la atención educativa de sectores tradicionalmente desfavorecidos, han sido bien recibidas como la construcción de las Unidades Educativas del Milenio, que incorporan servicios educativos desde inicial hasta el bachillerato con servicios de alimentación y diversas actividades con docentes especialistas que fortalecen la formación de los estudiantes.

No obstante la acogida de algunos cambios, en Ecuador como en México los cambios en la profesión han generado nuevas condiciones de trabajo que dan cuenta de su intensificación e incluso precarización a partir de la pérdida de varios derechos laborales, nuevas normas, ampliación de jornadas de trabajo, nuevas rutas de desarrollo profesional,

la posibilidad de terminación de nombramientos o contratos, las exigencias con respecto a la presentación de evaluaciones, las diversas sanciones asociadas al cumplimiento en el servicio (interrupción de labores, faltas o no presentación a los exámenes, entre otros).

Un aspecto que resalta es que resalta en las movilizaciones en el caso de México, es porque, a los docentes han tenido poca participación en la definición de los nuevos sentidos de su trabajo y las evaluaciones están asociadas a la posibilidad incluso de ser separado del trabajo.

Otra cuestión que se evidencia es que en los dos países la presencia indígena es muy fuerte y la educación intercultural y bilingüe ha sido uno de sus grandes logros, asociado al reconocimiento de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. En ambos países hay una perspectiva común para atender el derecho a la educación de los pueblos, nacionalidades, comunidades y comunas indígenas. Ecuador es considerado un Estado plurinacional, que impulsa la interculturalidad por ley en todo su sistema educativo y reconoce en su Constitución “el castellano, el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural y los demás idiomas ancestrales de uso oficial para los pueblos indígenas” (Constitución del Ecuador, 2008, Art. 2º).

México ha reiterado, que los pueblos y comunidades indígenas son sujetos de derecho y también reconoce constitucionalmente su autonomía y libre determinación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001, Art. 2). No obstante, la concreción en prácticas de estas disposiciones, a partir de los últimos cambios en materia de organización de los sistemas educativos, evidencia contradicciones y limitaciones para desarrollar la educación intercultural bilingüe y el trabajo cotidiano de los docentes de educación indígena.

Un ejemplo son el Plan de reordenamiento territorial (Ministerio de Educación, 2013) y el proyecto de *reconcentración* de las escuelas<sup>125</sup> (SEP, 2016) cuyo planteamiento común, con el fin de garantizar la inclusión y la equidad y una educación de calidad, es reubicar a los alumnos (y por supuesto a los maestros) de escuelas pequeñas en escuelas que cuenten con todos los servicios y posibiliten mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, esta situación, aún desde la perspectiva de la equidad, implica sacar a las y los niños de sus comunidades para trasladarlos a otras escuelas, lo cual requiere no sólo inversión de más tiempo sino también de recursos para el transporte y la alimentación por la ampliación de las jornadas. Por supuesto también implica cansancio y agotamiento de los niños que por una cuestión de búsqueda de condiciones de igualdad deben realizar mayores esfuerzos, no necesariamente asociados a una educación con pertinencia cultural y lingüística, porque en poblaciones más grandes, a pesar de contar con mejores instalaciones educativas, el uso de las lenguas indígenas disminuye y en muchas aulas los maestros son hispanohablantes. Las escuelas en pueblos y comunidades indígenas son un logro histórico que se asocia con el derecho a la educación para la población indígena en sus territorios, lo cual, a pesar de las leyes, pareciera poder hacerse a un lado en nombre de la equidad y la inclusión.

Otro ejemplo son los *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes*, (SEP, 2014, 2015, 2016) en los cuales se incorporan sólo siete indicadores específicos para los docentes de preescolar indígena y seis para los de primaria indígena. En Ecuador, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2013), se integró el Sistema de Educación

---

<sup>125</sup> Aún no se ha presentado de manera oficial pero se ha anunciado que inicialmente arrancarían en la Ciudad de México.

Intercultural Bilingüe al Sistema Nacional y los *Estándares de desempeño profesional* son los mismos para todos los docentes. Las diferencias aparecen en el papel de las lenguas ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Mena (2017), señala que se requiere de políticas públicas orientadas a mejorar y garantizar la formación de docentes para la educación indígena y mejores condiciones para su ingreso, permanencia y desarrollo profesional en los servicios educativos.

En México, debido a los rezagos en la titulación a nivel licenciatura entre los docentes de educación indígena y al requerimiento de contar con una consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa (INEE, 2016) y evitar cualquier sesgo cultural o lingüístico en los exámenes estandarizados, la evaluación del desempeño para los docentes de educación indígena, se ha pospuesto. En Ecuador, hay que destacar que sólo los ISPEDIB, destinados a la formación inicial de docentes indígenas, fueron acreditados como IES y continúan operando.

Otra cuestión que aparece en los cambios recientes con relación a la especificidad de la educación indígena, es que pareciera desdibujarse la perspectiva intercultural –que en el caso de Ecuador es para todo el sistema educativo de acuerdo a la LOEI– y en el caso de México, aunque la educación indígena esté ligada a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho,<sup>126</sup> se mantiene “el paradigma de ver a los pueblos y comunidades como objeto de atención (Gómez, 2016) y así, por ejemplo, se consideró en la consulta con relación a la evaluación educativa realizada desde el INEE (2016). En ambos países la perspectiva intercultural se asocia a una educación que posibilite incluir a todos los que el

---

<sup>126</sup> El derecho a la educación de los Pueblos Indígenas está protegido por el Convenio 189 de la OIT (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

sistema ha excluido: indígenas, niños y jóvenes migrantes o trabajadores; adultos mayores; personas en situación de calle; personas con necesidades educativas especiales; entre otros.

En Ecuador, en 2013, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que contaba con currículo propio y docentes formados en los ISPEDIB<sup>127</sup> para atender a la población indígena, se integró al Sistema Educativo General. Ahora, con el reordenamiento territorial de las escuelas, la educación bilingüe se está perdiendo porque los niños hablantes de una lengua indígena se integran a grupos que en su mayoría no son hablantes y los maestros utilizan el español como lengua de comunicación y enseñanza.

Los cambios en la profesión docente vienen construyéndose desde antes que las últimas reformas educativas se concretaran y expresan una preocupación común de los países de la región con relación a mejorar la calidad de la educación. Las formas en que se han dado los cambios obedecen a estrategias de orientaciones políticas diferentes. La participación de los docentes ha resultado poco significativa pero en Ecuador se reconoce que en el 2006 hubo una amplia consulta popular para la aprobación del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 que marcó el inicio de los diferentes procesos de cambio y sobre los cuales, maestros, académicos e incluso líderes comunitarios, se reconocen no sólo partícipes sino corresponsables. En Ecuador se ha dado un debilitamiento de la oposición, principalmente sindical y en algunos momentos del movimiento indígena, mientras los cambios se van asentando.

