

RECONFIGURACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA E INDÍGENA EN MÉXICO Y EN ECUADOR A PARTIR DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS EDUCATIVAS

GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

En México la profesión docente se encuentra en un proceso de reconfiguración evidenciado a partir de la última reforma educativa que ha venido a modificar especialmente cuestiones laborales, administrativas, identitarias y, en menor medida, educativas. Una situación similar ocurre en Ecuador, país con una perspectiva política diferente a la mexicana, pero que también ha reorientado la profesión docente con aspectos comunes a la situación en nuestro país. Estos cambios han dado pauta a transformaciones en la educación básica general y, particularmente, en la educación indígena con relación al enfoque intercultural. En Ecuador, aun cuando la educación para todos los niveles y ámbitos se rige por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la orientación hacia la interculturalidad ha desaparecido, particularmente en los pueblos y comunidades indígenas, en donde incluso, las escuelas se han cerrado para concentrarse en poblaciones más grandes en las cuales ya no se trabaja con las lenguas indígenas y se recupera los conocimientos comunitarios. En esta ponencia se abordan cambios en la profesión a partir de la revisión documental y de entrevistas realizadas a docentes en servicio, de nuevo ingreso y con varios años en la docencia, que han resentido los cambios en la profesión, sobre todo por las evaluaciones de ingreso y desempeño docente. Aunque los procesos de reforma y las reformas mismas tienen puntos en común, su implementación y la valoración de los docentes sobre estos cambios han implicado reacciones distintas ambos países.

Palabras clave: reconfiguración, profesión docente, educación básica e indígena, México y Ecuador.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de los resultados del proceso de investigación realizado para la elaboración de la tesis doctoral sobre la reconfiguración de la profesión docente en educación básica

e indígena en México y Ecuador a partir de los procesos de ingreso, derivados principalmente de los cambios impulsados en ambos países a partir de las últimas reformas educativas.

La investigación se realizó en ambos países a partir de la revisión documental, la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes mexicanos y ecuatorianos en servicio, de recién ingreso y con varios años en la docencia, que han resentido los cambios en la profesión, sobre todo por los procesos de ingreso y las evaluaciones de desempeño, para la promoción y la permanencia docente.

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

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

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

En Ecuador las orientaciones del gobierno socialista promovieron una amplia participación de los profesores en la definición de los cambios orientados a la construcción de una educación con una perspectiva intercultural para todos de conformidad con la Ley Orgánica de Educación Intercultural

(LOEI, 2011) y a la mejora de los servicios educativos con inclusión y responsabilidad social. La definición de los cambios en la formación inicial de docentes y de la carrera docente también se articuló inicialmente con el Plan Nacional del Buen Vivir 2006-2016. Algunos aspectos asociados a la docencia que se incorporaron en el Plan fueron consolidar una reforma curricular que articulará todos los niveles y modalidades del sistema educativo y renovar la formación inicial del personal docente.

El Plan Nacional del Buen Vivir estableció ocho grandes políticas entre las que destacaba la 7: Revalorización de la Profesión Docente, el Desarrollo Profesional, el Mejoramiento de las condiciones de trabajo y la Calidad de vida de los docentes. (Fabara, 2015, p.17).

LA CARRERA DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

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

El trabajo de los nuevos docentes debe orientarse a transformar las escuelas, a contribuir a cambiar los sistemas educativos, a producir conocimientos educativos para atender nuevas necesidades educativas de alumnos con un perfil muy diferente al de las y los alumnos de décadas anteriores y con un componente adicional: el uso de las nuevas tecnologías.

En este panorama destaca un aspecto fundamental: la orientación hacia la educación intercultural bilingüe en la educación indígena, para la cual, aunque existan disposiciones en las legislaciones educativas nacionales, las referencias y las orientaciones para las prácticas son cada vez más escasas y se encuentran asociadas a cuestiones de las lenguas originarias, pero no de prácticas y conocimientos culturales, con una perspectiva estereotipada y esencializada de *lo indígena*, aun cuando esto ha cambiado radicalmente en los últimos años y no siempre se vincula –como distintas instancias pretenden– a las lenguas originarias como elemento fundamental para reconocer a los pueblos y comunidades indígenas.

En las últimas décadas, en la mayoría de los países de la región que contaban con normales, éstas se han transformado en institutos superiores pedagógicos. En México, desde 1984 los estudios de educación normal pasaron a ser de nivel licenciatura y el requisito previo que se estableció 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 programas para su mejora. El más reciente de ellos es el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y que han aún, cuando han contribuido a resolver algunos problemas de las escuelas, no necesariamente han transformado prácticas de formación en las cuales siguen muy arraigadas viejas tradiciones.

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.

