

Trabajo docente y calidad educativa en el Ecuador: Una mirada a las políticas educativas de la revolución ciudadana (2007-2017).

Ernesto Anaguano¹

Resumen

El presente trabajo intenta un acercamiento a las condiciones del trabajo de los maestros de educación media en las instituciones fiscales y cómo esta influye en la calidad de la educación. Si bien durante el gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017) el acceso a la educación pública se ha incrementado notoriamente, la calidad sigue siendo un objetivo por cumplir. Uno de los tantos factores para comprender la incumplida meta de la calidad educativa en la educación pública es la condición laboral de los maestros. La hipótesis que se plantea es el trabajo de los docentes ha adquirido una nueva morfología, más burocratizado y precario, a partir de la aprobación de la LOEI (2011) lo cual no ha permitido mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones fiscales. Para dar cuenta de ello se analizan los resultados de las pruebas Ser Bachiller de los últimos 3 años y las bases de datos del Sistema Nacional de Estadísticas y Censo (SINEC) y del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE); pero, sobre todo, se realizan entrevistas semiestructuradas a profesores y autoridades de un colegio fiscal del centro de Quito.

1. Introducción

La educación en el Ecuador ha sufrido cambios profundos en los últimos diez años, del que ha surgido un nuevo sistema educativo. Entre los cambios más notorios están el establecimiento del currículo nacional a través del Bachillerato General Unificado (BGU), la coeducación, la sectorización, el sistema evaluaciones estandarizadas a nivel nacionales (tanto a estudiantes como maestros), un nuevo régimen laboral para los docentes y una nueva forma de gestión administrativa-burocrática de la educación centrada en los Centros Distritales en detrimento de la propia organización instituciones educativas. Si bien el presente trabajo se quiere centrar en el trabajo docente, es imposible no abordar el resto de elementos que arriba se mencionan, pues también son factores que influyen en el desempeño escolar y están relacionado con el mismo

¹ Estudiante de la maestría en investigación de sociología en FLACSO-Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Central del Ecuador. Ha participado en el Foro Intermedio del Comité de Investigación de Sociología de la Educación realizado en la UNAM el año 2017, con la ponencia: "Neoliberalismo y postneoliberalismo en la educación secundaria del Ecuador: continuidad y ruptura en los mecanismos de exclusión".

trabajo del maestro. Hay que dejar sentado desde un comienzo que el trabajo docente no es el único factor que influye en calidad de la educación y el desempeño de los estudiantes, pues el resultado de los procesos de aprendizaje es multidimensional.

De este modo, el presente trabajo analizará de manera especial el trabajo docente y la calidad de la educación, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI) en el año 2011. El abordaje de la investigación es eminentemente cualitativo y utiliza como técnica principal la entrevista semiestructurada, la cual se realizó a autoridades y maestros de un colegio del centro de Quito. Sin embargo, también hará uso de bases de datos para un análisis del contexto que se va a abordar. En un primer momento, se abordarán los conceptos de trabajo docente y de calidad educativa en los contextos de América Latina y el Ecuador durante el neoliberalismo y su paso a un gobierno posneoliberal; en un segundo momento, se expondrán los cambios educativos en el Gobierno de la Revolución Ciudadana, sobre todo a partir de la LOEI; en tercer lugar, se presentarán los resultados de las entrevistas, en la que se evidencia la nueva morfología del trabajo docente en el Ecuador; en cuarto lugar se analizarán los resultados de las pruebas Ser Bachiller de los últimos tres años y se presentará un modelo de regresión lineal con las variables de la base de datos; finalmente, se brindarán algunas conclusiones.

Trabajo docente y calidad educativa en América Latina y Ecuador

Los profundos cambios tecnológicos y de gestión de las últimas décadas, han generado en el mundo del trabajo procesos de precarización en todas las ramas de producción y de servicios. Para Antunes (2012) existe una nueva morfología del trabajo cada vez más informal, precaria y jerarquizada que empieza a gestarse con el fin del Estado de bienestar y el inicio de lo que se denominó como neoliberalismo. El trabajo docente no ha estado exento de los procesos de precarización laboral. En América Latina, durante los años ochenta y noventa, los regímenes neoliberales han reestructurado los sistemas educativos nacionales, lo cual llevó a distintos niveles de precarización del trabajo docente en los países de la región (Gouveia Passos 2015; Sánchez y Corte 2012; entre otros). Para entender este periodo, Gentili (2001, 49) propone tres dimensiones que han sido comunes para la región durante el neoliberalismo: 1. ajuste de la oferta, la cual ha significado la reducción de la inversión pública (infraestructura y gasto corriente); 2. reestructuración del sistema jurídico; y 3. la redefinición profunda del papel del Estado en materia educativa, pasando del Estado docente al Estado evaluador, alejado de la función social de la educación. Todos los procesos de reforma y de reestructuración del aparato

educativo han tenido el apoyo de los organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Este proceso reconfiguró el orden de lo público y privado en educación generando una "compleja dinámica privatizadora" (Ibíd., 50), reduciendo por un lado los gastos en educación pública, las cuales las llevaban a realizar cobros de aranceles por matrículas o colegiaturas; y, por otro lado, transfiriendo recursos gubernamentales para la financiación de instituciones privadas.

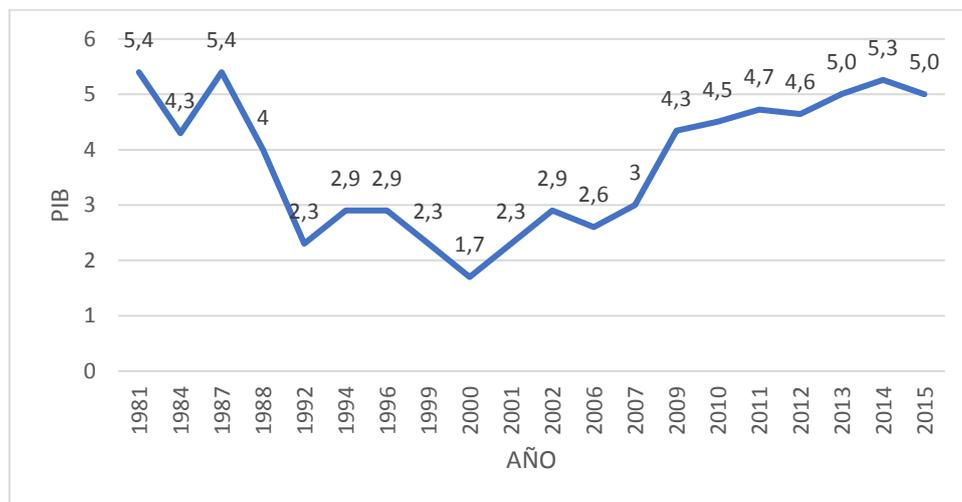
En el caso del Ecuador los maestros del sostenimiento público vivían en constantes paros y huelgas, debido a los bajos salarios que percibían varios recurrían al pluriempleo, a ello hay que sumar la poca inversión en educación por parte del Estado, ya sea en infraestructura o en capacitación para los docentes (Luna 2014, Paladines 2001). Todos estos problemas estructurales redundaban en la calidad de la educación de las instituciones públicas. Para los años noventa la calidad de la educación en América Latina, según la *Association for the Evaluation of Education Achievement*, era bastante bajos (Ponce 2010), incluso los puntajes más altos de los colegios de élite de América Latina no se aproximaban a los puntajes promedios de los países de la OCDE.