En México también se han realizado consultas a distintos sectores, pero los docentes no han percibido que sus preocupaciones sean tomadas en cuenta y resienten afectaciones

---

<sup>127</sup> De todos los ISPED, sólo los ISPEDIB fueron acreditados para ofrecer formación inicial docente en Ecuador (2014).

principalmente laborales y administrativas. Las movilizaciones y negociaciones entre las que se encuentran algunas adaptaciones en resquicios que dejan las leyes y lineamientos,<sup>128</sup> han sido constantes desde la aprobación de la reforma educativa 2013. Las autoridades educativas han reiterado que por encima de los derechos de los docentes, está el derecho de los niños a aprender más y de mejor manera.

Al momento de concluir este trabajo, las autoridades educativas federales y estatales se encontraban realizando ceremonias con normalistas de diferentes estados, incluyendo los estados que más reaccionaron a la reforma educativa, para entregar las asignaciones de plazas a los normalistas que obtuvieron su *idoneidad* en los concursos de ingreso al servicio y asignarles “en estricto orden de prelación” la escuela que los nuevos docentes elijan. Los cambios propuestos por la reforma continúan afianzándose.

Las reformas educativas han quebrantado la situación laboral de los docentes en servicio, lo cual ha generado movilizaciones magisteriales y falta de condiciones para la operación de algunos de los cambios principalmente en sus aspectos más académicos.

No en todos los países de la región se valora socialmente a la profesión y se ve en ella la posibilidad de una carrera atractiva, de vida, con compromiso y responsabilidad social. En Ecuador, aunque se han incrementado los salarios, también se han incrementado las nuevas tareas docentes y 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 orientada por la vocación; la

---

<sup>128</sup> Cambios de fechas y de sedes, acuerdos de participación, capacitación para presentar el examen.

posibilidad es un trabajo asalariado dependiente del Estado, con mejores prestaciones que otros empleos.

Las movilizaciones de docentes no son nuevas en contextos de reforma en América Latina, pues no sin dificultades, otros países de la región como Chile, Uruguay, Colombia y Argentina han logrado avances y transformaciones en procesos similares a los comprometidos en las reformas mexicana y ecuatoriana, vinculados al acompañamiento a los maestros noveles, a la acreditación y certificación docente.

### **Los aprendizajes desde un estudio comparativo**

Realizar esta investigación comparada sobre la reconfiguración de la profesión docente en México y Ecuador a partir de los procesos de ingreso al servicio me permitió un acercamiento a contextos, historias y gobiernos distintos, pero con tendencias y perspectivas comunes que derivan de orientaciones transnacionales que logran permear a distintos países.

El estudio comparativo posibilitó reconocer historias y trayectos de maestros que se comparten a pesar de estar enmarcadas en escenarios diferentes, con tradiciones e instituciones también distintas. El trabajo posibilitó reconocer que más allá de los discursos sobre las reformas y las estrategias para instrumentarlo, los procesos dan cuenta de reorientaciones comunes en la docencia. Se trata de una profesión que se reconfigura a partir de dilemas y tensiones de nuevas exigencias para los profesores, a partir de discursos asociados al mérito, la calidad y la innovación pero también en contradicción con lo ya trabajado, “con lo ya probado, con imprevistos y tensiones entre seres humanos a partir de

los cotidianos procesos de enseñar y aprender” (Tardif, 2014, p. 288). En esta investigación, acercarse a la reconfiguración de la profesión ha tenido que ver también con reconocer cómo se ha cuestionado e incluso demeritado no sólo el trabajo de los docentes, sino la formación de los futuros docentes, lo que se ha llevado desprestigiar al magisterio y a las instituciones responsables de la formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros. En este sentido, como señala Birgin, ¿es posible un horizonte con fuertes discursos y políticas que apelan a la excelencia y en simultáneo, estimulan una posición de debilidad y des-reconocimiento de la docencia? (p. 133)

La reforma en curso en México aún no recupera esas múltiples miradas y aportaciones desde el magisterio y la investigación que, con amplios sectores en esta trayectoria vienen impulsando prácticas y estrategias de formación que en el nuevo discurso se han desdibujado, negando historias y aportaciones que han construido a la escuela pública y al sistema educativo nacional.

La posibilidad de comparar con el caso de Ecuador permite identificar que las rutas de construcción para transformar la educación –y reconfigurar la profesión- pueden ser distintas e incluso menos conflictivas si se considera, por ejemplo un amplio proceso de consulta directa a la sociedad para establecer compromisos y corresponsabilidades. La participación de los maestros, de autoridades, de los investigadores y diversas organizaciones y sectores de la sociedad resulta fundamental.

La profesión está reconfigurándose, pero como señala Arnaut (2014):

a pesar de los cambios por un buen tiempo el magisterio de educación básica seguirá pareciéndose mucho al de ahora y al de antes. Las instituciones sociales,

como la profesión docente, las escuelas y el sistema educativo, tienden a conservar las marcas de sus orígenes muchos años después. Y no siempre es malo que se conserven algunas improntas de sus orígenes (p. 46).

Como señalan Mercado (2010, 2010) y Birgin (2017), la investigación tiene un papel determinante para hacer visible lo que ocurre en la educación y, de manera particular, dar cuenta de múltiples miradas, saberes, prácticas y discursos, sobre los cuales se reconfigura la profesión docente.

Al momento de cerrar este trabajo, en Ecuador se inició la operación de los *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente* (2017) que han planteado nuevas orientaciones en el trabajo de los docentes y cuya principal característica, de acuerdo al Ministerio de Educación, es la posibilidad de identificar “la cadena de competencias y responsabilidades, estableciendo el grado de corresponsabilidad de los actores educativos” (p. 4).

En México, mientras tanto, la prioridad después de los sismos del 7 y 19 de septiembre, antes que las evaluaciones a los docentes y el diseño de los libros de texto y materiales para el próximo ciclo escolar, es contar con escuelas para que las y los niños acudan a clases con sus maestras y maestros.

Sin duda, ambas situaciones impactarán en la reconfiguración de la profesión docente. Y este, por supuesto, en un proceso en construcción.

CDMX, noviembre de 2017.