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 los procesos de selección a partir de concursos de ingreso que posibiliten la identificación de los profesionales más adecuados para la docencia.
3. Actualizar y capacitar docentes para la atención de las nuevas demandas educativas.
4. Conservar a los mejores profesores (LFSPD, México, DOF: 2013).

CASO MÉXICO

En el 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) suscrita por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, planteó como uno de sus ejes centrales la profesionalización de los maestros y autoridades educativas con tres puntos: ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos. En dicho documento de política educativa se señala que “[el] ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las

vacantes definitivas [será] por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente” (SEP/SNTE, 2008: 14).

Al reformarse los artículos 3º y 73º de la Constitución Política y expedirse en 2013 la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), se reglamentó detalladamente en esta última, el ingreso al servicio docente, el cual se llevará a cabo mediante concursos de oposición, *que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias*. Los concursos deben ser públicos y las convocatorias deben describir el perfil de los aspirantes a la docencia a partir de parámetros, indicadores que se evaluarán a través de instrumentos definidos previamente.

En las convocatorias al Concurso de Oposición para el Ingreso de Docentes a la Educación Básica, en los últimos ciclos escolares el perfil del docente idóneo esperado considera cinco dimensiones:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
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.

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

Los concursos de oposición para el ingreso al servicio profesional docente han dado cuenta de que no se necesita estudiar la normal para ser maestro. La apertura de la profesión a otros profesionales de diversas instituciones es evidente. Si bien los mejores resultados los obtienen egresados de escuelas normales, poco a poco empezó a construirse un discurso no enunciado que con los años ha cobrado notoriedad “cualquiera puede ser docente.”

Desde hace varios años, las escuelas normales han visto disminuir su matrícula, pero para la convocatoria de ingreso 2016, en el estado de Oaxaca, con fuerte tradición normalista y en donde los lugares eran muy disputados, la demanda bajo abruptamente. Dos ejemplos de escuelas normales que anteriormente tenían sobredemanda: la Escuela Normal Venustiano Carranza, en San Juan Cacahuatpec, recibió sólo 25 solicitudes para 75 lugares ofertados y en la Escuela Normal Bilingüe Indígena de Oaxaca (ENBIO) sólo se recibieron 31 solicitudes para 75 lugares disponibles (Thomas, 2016, *El Universal*, p. 17).

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 docentes que no estudiaron para ser docentes. Una maestra *idónea*, en su primer año de experiencia docente, cuenta que en 2011, cuando ingreso 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. En ese momento yo recuerdo que el desprestigio hacia la docencia fue mayor, ¿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).

Ingresar al magisterio sin haber estudiado para ser maestro no es fácil. No es sólo una cuestión de preparación sino también de formar parte de una comunidad que comparte historias, trayectorias formativas, acercamientos previos a las escuelas, cercanía con los niños y jóvenes, así como concepciones comunes, es decir, un sentido identitario común. Una

profesora, con 35 años de servicio, supervisora en una zona escolar de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México, lo refiere así:

Lo que adolecen los nuevos maestros que 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 y les dan miedo los alumnos, ¡qué digo!, ¡terror! y los padres de familia son la prueba de fuego. Exigen mucho y a veces tú te das cuenta de que no ven qué hacen en la escuela sus hijos. (Ma. M1:6).

En educación indígena los procesos de ingreso al magisterio, durante décadas no tuvieron en consideración los mismos requisitos 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 y, a partir de estrategias de formación (a distancia o por correspondencia primero) y después semisecolarizadas, completar su formación antes de 1984 de normal básica y, a partir de 1985 de licenciatura. En este papel 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 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 ENBIO de Oaxaca, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas o la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

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 de la formación inicial de profesores, dio inicio a la Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Después se incorporó la de Preescolar con el mismo enfoque pero la matrícula de ambos programas no ha crecido sustancialmente.

Ser profesor en educación indígena ha implicado caminos diversos que en la mayoría de las ocasiones no pasaron por una escuela normal y que al ingresar al servicio, se encontraron con múltiples problemáticas para encontrar apoyos para el desarrollo de su trabajo. Ser maestro en educación indígena no pasaba hasta hace unos años, por contar con los estudios de licenciatura definidos por normatividad:

Mi papá me enseñó a ser maestro. Tengo cuatro hermanos y todos son maestros: uno estudio 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 y 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 y así ingresé al magisterio (...) (Entrevista Mo. M1: 3-4).

Un profesor indígena, con casi veinte años de experiencia docente y actualmente al frente de una normal indígena reflexiona lo siguiente sobre los exámenes de ingreso al servicio para educación indígena:

Evalúan con la norma en la mano. Están de nombre los programas de educación intercultural y bilingüe pero yo veo que no hay sujetos idóneos. Algunos de los que presentaron el examen no conocen la cultura 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. 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).