Con la llegada del gobierno de la Revolución Ciudadana de Rafael Correa, se pretendió dejar atrás lo que denominaron "la larga y triste noche neoliberal". Para ello, era necesaria una reforma integral de todo el aparato institucional y normativo del Estado a través de una nueva Constitución (2008). Del mismo modo, se debía dejar en el pasado la educación del periodo neoliberal, privatizadora y excluyente, que había dejado a gran parte de la población sin acceso a la misma, de igual manera para cambiar el sistema educativo se necesitaba de una nueva Ley de Educación.

Uno de los mayores logros de la Constitución del 2008 es la democratización de la educación y la gratuidad hasta el tercer nivel. En el Art. 3 y 26 de la Constitución, el Estado garantiza la educación a todos sus ciudadanos: "es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo". El Art. 28 garantizar la gratuidad de la educación en todos los niveles hasta el tercer nivel: "La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive".

Así también, el papel del Estado es uno de los elementos centrales de la Constitución, convirtiéndose de hecho en un agente dinámico en la inversión pública y en el gasto social. Sin duda el papel del Estado fue un aspecto, tal vez el más relevante, de esta última década, llegando en el año 2014 a un gasto del 5,3 % en educación con relación al PIB. Esto muestra una evidente diferencia con respecto a la década del noventa en que el gasto en educación se redujo, sobre todo en el año 2000 después de la crisis económica desatada por el feriado bancario.

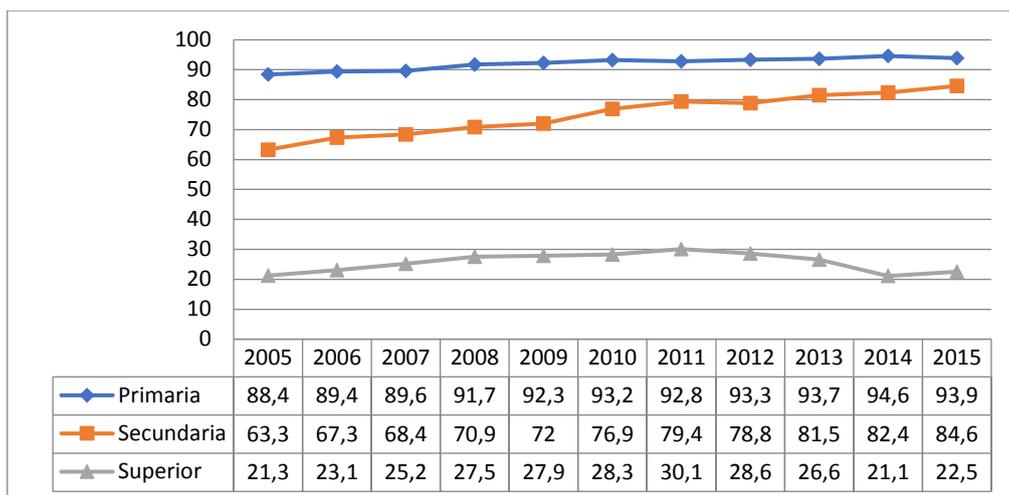
Gráfico 1: Gasto de educación en relación al PIB de 1981 hasta 2015



Fuente: SIISE, Banco Central. Tomado de Luna (2014); y datos del BM. Elaboración propia.

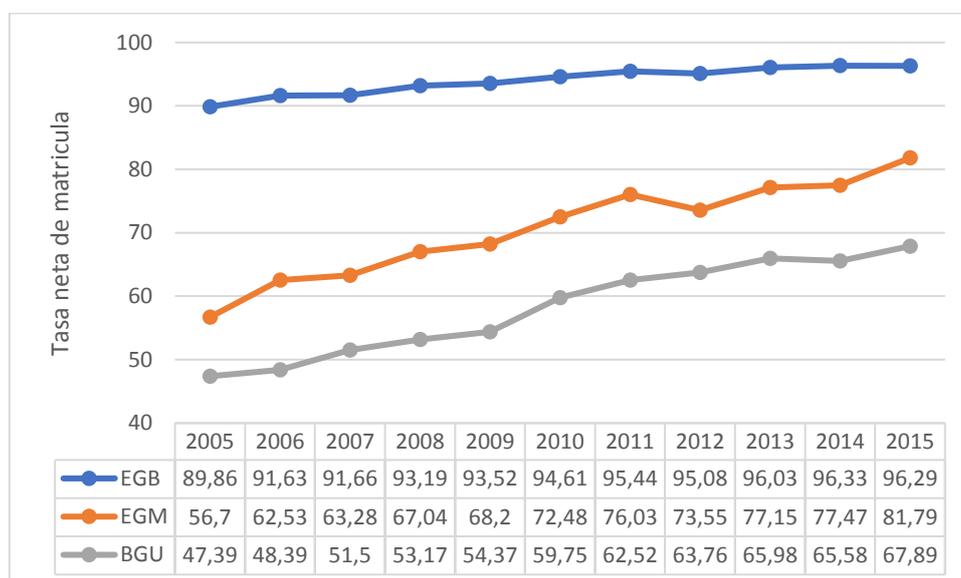
En el año 2011 se implementa la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI); que, al igual que la Constitución, garantiza el principio de inclusión y acceso al sistema educativo: “se asegura el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación”. Sin duda, el retorno del Estado como un agente que cumple un rol fundamental en el gasto social y de una normativa legal que garantiza la educación, tuvieron como resultado inmediato la ampliación de la educación primaria y secundaria en general, y de la Educación General Media (EGM) y del Bachillerato General Unificado (BGU) en particular, que pasan de 63,28% a 81,79% y 51,5% a 67,89%, entre los años 2007 y 2015, respectivamente.

Cuadro: Tase neta de matrícula



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo - INEC. Elaboración propia

Cuadro: Tasa neta de matrícula en el EGB, EGM y BGU



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo - INEC. Elaboración propia

Sin embargo, pese a los logros de la ampliación de la educación después de 10 años de lo que el gobierno de la Revolución Ciudadana denominó una "revolución educativa", no existe un estudio que dé cuenta de cómo operaron los cambios de la política educativa en el aula en torno a las condiciones laborales de los maestros y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, ¿las condiciones laborales de los docentes y la calidad de la educación han mejorado a partir de la LOEI? ¿Las condiciones laborales docentes influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes?

Si bien la calidad educativa es un concepto polisémico y que se encuentra en disputa por los actores del sistema educativo que intentan darle un sentido (Mejía 2015), el rendimiento de los

estudiantes a través de las pruebas estandarizadas se ha convertido en el instrumento por excelencia de la investigación social y de los encargados de la política pública. En este sentido, la calidad se reduce a una simple puntuación cuantitativa que no da cuenta de los reales procesos de aprendizaje en el aula; por lo que, en este trabajo, los resultados de la prueba Ser Bachiller, se los utilizará manera referencial. Los que nos interesa comprender es la nueva morfología del trabajo desde la voz de los propios actores: los maestros.

Como se mencionaba antes, los resultados dependen de varios factores, para Hunt (2009) se dividen en tres que abarcan a su vez diferentes variables: 1. características y conductas estudiantiles; 2. características y conductas de las escuelas y de los docentes; y 3. factores organizativos. El trabajo del docente se encuentra anclado a estos dos últimos factores, las cuales contempla las siguientes variables: “tamaño de la clase, cantidad de tiempo en el día y año escolar, motivación, conocimiento-educación... los salarios de los docentes e incentivos especiales, nivel de autoridad en la toma de decisiones, asistencia técnica y financiación, currículo y niveles, evaluación nacional, participación en los sindicatos de docentes, y contactos con los padres y la comunidad” (Ibíd., 9). A partir de estas variables podemos entender el proceso de reorganización de la nueva estructura del sistema educativo, en el que se rige un nuevo régimen laboral de los maestros, así como diferentes niveles de burocratización y de la organización docente en términos gremiales, en donde el papel del currículo nacional a través del BGU y el examen unificado Ser Bachiller que nos permite medir la efectividad docente, y, por ende, analizar si existe una mejora en la calidad de la educación en los últimos años.