**Índice de siglas y acrónimos**

ACE	Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica
BGU	Bachillerato General Unificado
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior
CES	Consejo de Educación Superior
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CONAEDU	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
EB	Educación Básica
EGB	Educación General Básica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EMS	Educación Media Superior
FAEB	Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
DGN	Dirección General de Normatividad
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
IIEP	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEVAL	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ecuador)
ISPED	Institutos Superiores Pedagógicos
ISPEDIB	Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General de Servicio Profesional Docente
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador)
MINEDUC	Ministerio de Educación (Ecuador)
PACTEN	Plan de Apoyo a la Calidad y Transformación de la Educación Normal
PEFEN	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PTFAEN	Plan de Transformación y Fortalecimiento de la Educación Normal
OCDE	Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo

OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PPI	Perfiles, parámetros e indicadores
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SiPROFE	Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TALIS	Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey)
TERCE	Tercer Estudio Regional y Comparativo
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UNE	Unión Nacional de Educadores
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

### Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2002). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: UAM/FLACSO/Itaca Editores.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: SEP/SEByN.
- (2006, 22 y 23 de mayo). *Formación de profesores en la sociedad del conocimiento*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. Monterrey: UNESCO.
- (2014). La “cuestión docente” hoy. Entre la lógica de la eficacia y la gobernabilidad del sistema educativo. En: Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.). (2014). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?*, pp. 47- 59. México: FLACSO.
- Alcalde, A. (2014). Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.) (2014). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* (pp. 109-116). México: FLACSO.
- Alen, B. (2012). *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer año de trabajo*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: FCE.

- Álvarez, F. (2016). Logros y desafíos de la UNAE. En: *Educamos para el Buen Vivir. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2016*, (pp.13-21). Quito: UNAE.
- (2017). Prólogo. En: Restrepo, R. y Stefos, E. *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana. Una aproximación a las transformaciones*, (pp.17-21). Quito: UNAE.
- Andrade Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. En *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. Campinas: CEDES. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>
- (2008). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En Corti, A.M. (Comp.) *Regulación social y nuevas políticas educacionales en américa Latina* (pp.18-35). San Luis, Argentina: Ediciones LAE Laboratorio de Alternativas Educativas. Recuperado de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_Digital\\_RSyPEAL.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Digital_RSyPEAL.pdf)
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. México: SEP, Biblioteca Normalista.
- (2002). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP/SEByN.
- (2014). “Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente”. En: Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.). (2014). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?*, pp. 31-46. México: FLACSO.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Registro Oficial.

- Ávalos, B. (diciembre, 2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo, Formación Inicial y Continua de Profesores*. 41(2), 77-100. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: CNCA/Ensayo Tusquets Editores.
- Becker, H. (2011). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- , Dietz, G. y Díaz, G. (Coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE/ANUIES.
- Birgin, A. (2017). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. En: *Runae. Revista científica de investigación educativa de la UNAE*, 1, abril, (pp. 119-135). Quito: UNAE.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 19. Buenos Aires: OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

Bray, M. y Kai, J. (2010) La comparación de sistemas. En Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 159-183). Buenos Aires: Ediciones Granica/Springer/SAECE,

Calvo, B. y Donnadieu, L. (1982). *El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación)*. México: DGEI/CIESAS/SEP.

----- (1992): *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, México: CIESAS.

Calvo, G. (2007) *La profesionalización docente en Colombia*. Recuperado de <http://www.premiocompartir.org/maestro/PDFInvestigaciones/ProfesionalizacionDocenteEnColombia.pdf>

Canedo, G. y Gutiérrez, C. (mayo-agosto, 2016). Los docentes en su primer año de trabajo. Su experiencia ante nuevos escenarios. *Red Revista de Evaluación para docentes y directivos*, 04, 8-17. México: INEE. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/revista\\_Red\\_4/mayo/Red04.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/revista_Red_4/mayo/Red04.pdf)

----- (2016). *Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.

CEAACES (2014). *Resultados de la Evaluación Institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) y los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB)*. Quito: CEEACES. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/isped-ispedib/>

Cano, A. (23 de julio de 2016) Un asunto educativo pasó a conflicto de seguridad nacional. Entrevista a Luis Hernández Navarro. *La jornada*. p. 7. México.

- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. En: *Praxis Educativa (Arg)* (19), Enero-Abril, 12-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141086002>
- Chevallard, Y. (2013) *La enseñanza de las matemáticas en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://edumat.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/YC-DHC-Cordoba-28-11-2013.pdf>
- Chávez, S. y Poy, L. (8 de junio de 2016). Se rompió el “monopolio” de normales en la formación de profesores, afirma Nuño. *La jornada*, p. 13. México.
- Colectivos Ciudadanos por la Educación de Cotopaxi y Chimborazo. Contrato Social por la Educación (2016). *Se nos fue la alegría*. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4TWtjbQBo5w>
- Conejo, A. (noviembre, 2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64-82. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Consejo Nacional de Planificación de la República del Ecuador. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Recuperado de [http://www.paho.org/mdgpost2015/wp-content/uploads/2012/11/PLAN\\_BUEN\\_VIVIR.pdf](http://www.paho.org/mdgpost2015/wp-content/uploads/2012/11/PLAN_BUEN_VIVIR.pdf)
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN 201 Oaxaca.
- Crespo, C. (2015). Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de políticas de formación docente para el Buen Vivir. En Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E.

- (Coords.) *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp.51-64). Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Red Estrado/Abya-Yala.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. En: *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24 (120), noviembre. Universidad de San Andrés y Arizona State University. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Czarny, G. y Salinas, G. La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. En: *Entre maestros*, 54-55, julio de 2016, pp. 62-29. En: <file:///C:/Users/VAIO/Downloads/entre-maestros-54-55.pdf>
- (2016) Formación de docentes indígenas: inequidades y demandas. En: *Revista Duranguense*, julio, pp. 39-46, Durango: UPD.
- Davini, C. (1995). *La formación docente: cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: Riquelme, G., Brusilovsky, S., Davini, C., Birgin, A., López, J., Mayor, C., Sánchez, M. y Vaysse, G. *Políticas y sistemas de formación*, pp. 71-94. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Ediciones Novedades Educativas.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

De Certeau (2010). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

De la Garza, E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativa a la metodología y técnicas de la investigación*. México: UNAM/Porrúa.

De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En Latapí, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo I, pp.43-83. México: FCE.

Díaz Barriga, A. y Luna M., A. (Coords.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México: Ediciones Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.

----- e Inclán, C. (2001). Formación inicial de profesores. *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI, 5, 74-113). Madrid: OEI.

Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP/CGEIB. Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Domingo R., A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Ginebra: Saarbrücken, Deutschland: Publicia.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante a reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

----- (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Eirín N., R., García R. H. y Montero M., L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. (13)2, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

----- (2009) La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional* (pp.17-27). Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado en [http://asenmac.es/visores\\_libros/aprendizaje/](http://asenmac.es/visores_libros/aprendizaje/)

Ezpeleta, J., E. Weiss y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural*, México: DIE/CINVESTAV.

Fabara, E., Buenaventura, M. y Torres, J. (2004) *Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Quito: UNESCO/ProEduca GTZ/CENAISE.

----- (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.

- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En: *Linhas Críticas*, 15 (28), enero-junio, pp. 25-43. Brasilia: Universidade de Brasília.
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Flores Crespo, P. y Mendoza, D. (2012). *Implementación de las políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: UIA.
- Fullan, M. (diciembre, 2007). Mejorar los colegios: requisitos para la formación de profesores. En *Revista Pensamiento Educativo, Formación Inicial y Continua de Profesores*, 41(2), 293-314. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. *Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- García, A. (31 de enero de 2016). Regala Aureoles plazas a profesores. *Reforma*, p.A11.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindin, J. (2005). *Reformas educativas y luchas docentes en América Latina*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd) Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gil Antón, M. (junio-agosto, 2016). ¿A poco cualquiera? *Educación futura*. 2(03), 20-21.

----- (septiembre de 2013). La reforma educativa. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jH6lzKYGgNY> (9:58)

----- (24 de septiembre de 2016). La nostalgia hueca. *El Universal*, p. 21. México

----- (11 de marzo de 2016). El reloj educativo del sexenio. *El Universal*, p. 21. México.

----- (12 de agosto de 2017). Los riesgos del mérito. *El Universal*, p. 19. México.

Goffman, E. (1970). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, M. (26 de julio de 2016). ¡Alto!: esto es una consulta. *La jornada*, p. 6. México.

----- (9 de agosto de 2016). Indígenas: la distorsión de su derecho a la educación. *La jornada*. México, p.21.

Gonfroy, G. (abril, 2003). La formación de maestros en Francia. *Gaceta de la Escuela Normal*, 1, 22-25. México: SEP/ SEByN.

González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-Iztapalapa.

González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: UNAM/CLACSO.

González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*.

México: UPN/Horizontes educativos. Recuperado de

file:///C:/Users/VAIO/Downloads/anatomia-politica-reforma-educativa.pdf

González S., M. (1999). La formación del profesorado novel. En: Ferreres, V. e Imbernón, F. (editores) *Formación y actualización para la función pedagógica*, pp. 201-223.

Madrid: DOE/Síntesis Educación.

----- (2006). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la escuela*, 25, pp. 27-35. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>

Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. *Seminario Internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

----- y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, L. (26 de julio de 2016). Los luminosos soldados de la civilización. *La jornada*, p.17. México.

----- (6 de diciembre de 2016), La guerra contra las escuelas multigrado. *La jornada*, México, p. 15.

Ibarrola, M. (1998). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En: Latapí, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, (pp. 230-275). México: FCE.

----- (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En: Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.). (2014). “*Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?*”, pp. 71-92. México: FLACSO.

Imaz, C. (31 de julio de 2016). El modelo educativo y los bueyes detrás de la carreta. *La jornada*, p.6. México.

Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

----- (2013) La investigación educativa y la formación del profesorado. En: Imbernon, F. (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó-Colofón, pp. 11-65.

Inclán, C. (2013). Reacciones y resistencias ante los cambios. El servicio profesional docente en México. En: *Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo de cambio*, 21-22 de noviembre. Barcelona.

Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (2013). *Ecuador: indicadores educativos 2011-2012*. Recuperado de [www.ecuadorencifras.gob.ec](http://www.ecuadorencifras.gob.ec)

INEE. (2014, 30 de mayo). *Lineamientos para la selección de los tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en la educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*, México: DOF.

----- (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

----- (2015b). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013 (TALIS). Resultados de México*. México: INEE. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/school/Mexico-TALIS-2013\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf)

----- (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

----- (2016). *Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a política educativa*. México: INEE.

----- (2016). *La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje. ¿Cómo son nuestras escuelas?* Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/312/P2A312.pdf>

----- (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.

INEGI (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*, México. Recuperado de <http://www.emabe.inegi.org.mx>

Isch, E. (2015). Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas. En: Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E. (Coords.) *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp.39-49). Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Red Estrado/Abya-Yala.

Japón, Á. (2017). El proyecto homogenizador de la educación en Ecuador. En: *Mamakuna. Educación con amor. Educación en y para la diversidad*. 5, Mayo-agosto, (pp. 78-85).

Quito: UNAE.

Jiménez, M. L. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*.

Barcelona: Ediciones Pomares/UPN/Gobierno de Coahuila.

Jordá, J. A. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa'*. *Lengua e identidad*. México:

Universidad Pedagógica Nacional.

Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En Essomba, M.A.

(Coord.), *Construir la escuela intercultural*, (pp. 65-73). Barcelona: GRAÓ.

Juárez, E. (2 de enero de 2007). Ningún centro escolar cuenta con todas las condiciones

básicas para la enseñanza: INEE. *Educación Futura*. Recuperado de

<http://www.educacionfutura.org/ningun-centro-escolarcuenta-con-todas-las-condiciones-basicas-para-la-ensenanza-inee/>

Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP, Subsecretaría de

Educación Básica y Normal.

Liston, D. P. y Zeichner, K., (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de*

*escolarización*. Madrid: Morata.

López, L. E. (1996). La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los

recursos humanos que la educación requiere. En Muñoz, H. y Lewin, P. (Coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, (pp.279- 330). México: UAM-

Iztapalapa, Centro INAH-Oaxaca.

- LXII Legislatura Cámara de Diputados/INEE. (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*. México: INEE/Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Maldonado, B. (23 de agosto de 2017). Acerca de la rectoría de la educación en Oaxaca (2015-2017). *Nexos*. Recuperado de <http://educación.nexos.com.mx>
- Manzon, M. (2010) La comparación de espacios. En: Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos*, (pp. 117-158). Buenos Aires: Ediciones Granica/Springer/SAECE.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre300/re3001000488.pdf?documentId=0901e72b81272cbf>
- (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe GTD*. Mimeo, Santiago de Chile: PREAL.
- Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)
- (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Narcea.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 17-

33. Madrid: OEI. Recuperado de  
file:///C:/Users/VAIO/Downloads/rie27a01%20(2).PDF
- Medina, P. (2006). Trayectorias de escolarización de maestros en el contexto rural. Una larga historia en el debate actual. '¡Y... Me fui de bilingüe... 'sujetos trasterrados). En Rosas, L. (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, pp. 359-403. Pátzcuaro: CREFAL.
- Mejía S., A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. México: BENM.
- Mena, P. (2016). *Políticas de profesionalización de educadores indígenas*. Oaxaca: UPN Unidad 201 Oaxaca.
- Mendoza, R. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En: *Infancia y aprendizaje*, 14 (55), pp. 59-72. Madrid. Recuperado de  
file:///C:/Users/VAIO/Downloads/Dialnet-SaberesDocentesEnElTrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375.pdf
- (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. En: *Revista Semestral da Associação Brasileira Escolar y Educacional*, SP, 14, (1) enero-junio, (pp. 149-157. Paraná: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- (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.