Caso Ecuador

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

Cuando se implementó el Plan Nacional del Buen Vivir (2008) la política asociada a la revalorización de la profesión docente, derivó en los siguientes aspectos: nuevo sistema de formación inicial, nuevo sistema de desarrollo profesional, estímulo a la jubilación, estímulo al desempeño a través del incremento de su remuneración, construcción de vivienda para maestros de escuelas unidocentes del sector rural (Fabara, 2015, p.17).

De manera simultánea a los requisitos para ingresar a carreras asociadas a la docencia o la educación, a partir de 2012 el Ministerio emprendió una amplia convocatoria, dirigida a cualquier profesional, sin importar el área, que quisiera ingresar al magisterio. Sólo debe inscribirse vía electrónica a partir del Programa *Quiero ser maestro* y participar en el concurso de méritos y oposición. Los principales pasos para poder acceder al magisterio ecuatoriano con un nombramiento son los siguientes:

- Saber que el ingreso al magisterio 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 otra de conocimientos específicos.
- Si alcanzó los puntajes mínimos se "convertirá" en candidato elegible y con esa categoría de elegibilidad podrá participar en la vacante de su preferencia.
- Al concurso solo pueden acceder solo los candidatos elegibles.

- La clase demostrativa será evaluada por un jurado escolar que registrará las observaciones en "matrices de evaluación".
- Los resultados de las evaluaciones serán públicos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

La evaluación no parece ser un problema para los docentes ecuatorianos tal y como lo ha sido para el magisterio mexicano en algunos de sus sectores. Las explicaciones se asocian a la participación en la definición de las políticas educativas a partir de la asamblea constituyente. No obstante, existen voces discordantes como la expresada por una profesora ecuatoriana y dirigente sindical:

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

Los cambios en la profesión docente también tienen que ver con la reordenamiento escolar en la cual muchas escuelas de educación indígena han sido concentradas en escuelas y comunidades más grandes, en las cuales ya no trabaja la educación intercultural y bilingüe a pesar de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).

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

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).

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

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

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los procesos de incorporación de nuevos docentes al magisterio están marcados por nuevos escenarios sociales, políticas públicas orientadas a la transformación de los sistema educativos que no sólo atiendan la cobertura, sino particularmente la calidad y la pertinencia de los procesos de aprendizaje de los alumnos, centradas en los maestros como actores clave, casi exclusivos, para mejorar la educación en el contexto latinoamericano.

Las reformas educativas han puesto en tela de juicio la situación laboral de los docentes, lo cual ha generado movilizaciones magisteriales y falta de condiciones para la operación de las reformas 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 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 y de vida, por la posibilidad de un trabajo asalariado dependiente del Estado, con mejores prestaciones que otros empleos.

Ecuador y México son dos ejemplos de reformas bajo orientaciones políticas diferentes que tienen coincidencias en las políticas que subyacen en sus nuevas legislaciones. Las dimensiones de los sistemas educativos, la participación en los procesos de formación inicial y continua de diferentes instituciones que también deben renovarse, el papel de los actores involucrados –incluyendo los sindicatos, otras instituciones de educación superior, padres y sociedad en general-, plantean escenarios distintos para cada caso, pero con perspectivas comunes con mayor o menor consenso social.

Estudiar para ser maestro, concursar para ingresar al servicio y hacer de la profesión una carrera de vida, en cualquier país de nuestra región, es un desafío que implica fuertes cambios en una profesión que se reconfigura.

Para los maestros en México, la reforma educativa ha venido a cambiar la profesión, particularmente en temas laborales y administrativos, pues fue hasta el 20 de julio del 2016 cuando se anunció –para su análisis y discusión- la propuesta del nuevo modelo educativo. Las evaluaciones de ingreso y desempeño están previstas sobre perfiles, parámetros e indicadores que los docentes no abordaron en sus procesos de formación inicial y continua y que tampoco coinciden ni con el plan y programas de estudio 2011. La profesión docente se encuentra inmersa en nuevos escenarios, un amplio abanico de demandas para los docentes, nuevos sentidos identitarios de ser maestro y un proceso de reconfiguración en medio de disputas y tensiones políticas, sindicales, sociales y educativas.

REFERENCIAS

Bertely, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

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>

- 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
- Fabara, E. (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. INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- MINEDUC (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: MINEDUC. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ruta-profesional/>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE Publishing. Recuperado el 17 de julio de 2015 en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- SEP (2013). *Ley General de Educación*. México: DOF, 22 de agosto.
- SEP (2013). *Ley General de Servicio Profesión al Docente*. México: DOF, 3 de septiembre.
- SEP (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: DOF, 23 de agosto.
- SEP/SNTE (2008), *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP/SNTE.
- Thomas, G. (2016). "Baja demanda de solicitudes para ingreso a la normal". *El Universal*, 28 de mayo, p. 17, México.