Una aproximación estructural a los cambios de la educación en el Ecuador 2007-2017

A continuación, se presentan algunos datos relevantes que se han obtenido del proceso de análisis de las bases de datos referidas (SINE y AIME). Durante los 10 años de la Revolución Ciudadana las instituciones públicas, de educación primaria y secundaria, aumentaron en términos porcentuales: pasando de 67,18% en el año 2007 a 79,01% para el año 2017; en detrimento de las instituciones de educación privada (tanto laicas como religiosas) que en los mismos años pasaron de 30,09% a 17,63%. Esto claramente se contrapone a la década de los años 90 en que fueron las instituciones privadas, sobre todo las laicas, las que crecieron.

Tabla de número de instituciones 2006-2017

	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2016-2017	
Fiscal	22.009	66,03	21.357	69,58	22.701	73,09	22.258	74,02	15.974	78,36
Fiscomisional	911	2,73	1.115	3,63	1.244	4,01	1.298	4,32	684	3,36

Municipal	383	1,15	738	2,40	368	1,18	328	1,09	133	0,65
Particular Rel	1.427	4,28	7.483	24,38	6.748	21,72	652	2,17	786	3,86
Particular Lai	8.602	25,81					5.534	18,40	2.808	13,77
Total	33.332	100	30.693	100	31.061	100	30.070	100	20.385	100

Bases de datos SINEC y AMIEC. Elaboración propia.

Del mismo modo, la población de estudiantes en la educación pública aumentó en términos porcentuales de manera sostenida durante estos diez años, pasando de 69,71% a 75,04%; mientras la educación privada disminuye de 26,21% a 18,74%. En términos absolutos, el número de estudiantes en la educación fiscal aumentó en más de 1 millón; en tanto que la población de la educación privada, tanto religiosa como laica, disminuyó en cerca de 50 mil estudiantes.

Tabla de número de estudiantes 2006-2017

	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2015-2016		2016-2017	
Fiscal	2.403.874	69,13	2.721.649	68,99	2.981.339	69,22	3.094.543	69,80	3.420.471	74,01	3.418.731	74,18
Fisco	141.805	4,08	228.583	5,79	264.034	6,13	274.427	6,19	284.976	6,17	286.353	6,21
Muni	20.168	0,58	55.958	1,42	46.569	1,08	49.392	1,11	41.418	0,90	39.797	0,86
Part rel	266.800	7,67	938.631	23,79	1.015.096	23,57	236.187	5,33	250.000	5,41	252.049	5,47
Part lai	644.490	18,54					778.989	17,57	624.560	13,51	611.566	13,27
Total	3.477.137	100	3.944.821	100	4.307.038	100	4.433.538	100	4.621.425	100	4.608.496	100

Bases de datos SINEC y AMIEC. Elaboración propia.

Así también la población de maestros en la educación pública aumentó en términos porcentuales, pasando de 58,8% a 70,06%; mientras la población de profesores en la educación privada descendió de 37% a 23,69%. Sin embargo, aunque en términos porcentuales la población profesores y estudiantes en la educación pública aumentó durante los diez años de la Revolución Ciudadana, a partir del año 2011, con la aprobación de la LOEI, en términos absolutos la población de profesores en la educación pública (fisca y municipal) empieza a disminuir, pasando de 156.969 en el año lectivo 2010-2011 a 150.817 en el año lectivo 2016-2017; mientras que el número de estudiantes en la educación pública, en los mismos años, continua en constante aumento, pasa de 3.027.908 a 3.458.528, aumentando más de 400 mil estudiantes.

Tabla de número de profesores 2006-2017

PROFESORES	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2015-2016		2016-2017	
Fiscal	119.007	58,03	122.759	60,83	154.208	63,95	153.575	64,52	146.075	67,91	148.905	69,17
Fiscomisional	8.629	4,21	10.218	5,06	13.197	5,47	13.768	5,78	13.691	6,37	13.470	6,26
Municipal	1.571	0,77	2.901	1,44	2.761	1,14	2.649	1,11	2.040	0,95	1.912	0,89
Particular rel	17.065	8,32	65.925	32,67	70.990	29,44	13.203	5,55	13.371	6,22	13.125	6,10
Particular lai	58.809	28,68					54.842	23,04	39.914	18,56	37.873	17,59
Total	205.081	100	201.803	100	241.156	100	238.037	100	215.091	100	215.285	100

Bases de datos SINEC y AMIEC. Elaboración propia.

Si bien la Constitución y la LOEI garantizan una educación pública y gratuita en todos los niveles, esto ha provocado un proceso de masificación en la educación pública inesperado, es decir, sin tener las condiciones de infraestructura y de docentes apropiados para dicho fenómeno; sin embargo, para sostener el aumento de la población de estudiantes, la LOEI reestructura el régimen laboral de los profesores, justificando así el aumentando las horas pedagógicas de trabajo y el número de estudiantes por aula. Ahora el maestro trabaja 40 horas, las cuales se dividen en 30 horas de clases y 10 horas para tutorías, atención a padres de familia, preparación de clases, planificaciones e informes de actividades. Además, las instituciones han perdido su autonomía: tanto curricular como administrativa, pues ahora todos los lineamientos educativos se desarrollan en los Centros Distritales de Educación, lo cual ha provocado una extrema burocratización del trabajo docente, que a su vez redundando en la ineficacia de la enseñanza.

A continuación, se presenta un panorama del nuevo trabajo docente y de los problemas de la educación que surgen con los procesos de burocratización, el currículo nacional, el control del Distrito y los derechos de los adolescentes.

El trabajo docente en el nuevo régimen educativo y los problemas en la enseñanza secundaria

Las ideas que se presentan en los siguientes párrafos son parte de una investigación más amplia que se realizó en un colegio del centro de Quito durante los meses de abril, mayo y junio del presente año. Estas ideas son sólo unas primeras aproximaciones, por lo que muchas de ellas deberán ser nuevamente reflexionadas y reescritas.

Del maestro docente al maestro de escritorio

En el Art. 117 de la LOEI, De la Jornada Laboral, se señala que los profesores deberán cumplir con la jornada completa de 8 horas diarias: “La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento”.

Para los maestros este fue uno de los cambios “más fuertes” con respecto al régimen anterior, puesto que significaba no sólo cambiar su forma de trabajo, sino su modo de vida. Antes el

maestro trabajaba 20 horas pedagógicas por semana en un colegio fiscal, lo cual les permitía a su vez trabajar en otros colegios o en la universidad, y así, percibir otro ingreso para redondear los bajos salarios que tenían en el sostenimiento fiscal. La mayoría de profesores trabajaba en dos colegios, pero a partir de las reformas tuvieron que elegir uno, ya que el horario a tiempo completo no les permitía trabajar en otro: “a nosotros nos tocó salir de los colegios particulares. Fue algo penoso el asunto. Y lo más doloroso fue que una sabatina dijo que algunos profesores fiscales habíamos lucrado. Yo tengo cerca de 22 años de trabajo en el magisterio particular, terminaba mi gestión en el Colegio Mejía y me iba a los otros colegios cuando yo tenía mis contratos correspondientes, ¿y yo que haya lucrado? Más bien nos pagaban, cuando lo que más llegué a ganar fue unos 600, 700, dólares al mes en los colegios particulares. Y de ahí lucrar no, más bien uno se ayudaba al presupuesto familiar porque el sueldo del maestro [fiscal] siempre ha sido paupérrimo”.