Uberlândia: Universidad Federal de Uberlândia, MG.

Messina, G. (1997). *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ministerio de Educación (2010). *El Plan Decenal de Educación (2006 – 2015)*. Quito:

Ministerio de Educación. Recuperado de

[www.unicef.org/ecuador/nacionalidades\\_y\\_pueblos\\_indigenas\\_web\\_Parte3.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf)

----- (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ministerio de Educación.

Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ruta-profesional/>

----- (2012). *Acuerdo Ministerial 379–11*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado

de [http://educacion.gob.ec/wp\\_content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-379-11.pdf](http://educacion.gob.ec/wp_content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-379-11.pdf)

----- (2013). *La Universidad Nacional de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.

Recuperado de <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>

----- (2013), *Acuerdo 482-12 Estándares educativos*. Quito: Ministerio de Educación.

Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/ACUERDO-482-12.pdf>

----- (2013). *Ecuador: indicadores educativos 2011-2012*. Quito: Ministerio de

Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/indicadores/EN>

----- (2014). *Quiero ser maestro*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de

<http://www.quierosermaestro.ec> y

<http://ingresaralmagisterio.blogspot.com/2012/06/pasos-para-ingresar-al-magisterio.html>

----- (2014). Ecuador mejoró su sistema educativo en los últimos 7 años. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ecuador-mejoro-su-sistema-educativo-en-los-ultimos-7-anos/#>

----- (2015). Ley Orgánica Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. En: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Ley-Organica-Reformativa-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI.pdf>

----- (2015). *Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo*. Quito: Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-SiPROFE.pdf>

----- (2016) *Proceso de Ingreso al Magisterio Nacional para ocupar vacantes docentes*. En <https://educacion.gob.ec/proceso-de-ingreso-al-magisterio-nacional-para-ocupar-vacantes-docentes/>

----- (2016) *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

----- (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://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares\\_de\\_Gestion\\_Escolar\\_y\\_Desempeno\\_Profesional.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Gestion_Escolar_y_Desempeno_Profesional.pdf)

Monfredini, I. (2011) Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles educativos*, XXXIII, (133), pp. 146-161. México:

IISUE/UNAM. Recuperado de

[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2011-133-146-161&tipo=pdf&url=../../seccion/perfiles/2011/n133a2011/mx.peredu.2011.n133.p146-161.pdf](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-133-146-161&tipo=pdf&url=../../seccion/perfiles/2011/n133a2011/mx.peredu.2011.n133.p146-161.pdf)

Montaño, L. (2009). La educación normal: su tránsito por la Educación Superior de políticas, reformas y tensiones. En: Sandoval, E., Blum-Martínez, R. y Andrews, R. (coords.) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 111.137). México: UPN

Morales, A. (20 de junio de 2016). Ordena INAI transparencia en la evaluación de la SEP. *El Universal*, p. A5. México.

Moreno, T. (28 de octubre de 2016). Entrevista con Aulis Pitkaälä, Director general de la Junta Nacional de Educación: Corrupción, cáncer en sistema educativo. *El Universal*, p.A2.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Moya, R. (2016). Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. En: *Educamos para el Buen Vivir. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2016*, pp. 97-102. Quito: UNAE.

Navarro, J.C. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*. Documento de Trabajo N° 36. Santiago de Chile: PREAL.

Navia, C. (2007). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. Barcelona: Ediciones Pomares/UPN/Gobierno de Durango.

----- y Castañeda, A. (2011). Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/2541.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2541.pdf)

OCDE. (2006). *Políticas en materia de profesorado*. Recuperado de <http://www.ocde.org/edu/teacherpolicy>.

----- (2008). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicana*. París: OCDE. <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

----- (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: OCDE. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes\\_9789264079717-es#.WbXLQbLyjIU#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es#.WbXLQbLyjIU#page1)

----- (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México:

OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>

----- (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes.*

*Consideraciones para México*. París: OCDE. Recuperado de

<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>

OEI-Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. (2004). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Recuperado de

[www.owi.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombiana\\_ecuador\\_venezuela\\_unesco.pdf](http://www.owi.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombiana_ecuador_venezuela_unesco.pdf)

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Madrid: OEI).

OREALC/UNESCO (6 al 11 abril de 1981). *Recomendación de Quito*. Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito: OREALC/UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159981s.pdf>

----- (2010) *Estrategia Regional de Docentes*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/regional-strategy-on-teachers/>

----- (2015). *Tercer Estudio Regional y Comparativo (TERCE). Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

- Ortega, S. y Castañeda, A. (2009). El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional*, pp.129-136. Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado en [http://asenmac.es/visores\\_libros/aprendizaje/](http://asenmac.es/visores_libros/aprendizaje/)
- (mayo, 2011). “Maestros: Autorretrato”. En: Revista *Nexos*, 401, 48-50. México.
- Ramírez, M. A. y Moreno, M. D. (2011). *Encuesta a docentes de Educación Básica 2010*. Mimeo. México: SEP/UPN.
- Ortiz, M.E., (2015), El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. En Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E. (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.
- Parker, A. y Meo, A. (2012, julio-diciembre). Reformas educativas y transformaciones del trabajo docente. El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15 (pp. 102-118). Recuperado de [http://www.uv.mx/cpie/num15/critica/parker\\_meo\\_reformas\\_educativas.html](http://www.uv.mx/cpie/num15/critica/parker_meo_reformas_educativas.html)
- Peirano, C. (2006). *Evaluación docente en América Latina*. Santiago de Chile: GTD-PREAL.
- Pérez Gómez, Á. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 128-148). Madrid: II Congreso Mundial Vasco/Narcea.
- (1996) Autonomía profesional del docente y control democrático. En Torres, J. et al. *Volver a pensar la educación*. Vol. II (pp. 339-353). Madrid: Morata.

- Pérez, A. (8 de diciembre de 2016). Acuerdan contratación temporal de maestros regularizados en Oaxaca. *La jornada*, p. 32. México.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Popkewitz, T.S. y Pereyra, M. A. (2013). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Calderón, J. (Coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, 2ª Ed. [2000], (pp. 319-402). México: CREFAL/UPN Zacatecas/SEDUZAC/Plaza y Valdés Editores.
- Poy, L. (18 de junio de 2016). Buscan plazas en la SEP casi 139 mil concursantes; 40% son normalistas. *La jornada*, p. 5. México.
- (5 de noviembre de 2016). El nuevo sistema evaluatorio viola derechos humanos y laborales, consideran maestros. *La jornada*, p. 16. México.
- (21 de noviembre de 2016). Anuncia SEP programa de “reconcentración de escuelas”. *La jornada*, p.41. México.
- (27 de noviembre de 2016). Se redujo en más de 5 mil la matrícula de ingreso a las normales, en dos años. *La jornada*, p. 42. México.
- y Sánchez, I. (7 de diciembre de 2016). Los resultados de PISA revelan por qué se hizo la reforma: Nuño. *La jornada*, p. 31. México
- (8 de enero de 2017). Maestros consideran su trabajo pesado y sin reconocimiento. *La jornada*. México, p. 29.

----- (8 de septiembre de 2017) Rechazan plan para medir productividad docente. *La jornada*, p. 37. México.

----- (8 de septiembre de 2017). Indígenas y pobres, lo grupos con mayor índice de deserción escolar. *La jornada*, p. 37. México.

Rama, G. y Navarro, J.C. (2002). Carrera docente en América Latina. En Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y et Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasilia: UNESCO/MEC/BID. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134931so.pdf>

Ramírez, R. y Torres, C. (2016) *La evaluación del desempeño docente: de lo comprometido a lo realizado*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Temas estratégicos Núm. 34. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/ibd/content/productos/reporte/reporte34.pdf>

Reynaga, S. (2007). Perspectivas cualitativas de la investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En: Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.

Ricoeur, P. (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, julio, pp. 6-23. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

----- (2015). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. En: Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E. (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.

Robles, L. (22 de marzo de 2016) Cualquiera puede ser maestro. *Excélsior*, p. A1. México.

Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: Informe final del Proyecto *La práctica docente y sus contextos institucional y social*, Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.) México: DIE. Recuperado de [polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf](http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf)

----- (2009). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.

----- ( ). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En Ramírez, R. (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>

Rodríguez F., E. (2001) Institucionalización y estructuras de la formación de los profesores. *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*, Cuadernos de la OEI 5, (pp. 45-70). Madrid: OEI.

Ruíz, A. (1993). *Educación indígena: del discurso a la práctica docente*. IIS-UABJO, Oaxaca.

Salinas, G. (2000). Problemática y perspectivas de la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe. En *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 148-159). Oaxaca: IEEPO/Proyecto Huaxyácac.

----- y Avilés, M. V. (2003). Formación de docentes en y para la diversidad en Bertely, M. (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, pp. 165-238. México: COMIE, SEP/CESU.

----- (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*. (Tesis de maestría). México: ENAH.

Salinas, S. (1983). *Aulas de emergencia*. México: Oasis.

Sánchez, M. y Corte, F. (enero-marzo, 2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLII (1), 25-54. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27023323003>

Sánchez, J. (2005) *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

Sancho, J. (2013). “Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria”. En: Poggi, M. (coord.). (2013). “*Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*”, pp. 197-221. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Sandoval, E. (coord.) (2005). *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá. Proyecto Subregional Hemisférico, respuestas al desafío de mejorar la educación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte*. México: SEP-OEA-UPN.

----- (mayo, 2011). Maestros sin escuelas. *Nexos*, Núm. 401, 50-52. México.

- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCAGTZ.
- Schmelkes, S., Águila, G. y Delgado, L. (marzo-junio, 2015). Los maestros indígenas en el concurso de ingreso a la docencia. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. Año 1 (1), 26-29. México: INEE. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/Gaceta-1/pdf/G01\\_Espa%C3%B1ol\\_baja.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/Gaceta-1/pdf/G01_Espa%C3%B1ol_baja.pdf)
- Schutz, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- SEByN (abril de 2003), Datos básicos sobre la Educación Normal en México. *Gaceta de la Escuela Normal*, p.30. México: SEByN.SEP (2006). *Examen Nacional de Ingreso al Servicio Docente en Educación Básica. Certificado Nacional de Aptitud Docente*. México: SEP/SEB.
- Seminario de Investigación sobre Juventud, UNAM/AFSEDF (2017). *Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.sij.unam.mx/notiSIJ.php?n=39>
- SEP (2013). *Ley General de Educación*. México: DOF, 22 de agosto.
- (2013). *Ley General de Servicio Profesión al Docente*. México: DOF, 3 de septiembre.
- (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: DOF, 23 de agosto.

- (2014). *Foro Nacional de Consulta sobre el Modelo Educativo. Educación Normal*. La Paz: SEP. Recuperado de [http://www.youtube.com/v/i37cxl701C8?hl=es\\_MX&versión=3](http://www.youtube.com/v/i37cxl701C8?hl=es_MX&versión=3)
- (2014). *Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo escolar 2014-2015. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes. Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP/CNSPD/SEB. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros\\_indicadores/Completo.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf)
- (2015). *Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016. Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes*. México: SEP/CNSPD/SEB. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_indicadores/PERFILES\\_INGRESO\\_FEBRERO%202015.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf)
- (2015). *Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016. Perfil, parámetros e indicadores para los docentes*. México: SEP/CNSPD/SEB. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros\\_indicadores/PPI\\_DESEMPENO%20DOCENTE\\_TECDOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf)
- (2016). *La escuela al centro. Un nuevo Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*. Recuperado de

[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion\\_MiEscuelaAlCentro.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf)

----- (2016). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo escolar 2016-2017. Convocatoria Pública y Abierta. Convocatorias Estatales.*

Recuperado de

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2016/convocatorias\\_estatales/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/convocatorias_estatales/)

----- (2016). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo escolar 2016-2017. Estadísticas del Concurso.* Recuperado de

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2016/estadisticas\\_concurso/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/estadisticas_concurso/)

----- (2016). *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2016-2017. Convocatorias Estatales.* Recuperado de

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2016/convocatorias\\_estatales/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/convocatorias_estatales/)

----- (2016). *Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Dirección en Educación Básica ciclo escolar 2015-2016.* Recuperado de

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion\\_directores/estadisticas\\_concurso\\_en/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_directores/estadisticas_concurso_en/)

----- (2016). *Modelo de formación continua para docentes de educación básica.*

México: SEP/SEB/CNSPD. Recuperado de

<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/modelo-formacion-continua>

----- (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* Recuperado de

[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El\\_Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf)

----- (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.

----- (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

SEP/SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP/SNTE.

Secretaria de Planificación y Desarrollo. (2017). *Diez años de Revolución Ciudadana. La década ganada*. Quito: SENPLADES. Recuperado de

<http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/10-RC.pdf>

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

*Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Granada,

España: Universidad de Granada. Recuperado de

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

Shulman, L., Grossman, P. y Wilson, S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de

la materia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).

Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación

narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las

experiencias escolares. En: Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una*

*herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

- (2013). [Video] En [vimeo.com/51177647](https://vimeo.com/51177647)
- (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp. 19-43). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- (2014). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docencia como profissao de interacoes humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tejeda, R. (2015). Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario. En: Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E. (Coords.) *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp.166-184). Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Red Estrado/Abya-Yala.
- Tenti, E. (2005): *La condición docente*. Buenos Aires: IIEP/UNESCO/Siglo XXI Editores.
- (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti, E. (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp.119-142). Buenos Aires: UNESCO, IPE y Fundación OSDE.
- (diciembre, 2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes en Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo, Formación Inicial y Continua de Profesores*. Vol. 41(2), 223-254. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI/IIEPE-UNESCO.

- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Documento Núm. 50. Santiago de Chile: PREAL. IPEE. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAC238.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf)
- Thomas, G. (28 de mayo de 2016). Baja demanda de solicitudes para ingreso a la normal. *El Universal*, p. A17, México.
- Thompson, J.B. (1993) *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco. Recuperado de [http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/licenciatura/diversos/THOMPSON\\_JOHN\\_B\\_Ideologia\\_y\\_cultura\\_moderna\\_Teoria\\_critica\\_s.pdf](http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/licenciatura/diversos/THOMPSON_JOHN_B_Ideologia_y_cultura_moderna_Teoria_critica_s.pdf)
- Torres, R.M. (2011). Nuevo rol del docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Revista Perfiles educativos*, Vol. 20(82). Recuperado de [//www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf)
- y Cecilia Rossel (2006). *Maestros en escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL-Editorial San Marino.
- Trapnell, L. 2008. “Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe”. Argumentos (Revista de Análisis del IEP). En: [http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp\\_verpub=true&idpub=126](http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_verpub=true&idpub=126)
- UNESCO-OIT (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. París: UNESCO-OIT.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias*,

*temas y debates*. Cuaderno de trabajo 31. Santiago de Chile: PREAL.

----- (2005) Reformas educativas y rol de docentes. En: *Revista PRELAC*, 1, pp. 39-51.

Julio. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

----- (mayo-agosto, 2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140, Madrid:

Ministerio de Educación y Ciencia/Instituto de Evaluación. Recuperado de

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340.pdf>

----- (2007). Mejorando la profesión y el desarrollo profesional docente en

Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* 42 (2). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

----- (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp.45-57). Buenos Aires: IPEE-UNESCO.

Veenman, S. «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational*

*Research*, 54 (2), 1984, pp. 143-178. Recuperado de

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543054002143>

Vera, J. Á. (diciembre, 2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas

normales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (62), 82-87. Recuperado

de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>

- Villanueva G., E. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México: Porrúa/FOCIM, Colección Problemas Educativos de México.
- Villagómez, M. y Cunha de Campos, R. (2015). Alternativas pedagógicas y educación intercultural. Una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores. En: Ortiz, M.E., Crespo, C., Isch, E. y Fabara, E. (Coords.) *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp.113-140). Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Red Estrado/Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- White, H. (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1988) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. México: Paidós.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Barcelona: Morata.
- (Abril de 2012). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance, Wisconsin. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

Zemelman, H. y Martínez, A. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente*. México: El Colegio de México.

**Diarios consultados:**

**México:**

*La jornada*: [www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx);

*El Universal*: [www.eluniversal.com.mx/](http://www.eluniversal.com.mx/)

*Reforma*: [www.refoma.com.mx](http://www.refoma.com.mx)

**Ecuador:**

*El telégrafo*: <http://www.eltelegrafo.com.ec/>

*El Comercio*: <http://www.elcomercio.com/>

**Apéndice A. Relación de entrevistas realizadas en México**

1. Ma. M1 YR. (Maestra México 1) Docente con 36 años de experiencia docente. Supervisora de educación primaria. Entrevista realizada el 11 de mayo de 2015. Ampliación de entrevista el 15 de marzo de 2016.
2. Ma. M2 AD. (Maestra México 2) 37 años de experiencia docente en educación primaria. Entrevista realizada el 13 de mayo de 2015. Ampliación de entrevista el 13 de febrero de 2016.
3. Ma. M3 AG. (Maestra México 3) 16 años de experiencia docente en educación preescolar indígena. Entrevista realizada el 16 de mayo de 2015.
4. Mo. M1 AB. (Maestro México 1) Siete años de experiencia docente en educación primaria indígena. Heredó la plaza de su papá. Quería ser odontólogo. Entrevista realizada el 12 de mayo de 2015. Ampliación de entrevista, 14 de octubre de 2016.
5. FD M1 MT. (Formadora de docentes México 1) 34 años de experiencia en formación de docentes para la educación secundaria. Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2015.
6. MaI. 1 FS. Maestra *Idónea* 1 (México), Egresada de la BENM, actualmente en su 1er año de servicio. No cuenta con tutor ni acompañamiento. Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2015.
7. MaI. 2 NH. Maestra *Idónea* 2 (México) Egresada de la BENM, actualmente en su 1er año de servicio. No cuenta con tutor ni acompañamiento. Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2015.

8. MaI. 3 CT. Maestra *Idónea* 3 (México) Egresada de la BENM, actualmente en su 1er año de servicio. No cuenta con tutor ni acompañamiento. Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2015.
9. FD M2 ML. Formadora de docentes (México 2) de educación primaria con siete años de experiencia en el nivel y 25 en educación preescolar. Ampliación de entrevista el 11 de noviembre de 2016.
10. FD M3 JJC. Formador de docentes (México 3) Profesor de educación indígena. 26 años de experiencia en la formación de docentes de educación indígena. Comunicación personal, 4 de marzo de 2016.
11. FD M4. EE. Formador de docentes (México 4) Profesor de educación indígena. 18 años de experiencia en la formación de docentes de educación indígena. Comunicación personal, 4 de marzo de 2016.
12. DS. M1 AS. Docente directiva de educación secundaria. Entrevista realizada el 23 de junio de 2016.

**Apéndice B. Relación de entrevistas realizadas en Ecuador**

1. Ma. E1 JC. (Maestra Ecuador 1) Profesora de educación primaria indígena con 25 años de experiencia. Entrevista realizada el 17 de junio de 2015.
2. Ma. E2 FE. (Maestra Ecuador 2) Profesora de educación primaria con 35 años de experiencia. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2015.
3. FD E1 MS. (Formadora de docentes Ecuador 1). Formadora de docentes con 20 años de experiencia. Entrevista realizada el 12 de noviembre de 2015. Ampliada en enero de 2017.
4. DS E1 GV-. (Dirigente sindical ecuatoriana). Maestra de educación primaria con 30 años de experiencia. Entrevista realizada el 12 de noviembre de 2015.
5. Ma. E3 CP. (Maestra Ecuador 3) Profesora de educación primaria indígena con 22 años de experiencia. Entrevista realizada el 13 de noviembre de 2015.
6. FD E2 PP. Responsable del diseño y operación de programas para la formación de docentes de educación indígena. Plática informal realizada el 16 de junio de 2015.
7. Ma. E4 MS. Formadora de docentes para el desarrollo profesional. Entrevista realizada 13 de noviembre de 2015.
8. Ma.I. E1 PC. Maestra de nuevo ingreso al servicio a partir del Concurso de Méritos y Oposición. Docente en Escuela del Milenio (EGB y BGU). Comunicación personal el 17 de junio de 2015.