Otro profesor nos cuenta, que antes se ganaba más en los colegios particulares que en los fiscales, ahora es al revés: “yo ganaba en el fiscal 400 dólares, y en el particular 500. Antes ganaba más que ahora y no había que hacer tanto papeleo, uno pierde más tiempo en eso que preparando clases”. El Rector del colegio dijo que antes “los colegios fiscales eran de relleno. No se dedicaban a hacer las cosas que hacían en los particulares”. Ahora se gana más en el sostenimiento fiscal, 817 dólares, y en un particular difícilmente llegan a pagar tal cantidad: “Y claro obviamente 817 es un sueldo para ingresar al magisterio que no es malo, para el que inicia recién no es malo... obviamente para el maestro que empieza... pero si usted considera que el sueldo de un colegio particular ya no se paga igual, o sea es más bajo. Entonces ese cambio se dio, antes era al revés, en los colegios particulares se ganaba más. Ahora no, ahora por ejemplo para ingresar a un colegio particular yo difícilmente creo que le voy a pagar de inicio 817”.

El maestro en la actualidad tiene que cumplir 30 horas pedagógicas de clases y completar las 40 horas con actividades de atención a padres, refuerzo académico, reuniones de área, planificación, etc. Si bien al comienzo la LOEI estableció que todos los maestros debían cumplir 8 horas de jornada laboral en la institución, con la reforma de la LOEI del año 2015, el Art. 117 se cambió, y se estableció que se debían trabajar 6 horas diarias en la institución, y las 2 horas restantes dentro o fuera de la misma, lo cual dependería de las condiciones de la institución y de las autoridades: “La jornada ordinaria semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas reloj diarias podrá realizarse dentro o fuera de la institución y

estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los representantes, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento... las seis horas diarias cumplidas de lunes a viernes al interior del establecimiento educativo, pueden ser aumentadas hasta llegar a las ocho horas, por requerimiento de la máxima autoridad del plantel, previa autorización del Nivel Zonal Intercultural y Bilingüe correspondiente”. El Rector del colegio en que se investigó, dijo que los maestros “2 días por semana cumplen las 8 horas”, un día dedican para atención a padres y otro para refuerzo académico, el resto de trabajo lo realizan en sus casas: “entonces hay días que los profesores salen a las 3 y media, y también hay días que salen a la 1... prácticamente 2 días a la semana salen a las 3 y media”.

Bajo este régimen laboral, muy pocos trabajan en dos colegios, ya que tanto los colegios fiscales como los particulares exigen dedicación a tiempo completo. El rector del colegio comentó que “este cambio hizo que los maestros que trabajamos en los colegios fiscales estemos dedicados por entero a trabajar en ellos. Antes se daba el fenómeno o el problema, que los profesores, para mejorar sus ingresos, dedicábamos nuestra actividad en otros establecimientos... eso de pronto hacía que de cierto modo se descuiden. Hoy ya no hay la posibilidad, es bien remota la posibilidad de que se pueda trabajar, de acuerdo a los horarios, en dos instituciones. Entonces, eso ha permitido también que haya mayor dedicación. Yo creo que son poquísimos los maestros que puedan trabajar en dos instituciones”.

Si bien los sueldos mejoraron y se ha pagado “cumplidamente cada mes”, dice un profesor, la equiparación no ha sido justa y causó reclamos entre los maestros que se vieron afectados económicamente “si bien se aumentó el sueldo también aumentaron las horas de trabajo y esta no fue proporcional al sueldo... Muchos tenían otros ingresos... se iban al colegio privado a trabajar, y ahora ya no se puede”. A demás el sueldo del maestro en la categoría G es de 817 que corresponde a SP1, “es el servidor público menos pagado, sin embargo, al maestro se le exige preparación, muchos de los maestros del (nombre del colegio) tienen maestría”.

Cuando se aprobó la LOEI se dio un proceso de recategorización docente “que duró mucho tiempo”, esto también molesto a muchos docentes porque “a todos nos metieron en un solo grupo, todos estábamos en la G”. Solo a partir del presente año algunos maestros fueron recategorizados “igualándose con lo que debía. Recién este año empezó a ganar lo que debió haber ganado cuando empezó el proceso”. Aquí también es evidente un cambio generacional

entre los profesores nuevos y los antiguos. Por un lado, los profesores antiguos sentían que sus derechos se habían vulnerado, puesto que no se les reconocía los años del trabajo en el magisterio y ganaban igual que los nuevos. Algunos profesores nuevos por su parte opinan que su salario “está bien” o que es un salario “justo”.

En lo que coinciden gran parte de los docentes, nuevos y antiguos, es en la innecesaria carga de actividades administrativas burocráticas que básicamente consiste en llenar matrices e informes que exige la Dirección Distrital. “Ahora lo que menos se hace es dar clases”, comentaba un maestro. No sólo se trata del trabajo docente que se realiza en la institución, sino del que se tiene que realizar fuera de la institución, y este no necesariamente es el de preparación de clase o revisión de tareas, sino el de presentar los informes y planificaciones, trabajo burocrático muchas veces innecesario. El papel, la evidencia, adquiere mayor peso, pues esta es la justificación del trabajo docente, incluso, es el arma de defensa de los maestros cuando el Distrito intenta sancionarlo por alguna denuncia de los padres de familia y los estudiantes. Pero, también es un arma del Distrito, “porque en tanto informe y papel que te piden, en algo te puedes equivocar”, comentaba otro maestro. Frente a este hecho el ministro Fánderson Falconí, en octubre del año 2017 informó que se reduciría la carga administrativa a los maestros puesto que entre “Informes, matrices, planificaciones... Los maestros debían completar al menos 40 documentos como parte de su tarea administrativa en el aula. En adelante serán 18... El tiempo docente es el tiempo que debe tener disponible el maestro para entregar en las aulas, no para llenar formularios ni matrices” (El Comercio, 2017).

La promesa ministerial de disminuir la carga administrativa no se ha cumplido. La evidencia del trabajo en clase, los informes de recuperación, y otros insumos se evidencian en el día a día de los maestros. La burocratización del trabajo docente se ha convertido en una manera de control para los maestros “nos piden tanto papel, que al final del día ni siquiera van a leer o revisar si está bien o está mal hecho, pero te piden la evidencia”. El maestro se ha convertido en un “maestro de escritorio” sin autonomía ni creatividad sobre el proceso de enseñanza.

Currículo nacional y el BGU

Uno de los cambios implementados por la LOEI es el currículo nacional, en el Art. 5, sección g, dice que el Estado garantizará: “la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato; y, modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas

nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación”. El encargado de diseñar y asegurar la aplicación el currículo es la Autoridad Educativa Nacional.

Estos cambios fueron aceptados con desconfianza entre los especialistas, pues si bien por un lado el sistema anterior requería un cambio, por otro lado, el BGU necesita una planificación y un debate más profundo (Luna 2011). Una vez iniciado el año lectivo 2011-2012 su aplicación fue inmediata, y esta fluctuó entre la improvisación y el rechazo de los maestros que no se adaptaban a las nuevas reglas de juego que le exigía el nuevo sistema de educación.