## **Apéndice C. Guión de entrevistas semiestructuradas para docentes y directivos de educación básica e indígena**

### **México**

1. ¿Cuándo y cómo ingreso al servicio docente?
2. ¿Cuáles eran sus estudios previos?
3. ¿Es lo mismo ser maestro ahora que antes de la última reforma educativa?
4. ¿Qué significa ser maestro hoy?
5. ¿Identifica cambios en los saberes necesarios para la profesión docente? ¿Cuáles?
6. ¿Cuáles eran y cuáles son los requisitos para el ingreso al servicio?
7. ¿Implican cambios en la profesión?
8. ¿Cuál es su opinión del examen de ingreso al servicio docente?
9. Los docentes *idóneos*, ¿son mejores maestros? ¿son diferentes de los maestros que ya se encuentran en servicio?
10. ¿Qué papel tienen las trayectorias formativas de los docentes en el desempeño profesional? ¿Hay diferencias entre los egresados de las normales y los profesionistas de otras instituciones?
11. Desde su experiencia, ¿podría describir la situación actual de la profesión docente? (reconocimiento social, salarios, responsabilidades, alumnos, cambios de programas y enfoques, participación de los padres, horarios, desarrollo profesional, autoridades educativas, vinculación con la comunidad)
12. A partir de la reforma educativa, ¿cuáles son los principales desafíos de ser docente hoy?
13. ¿Qué pasa con los docentes de las escuelas de educación indígena?

14. ¿Qué pasa con las escuelas normales en estos nuevos procesos de apertura a otras profesiones?
15. ¿Qué papel tienen las representaciones sindicales (SNTE, CNTE)?
16. ¿Qué opinan los maestros que ingresaron al servicio sin examen de los nuevos maestros? ¿Hay diferencias?
17. ¿Qué significa para los docentes la apertura de la docencia a otras profesiones?
18. ¿Cuáles son las expectativas de los nuevos docentes ante su profesión?
19. ¿Cómo viven sus primeros años de ingreso al servicio con la tutoría y el acompañamiento?
20. ¿Qué pasa con los docentes de las escuelas de educación indígena?
21. ¿Qué implicaciones tiene la formación continua y el desarrollo profesional para los nuevos docentes?

*Nota:* Algunas preguntas se ampliaron a partir de las respuestas.

### **Ecuador**

1. ¿Cuándo y cómo ingreso al servicio docente?
2. ¿Cuáles eran sus estudios previos?
3. ¿Qué cambios se presentan en los procesos de ingreso a la docencia?
4. ¿Qué papel ha tenido el concurso de mérito y oposición en este proceso?
5. La elegibilidad y el concurso, ¿permiten incorporar a mejores docentes?
6. Estos procesos de reforma en el ingreso al servicio docente, ¿cambian la profesión?  
¿en qué sentido?
7. ¿Los procesos educativos son los mismos?
8. Con estos procesos, ¿mejora la educación?

9. ¿La idoneidad de los profesores se garantiza con el examen de mérito y oposición?
10. ¿Son diferentes los maestros que se incorporan a partir del concurso de los anteriores maestros?
11. ¿Cómo han recibido los docentes la mentoría y el acompañamiento?
12. ¿Qué opinan los padres de familia de estos cambios?
13. Desde su experiencia, ¿podría describir la situación actual de la profesión docente? (reconocimiento social, salarios, responsabilidades, alumnos, cambios de programas y enfoques, participación de los padres, horarios, desarrollo profesional, autoridades educativas, vinculación con la comunidad)
14. ¿Cuál es la opinión de los directivos, formadores y especialistas sobre este proceso?
15. ¿Qué pasó con los antiguos institutos de formación pedagógica?
16. ¿Qué papel tiene la representación sindical UNE?
17. ¿Qué opinan los maestros que ingresaron al servicio sin examen?
18. ¿Qué significa para otras instituciones la apertura a la profesión docente?
19. ¿Cuáles son las expectativas de los nuevos docentes ante su profesión?
20. ¿Qué pasa con los docentes de las escuelas de educación indígena?
21. ¿Qué implicaciones tiene la formación continua y el desarrollo profesional para los nuevos docentes?

*Nota:* Algunas preguntas se ampliaron a partir de las respuestas.

**Apéndice D. Escalafón Docente en Ecuador con base en el Artículo 96 de Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)<sup>129</sup>**

**Categoría J:** Es la categoría de ingreso a la carrera educativa pública cuando el título sea de bachiller, para las personas que hayan ganado los concursos de méritos y oposición en zonas de difícil acceso con déficit de profesionales.

**Categoría I:** Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción;

**Categoría H:** Es la primera categoría de ascenso para los docentes que ingresan con título de profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. Deberán tener cuatro (4) años de experiencia en el magisterio, haber aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente a la segunda categoría;

**Categoría G:** Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea de licenciado en Ciencias de la Educación o profesional de otras disciplinas con título de posgrado en Docencia. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Es también categoría de

---

<sup>129</sup> En 2015 se reformó la LOEI y se sustituyó el artículo 96 que permitía el ingreso sin título profesional (el subrayado es mío), señalando que para ingresar a la carrera educativa pública se deberá contar con título de educación de nivel terciario, es decir, licenciatura. De esta manera, desaparecieron las categorías J, H e I y a los profesores que habían ingresado sin título de licenciatura se les convocó a participar en diversas estrategias de desarrollo profesional y evaluación para recategorizarlos en el nivel G.

ascenso para los docentes de categoría H con ocho (8) años de experiencia en el magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

**Categoría F:** Es categoría de ascenso para las y los docentes con cuatro (4) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y doce (12) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

**Categoría E:** Es categoría de ascenso para las y los docentes con ocho (8) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y dieciséis (16) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

**Categoría D:** Es categoría de ascenso para las y los docentes con doce (12) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinte (20) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría D tener un título de cuarto nivel;

**Categoría C:** Es categoría de ascenso para las y los docentes con dieciséis (16) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinticuatro (24) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

**Categoría B:** Es categoría de ascenso para los docentes con veinte (20) años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veintiocho (28) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría B tener un título de maestría en el ámbito educativo y se considerará mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función, o haber sido directivo, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido al menos una evaluación muy buena como tal en las evaluaciones correspondientes; y,

**Categoría A:** Es categoría de ascenso para los docentes con veinticuatro (24) años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y treinta y dos (32) años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría A tener un título de maestría en el ámbito educativo. Se considerará

mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función o haber sido directivo de instituciones, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido una evaluación excelente como tal en la evaluación correspondiente.