Un profesor nos comentó que el currículo del BGU es un bueno y funciona, pero en un contexto social distinto: “tiene sus aciertos [el currículo] en un entorno socioeconómico medio alto... Ahí funciona. En nuestro medio, en nuestro colegio, no funciona. ¿Por qué razón? Porque aquí viene gente de bajos recursos económicos, gente de hogares totalmente desorganizados, de padres que no tiene instrucción primaria, peor de bachiller... vivimos una era tecnológica, entonces, en un sector medio alto qué pasa si el joven no presentó el trabajo, uno va al computador, envía un mail ‘Sr. Padre de Familia, su hijo no cumplió la tarea, acercarse a conversar con el profesor, tiene una semana’. Y en una semana o antes, porque le contestan, porque hay una comunicación vía mail, ya está el padre, ya solucionan el problema, ya llegan a acuerdos, ya llegan a compromisos, etc. Aquí el sistema de comunicación vía mail no funciona, porque los papás no saben cómo manejar un mail o no tienen un mail”.

Los maestros de Física y Matemática son los que más se quejan del BGU puesto que tiene pocas horas a la semana para desarrollar todos los temas que pide el currículo, lo consideran con demasiada orientación a las ciencias sociales, “en 6to curso das 2 horas a la semana de física. ¿Qué puede aprender un estudiante con 2 horas de física a la semana? Y por desgracia el día que le toca esa materia por algún motivo hay un programa o evento, no le vuelven a ver al profesor hasta dentro de 2 semanas... por eso la educación pública está donde está. El profesor tiene que trabajar prácticamente con talleres y deberes, y qué pasa con esta situación, unos 5 hacen y los otros copian. A más de eso, el maestro para completar su carga horaria tiene que tener 15 cursos, si hay entre 40 ó 45 estudiantes por curso, en total tiene alrededor de 600 estudiantes a los que calificar, revisar deberes, tomar pruebas... es demasiado”. Un profesor de lenguaje me dice que una vez llevo a tener 10 cursos de hasta 60 estudiantes “imáginese si

mandaba a hacer un ensayo sólo de una página por curso cada semana, tendría que pasarme revisando los 500 ensayos todo el fin de semana y eso los del Distrito no entienden”.

Los estudiantes de tercero de bachillerato según el currículo actual (2016) reciben 40 horas de clases pedagógicas por semana, de las cuales 20 se destinan al tronco común: Matemáticas (3), Física (2), Química (2), Historia (2), Lengua y Literatura (2), inglés (3), Educación Física (2), Emprendimiento y Gestión (2); 15 horas se asignan al Asignaturas Optativas; y 5 horas adicionales a discreción. En el Art. 31 de la LOEI dice que se “pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional” (Ibíd., 37), por lo que las instituciones educativas si así lo desean pueden incrementar la carga horaria a las materias del tronco común según las necesidades.

“Pero una cosa es la que dice el reglamento y otra la que se hace”, según los maestros no existe voluntad de las autoridades para adaptar el currículo a las necesidades de la realidad del colegio. Otro profesor nos dice que en “la prueba ser bachiller los temas de matemáticas y física son complejos... con 2 horas a la semana es imposible cumplir con todo lo que se plantea el currículo, peor con la cantidad de estudiantes que se tiene”. Los temas que se piden abordar son los mismos que se pedían en el currículo anterior “pero antes se tenía más horas, y aun así no podías cumplir todo, peor ahora con dos horas de física, a los chicos no les queda otra opción que nivelarse en los preuniversitarios cuando no se llegan a abordar todos los temas”.

Control y sanción: el poder del Distrito

Existe también una especie de “temor” por parte de los maestros frente al Distrito, puesto que estos cumplen un papel de control y sanción, a través de las evidencias. Toda práctica docente tiene que estar debidamente documentada: calificaciones, reportes, informes, matrices. Toda esta documentación se encuentra alrededor de la carpeta docente. El temor que dicen los maestros viene por dos motivos: 1. Que se pueda encontrar algún error o falla en la carpeta docente; y 2. Que, pese a no encontrar ningún inconveniente, tiene la potestad de sancionarte por cualquier motivo, con o sin justificación. El Distrito los puede sancionar de dos formas: suspender o despedir; pero existe una tercera forma, encubierta, que normativamente no es sanción, sino simplemente reubicación.

Para algunos maestros el control es discrecional por parte del Distrito, porque “a otras instituciones nunca van a pedir nada”, dice uno de los maestros. Del mismo modo las sanciones también son discrecionales. Algunos maestros, por ejemplo, en dos entrevistas contaron que

algunos profesores fueron “reubicados” solo por ser críticos y que siempre se andaban quejando, ya sea con la asignación de las horas de currículo, la distribución de la carga horaria o cualquier otro motivo; pero los entrevistados dijeron que sobre todo fue porque eran adherentes de la UNE. Les pregunté al entrevistado si los reubicados había cometido alguna falta o no habían presentado la carpeta docente, y me dijo que simplemente no les asignaron horas de trabajo, por lo que fueron reubicados a otro colegio. ¿Quién asigna el horario a los maestros? Las autoridades, específicamente el vicerrector. En otra entrevista me dijeron que existía un “grupito de profesores” que, aunque no se identificaban directamente, todos saben que son adherente de la Red de Maestros, los cuales después llegaron a ser autoridades del colegio. En este momento el Rector y el Vicerrector son autoridades encargadas. El 31 de octubre del 2017, después de los escándalos con respecto a los abusos sexuales, el Ministro informó que más del 70% de las autoridades no cumplen con los requisitos para serlo.

Esta forma de control y sanción se personifica cuando existe la forma legal de intervención por parte del Ministerio de Educación cuando existen denuncias hacia la institución. El año pasado los maestros y estudiantes del colegio vivieron esta experiencia. El pretexto de la intervención fueron los casos de corrupción y la elevada tasa de repitencia escolar. Pero, tanto los maestros y autoridades comentaron que el fin de la intervención realmente fue sacar a la UNE del colegio, lo cual se consiguió, puesto que se reubicaron a todos los profesores que pertenecían a dicho gremio, y los pocos que quedaron ya no tienen incidencia política en la institución. Además, se aprovechó para evaluar a los maestros, donde se observaban las clases a las cuales el interventor ingresaba sin previo aviso, además se instalaron cámaras de seguridad en los pasillos del colegio.

Los derechos de los estudiantes y el todo seven

Muchos profesores se quejan de que a los estudiantes se les ha dado “demasiados derechos”, y casi se ha convertido en un delito si un estudiante repite el año. Para los maestros, por cualquier motivo un estudiante te puede denunciar con el Distrito, y esto es causa de malestar en el trabajo docente, puesto que una denuncia puede significar una sanción administrativa por parte del Distrito. En el caso de que un estudiante pierda el año, el maestro debe tener la evidencia del seguimiento del estudiante de todo el año, debe demostrar las acciones pedagógicas realizadas con el estudiante en cuestión: tanto de clases de recuperación como de refuerzo académico de todo el año. Algunos maestros para evitarse tanto papeleos y denuncias por parte de los

estudiantes han optado por no hacer repetir el año, es decir, ponerles la nota justa para que pasen el año, el “todo seven”.

Puesto que el estudiante tiene varias oportunidades para pasar el año (supletorio, remedial y de gracia), muchos maestros para evitarse problemas, tanto de denuncias del estudiante como de sanciones del distrito, opta por poner la nota mínima al estudiante para pasar el año: 7. Si un maestro hace repetir el año a un estudiante, tiene que realizar un expediente completo del estudiante de todo el año, en el que demuestre con evidencia de informes, planes estratégicos, clases de recuperación que realizó con el estudiante en cuestión, etc. Sin embargo, algunos maestros realizan todo este proceso, y al final del año presentan una carpeta por cada estudiante que repitió el año.

Resultados de los exámenes Ser-Bachiller 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017

El Ser Bachiller "es una prueba estandarizada que explora habilidades, aptitudes y destrezas de cinco campos: Aptitud, Abstracta, Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico y Dominio Social" (Web Ineval). Esta determina el 30% de la nota final del bachillerato, es habilitante para la graduación del bachillerato y, a partir del 2017 la evaluación se fusiona con el ENES que coadyuva al proceso de admisión del proceso de educación superior. Por lo que ahora, no sólo es un examen de conocimientos de lo aprendido en el sistema educativos, sino que también se evalúa “el desarrollo de aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al culminar la educación obligatoria y que son necesarias para el desenvolvimiento exitoso como ciudadanos, y para realizar estudios de educación superior” (Ibíd.).

Esta prueba Ser Bachiller reemplaza a los antiguos exámenes de grado, la cual evalúa los conocimientos sobre las cuatro áreas principales: matemática, ciencias físicas y naturales, ciencias sociales y lenguaje. El modelo de prueba es de selección múltiple y el puntaje con que se califica es sobre 1000. Esta prueba además contiene una encuesta que se aplica a estudiantes, padres de familia, autoridades y docentes, lo que permite dar cuenta de diferentes variables como sostenimiento, área, género, etnia, región, provincia, cantón, quintil e índice socioeconómico.

Las primeras pruebas las empezaron a tomar desde el año 2012 en la región sierra, y a partir del año 2014 se las tomó a nivel nacional. Este examen es un requisito de graduación para todos los estudiantes del tercer año de Bachillerato. En la página web del INEVAL se encuentran las

bases de datos de los últimos tres años lectivos (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017). A continuación, presentamos un análisis de los promedios de la evaluación Ser Bachiller que nos permite dar cuenta de cómo operan los mecanismos de división, jerarquización, asignación y enclasamiento.

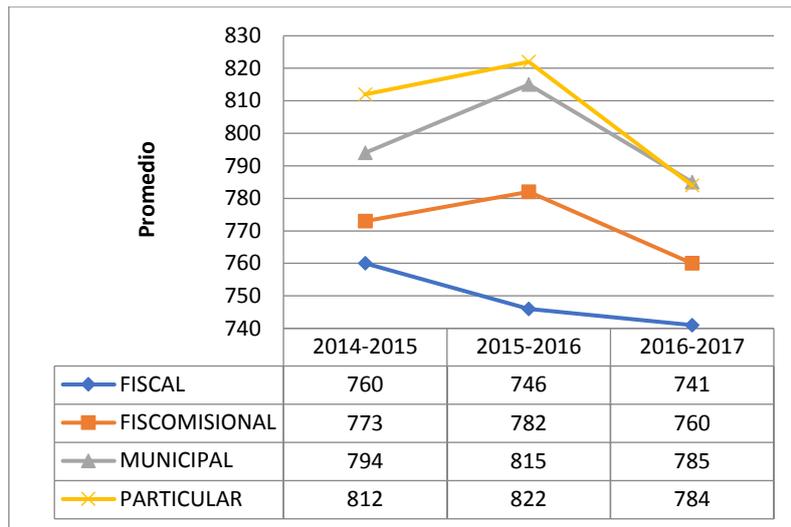
Tabla: Promedios a nivel provincial (2014-2017)

PUESTO	PROVINCIA	2014-2015	PROVINCIA	2015-2016	PROVINCIA	2016-2017
1	COTOPAXI	840	COTOPAXI	837	TUNGURAHUA	784
2	CARCHI	826	TUNGURAHUA	815	IMBABURA	773
3	TUNGURAHUA	796	IMBABURA	808	BOLIVAR	772
4	CAÑAR	794	BOLIVAR	804	PICHINCHA	772
5	PICHINCHA	794	CARCHI	800	CARCHI	768
6	BOLIVAR	789	PICHINCHA	789	LOJA	767
7	EL ORO	789	LOJA	784	COTOPAXI	764
8	CHIMBORAZO	787	EL ORO	778	AZUAY	762
9	IMBABURA	786	AZUAY	773	CAÑAR	761
10	LOJA	779	CAÑAR	766	CHIMBORAZO	759
11	AZUAY	778	CHIMBORAZO	766	ZONA NO DEL	757
12	GUAYAS	775	GUAYAS	761	EL ORO	754
13	ST DOMINGO	768	ZONA NO DEL	759	GALAPAGOS	752
14	GALAPAGOS	757	GALAPAGOS	758	LOS RIOS	748
15	SANTA ELENA	752	SANTA ELENA	751	GUAYAS	743
16	LOS RIOS	750	LOS RIOS	747	MANABI	743
17	ZAMORA CHIN	748	ZAMORA CHIN	747	ZAMORA CHIN	741
18	MANABI	741	ST DOMINGO	745	PASTAZA	736
19	ZONA NO DEL	727	MANABI	730	ST DOMINGO	732
20	PASTAZA	723	NAPO	718	SANTA ELENA	724
21	ESMERALDAS	722	MORONA SAN	705	NAPO	718
22	SUCUMBIOS	704	ESMERALDAS	704	SUCUMBIOS	714
23	MORONA SAN	698	PASTAZA	702	ESMERALDAS	713
24	NAPO	697	SUCUMBIOS	702	MORONA SAN	711
25	ORELLANA	664	ORELLANA	681	ORELLANA	697
PROMEDIO		759		757		747

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

Con azul en los primeros puestos se encuentra las provincias de la región sierra; con amarillo le siguen las provincias de la región costa; y en los puestos finales, con rojo las provincias de la Amazonía. Como se puede observar existe una desigualdad regional bastante clara, que además es histórica, y, según se puede observar, se va acentuando con el pasar de los años. En la mayoría de provincias los promedios han disminuido.

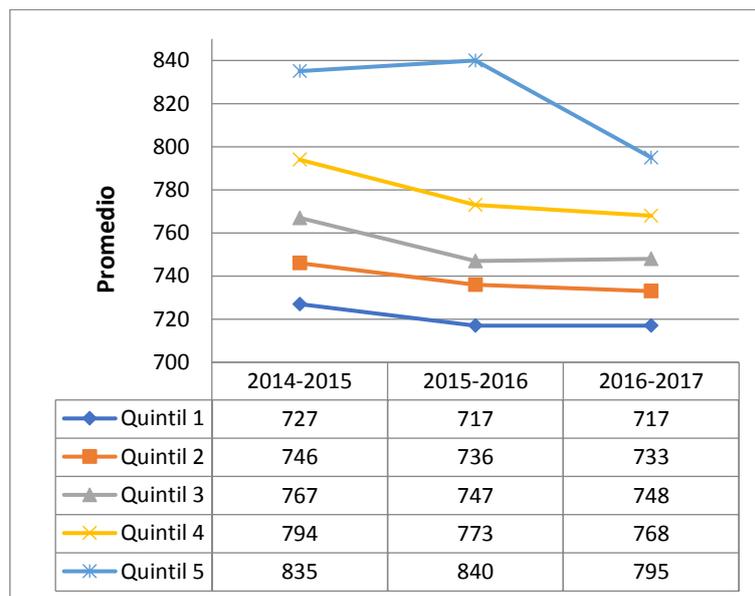
Cuadro: Sostenimiento



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

En promedio todas las instituciones, sin importar el tipo de sostenimiento, ha decrecido en relación con a los años del 2014 hasta el 2017. La educación pública fiscal ha decrecido en 19 puntos; la fiscomisional en 13; la municipal en 9; y la particular es la que más cae con 28. La diferencia entre la educación pública fiscal y la particular es de 43 puntos; sin embargo, existe mayor distancia con la educación pública municipal con 44 puntos, que incluso supera a la educación particular con 1 punto. En el año lectivo 2015-2016 las brechas entre la educación fiscal y particular se ampliaron notablemente con una distancia de 78 puntos; para el año lectivo 2016-2017 estas se han acortado de forma descendente, sobre todo por la estrepitosa caída de 38 puntos de la educación particular entre los años lectivos 2015-2016 y 2016-2017.

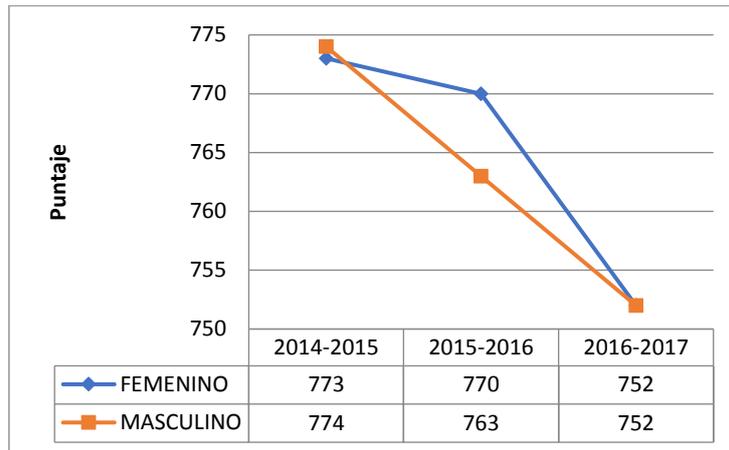
Cuadro: Quintiles



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

En relación de los quintiles con los promedios, todos los quintiles, a excepción del quintil 5, muestran una caída durante los tres años lectivos. Sólo el quintil 5 muestra un leve crecimiento en el año lectivo 2015-2016; pero, para el siguiente año lectivo es que el más cae con 45 puntos. Sin embargo, en el último año lectivo, las brechas de desigualdad entre los promedios se acortan entre los quintiles 1 y 5 en 78 puntos, a diferencia del año lectivo 2015-2016 cuando estas llegan a una distancia de 123 puntos.

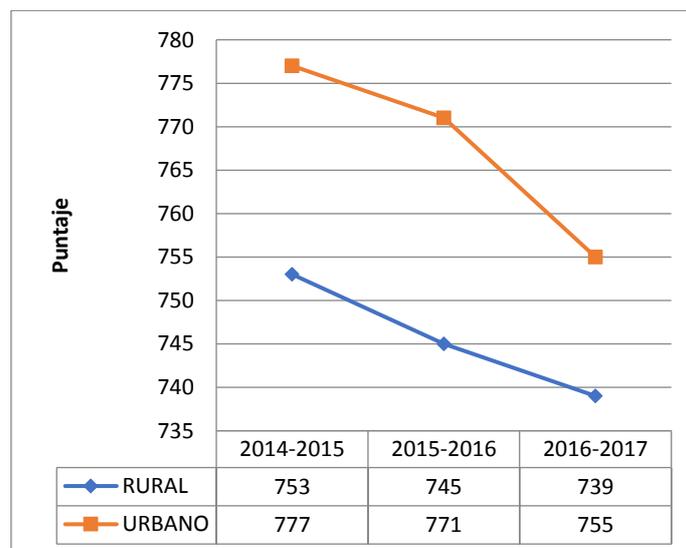
Cuadro: Género



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

En términos de género prácticamente no existe diferencia pues para el año lectivo 2016-2017 ambos están tienen 752 puntos; pero del mismo modo ambos caen en 21 y 22 puntos con respecto al año lectivo 2014-2015.

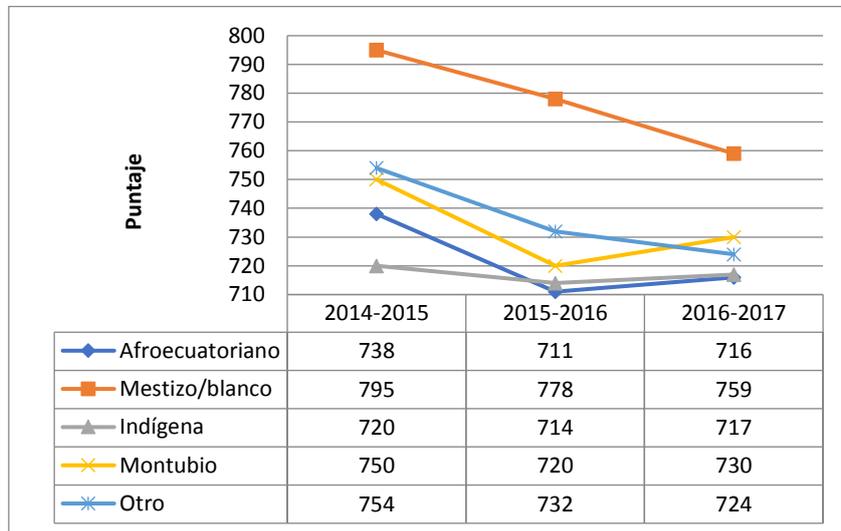
Cuadro: Área



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

Las brechas entre área urbano-rural se han mantenido, aunque el último año lectivo han disminuido, pasando de una brecha de 26 puntos en el año lectivo 2015-2016, a una de 16 puntos en el último periodo.

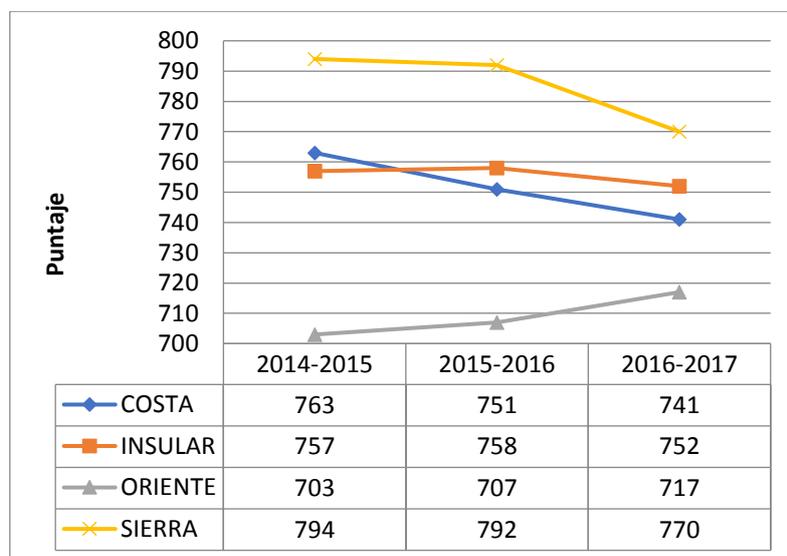
Cuadro: Etnia



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

Este cuadro representa las brechas históricas de desigualdad étnica en la educación ecuatoriana. Para el año lectivo 2015-2016 todas las etnias sin excepción caen el promedio, sobre todo la autodefinición que reúne en una variable mestizo y blanco. Para el año lectivo 2016-2017 la autoidentificación étnica mestizo/blanco sigue cayendo, aunque existe un leve repunte de la población estudiantil indígena, afroecuatoriana, pero sobre todo montubia.

Cuadro: Región



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL. Elaboración propia.

Finalmente tenemos el cuadro regional que da cuenta de las brechas entre las distintas regiones del Ecuador. En términos generales las brechas se han ido acortando, la región amazónica ha sido la única que ha mejorado su promedio en 14 puntos. El resto de regiones ha disminuido su promedio, sobre todo la región costa y sierra que han caído en 22 y 24 puntos respectivamente. La región insular ha caído en apenas 5 puntos.

Modelo de regresión lineal sobre la base de datos Ser Bachiller 2014-2015

Para el siguiente modelo de regresión lineal múltiple se va a tomar la base de datos del año lectivo 2014-2015. La nota promedio, medido de 0 a 1000, sería la variable dependiente (Y); y las variables independientes (X) serían: sostenimiento (fiscal/particular), área (urbano/rural), región (sierra/costa), sexo (masculino/femenino) y etnia (indígena/no indígena). Todas las variables independientes son ficticias o dummy, por lo que se le asignará a cada categoría un 1 o un 0 de la siguiente manera:

Y1 Nota promedio: 1 a 1000.

X1 Sostenimiento: 1 fiscal; 0 particular.

X2 Área: 1 urbano; 0 rural.

X3 Región: 1 sierra; 0 costa.

X4 Sexo: 1 masculino; 0 femenino

X5 Etnia: 1 indígena; 0 no-indígena

El modelo de regresión múltiple que explicaría el rendimiento escolar en base a la prueba Ser Bachiller (año lectivo 2015-2016) sería el siguiente:

$$Y = \beta_1 + \beta_2 X_1 + \beta_3 X_2 + \beta_4 X_3 + \beta_5 X_4 + \beta_6 X_5 + u$$

es decir:

$$\text{Nota Promedio (1-1000)} = \beta_1 + \beta_2 \text{fiscal} + \beta_3 \text{sexo} + \beta_4 \text{area} + \beta_5 \text{sierra} + \beta_6 \text{indígena} + u$$

Los resultados fueron los siguientes:

```
Regresión en R (modelo nivel-nivel)
> lm(prom2~Sostenimiento+Sexo+Area+Etnia+Region)
```

Call:

```
lm(formula = prom2 ~ Sostenimiento + Sexo + Area + Etnia + Region)
```

```
Coefficients:
```

```
(Intercept)  Sostenimiento          Sexo          Area
Etnia
 782.4905      -48.6514        -0.7351      18.4283      -
40.3846
      Region
 34.9053
```

```
> reg<-lm(prom2~Sostenimiento+Sexo+Area+Etnia+Region)
```

```
> summary(reg)
```

```
Call:
```

```
lm(formula = prom2 ~ Sostenimiento + Sexo + Area + Etnia + Region)
```

```
Residuals:
```

```
      Min       1Q   Median       3Q      Max
-371.92  -66.53    0.83    68.08   262.38
```

```
Coefficients:
```

```
              Estimate Std. Error  t value Pr(>|t|)
(Intercept)   782.4905     0.7340 1066.055 <2e-16 ***
Sostenimiento -48.6514     0.4717 -103.136 <2e-16 ***
Sexo          -0.7351     0.4147  -1.773  0.0763 .
Area          18.4283     0.5791   31.821 <2e-16 ***
Etnia        -40.3846     1.1175  -36.139 <2e-16 ***
Region        34.9053     0.4268   81.791 <2e-16 ***
```

```
---
```

```
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
Residual standard error: 92.79 on 200808 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.08909, Adjusted R-squared:  0.08906
F-statistic: 3928 on 5 and 200808 DF, p-value: < 2.2e-16
```

Del modelo de regresión todas las variables explicativas son muy significativas, a excepción de la variable sexo (-1.773). La variable explicativa de sostenimiento (β_2 fiscal) indica que un estudiante de colegio fiscal en la prueba Ser Bachiller obtiene en promedio 48.65 puntos menos que un estudiante de colegio particular. Un estudiante de sexo masculino obtiene 0.73 puntos menos que una estudiante mujer (aunque esta variable es poco significativa, es decir, casi no existe diferencia entre los promedios entre hombre y mujer en la prueba Ser Bachiller). Los estudiantes que vive en el sector urbano obtiene 18.43 puntos más que los estudiantes del área rural. Un estudiante indígena obtiene 40.38 puntos menos que un estudiante que no es indígena. Un estudiante que vive en la región de la sierra tiene 34.9 puntos más que un estudiante de la costa.

Conclusiones

Si bien las evaluaciones no son sinónimo de calidad educativa. Sin duda, señalan un síntoma en el sistema educativo que se evalúa, el cual da cuenta de los resultados de las políticas públicas. Sin duda existen muchos aciertos, pero otras necesitan corregir inmediatamente. De igual manera, las variables que inciden en los resultados escolares son multidimensionales, y muchas veces una variable pesa más que otra dependiendo de los contextos educativos que se analizan. En este trabajo se ha dado un acercamiento general de los cambios en el sistema educativo ecuatoriano y de los resultados a través de la prueba Ser Bachiller, en el que se ha evidenciado por un lado un nuevo régimen laboral, en el que el maestro está sujeto a un aparato burocrático que le impide espacios de gestión autónoma en el aprendizaje y que a su vez está atiborrado de un trabajo de escritorio que en nada beneficia a los procesos pedagógicos. Las pruebas Ser Bachiller evidencia las brechas entre la educación fiscal y particular, donde las condiciones socioeconómicas y culturales (sobre todo la familia y la etnia) y el tipo de sostenimiento (la institución, en tanto procesos de gestión y de trabajo docente), son las principales variables que influyen en el éxito de los aprendizajes de los estudiantes. Volvemos a un debate interminable en el papel de la escuela ¿influye la escuela o pesan más las condiciones sociales? Sin duda, la escuela cumple un papel fundamental, sin embargo, para el caso ecuatoriano esta función de gestión autónoma ha sido arrebatada.

Finalmente, se cree que condiciones laborales del docente no es el único factor, ni el más importan por sí sólo, ya que los resultados del aprendizaje dependen de la interrelación de los distintos factores asociados al proceso educativo de los estudiantes. El trabajo docente está estrechamente ligado al currículo, al número de estudiantes y de horas en el aula, a las lógicas de gestión de la institución y de trabajo fuera del aula, así como a las condiciones socioeconómicas, geográficas, étnicas y de género de los estudiantes que llegan al aula. En un país multicultural y pluriétnico como el Ecuador, el éxito escolar no sólo va depender de las instituciones y del trabajo docente, puesto que esta se encuentra atravesado por desigualdades históricas que permanecen más allá de las políticas educativas. Este trabajo, es una primera aproximación a un proyecto más amplio sobre la educación en el Ecuador que aún se encuentra en proceso.

Referencias

- Antunes, Ricardo. «La nueva morfología del trabajo y sus principales tendencias: informalidad, infoproletariado, (in)materialidad y valor.» *Sociología del Trabajo (nueva época)*, nº 74 (2012): 47-66.
- Gentili, Pablo. «El (o) caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales: Privatización del espacio público y reconversión intelectual.» *Revista de Educación*, 2001: 49-60.
- Gouveia Passos, Rachel. «Precariedad y trabajo docente: expresiones del desafío ético-político para el Trabajo Social.» *Trabajo Social*, nº 17 (2015): 223-237.
- Hunt, Barbara. *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL, 2009.
- Luna Tamayo, Milton. «La educación en el Ecuador 1980-2007.» *Revista Iberoamericana de Educación*, 2014: 1-15.
- Mejía, Marco Raúl. «La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos.» En *Debate sobre calidad educativa*, 7-22. Lima: CEAAL, 2015.
- Paladines, Carlos. *El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador*. 2002.
<ftp://ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/DocenciaUniversitaria/Nivel%203/Paralelo4/5a%20neoliberalismo%20y%20educaci%C3%B3n.doc>.
- Ponce, Juan. *Políticas educativas y desempeño: Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO-Ecuador, 2010.
- Sánchez Cerón, Manuel, y María Corte Cruz, . «La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina.» *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2012: 25-54.