



La formación de docentes a partir del 28 de mayo de 1944

Eduardo Emilio Fabara Garzón^{a,*}

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Av. Toledo N22-80 y Ladrón de Guevara. Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- El antecedente con la creación de normales para la formación de docentes laicos.
- El aporte de la revolución de mayo de 1944 a la educación fiscal.
- La transformación de los normales en institutos pedagógicos superiores.
- Las políticas actuales de formación docente.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 10 de enero de 2020

Aceptado el 10 de marzo de 2020

Publicado el 19 de marzo de 2020

Palabras clave:

Formación docente
Instituto normal
Instituto pedagógico
Universidad
Facultad educación

Este estudio tiene el propósito de documentar lo acontecido con la formación de docentes en el Ecuador, desde 1944, hasta los primeros años del siglo XXI.

Se constata que, después del 28 de mayo, en el que se manifiesta un especial interés por atender la educación, muchas políticas públicas posteriores y ciertas acciones tomadas en materia de formación docente constituyeron graves equivocaciones.

Los procesos que Ecuador ha vivido en esta materia no deberían repetirse jamás. Este trabajo quiere alertar a los decisores de políticas públicas, directivos y docentes, a tener en cuenta las graves consecuencias que puede provocar una decisión equivocada. También se demuestra que las declaraciones que se escriben, a veces, no tienen relación con lo que se ejecuta.

© 2020 Fabara-Garzón CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de ofrecer una visión panorámica de lo acontecido con las políticas públicas de formación de docentes y las acciones, tanto pedagógicas, como administrativas y políticas, tomadas por los respectivos gobiernos, desde el 28 de mayo de 1944, hasta los inicios del Siglo XXI.

Se destacan los diferentes procesos que ha vivido la formación docente, en los que no ha existido una línea de acción uniforme, sino una serie de políticas contradictorias, en las que se denota que para el Estado ecuatoriano la preparación de profesores no fue una prioridad, salvo en los primeros años de la revolución liberal.

Se puede observar que la intervención de varios organismos extranjeros que en su momento *asesoraron* a los diferentes funcionarios que tomaban las decisiones respectivas, no fue positiva y, al contrario, provocó mayores complicaciones y dificultades al sistema educativo.

El autor desea recalcar que, hasta el momento, en el país no se han efectuado estudios sobre la formación docente que abarquen el período que se ha tomado para este análisis.

2. Materiales y métodos

Este es un estudio documental en el que se han revisado los planes educativos, las disposiciones, los trabajos e investigaciones producidos en el respectivo período, particularmente se han estudiado los documentos oficiales expedidos por los organismos gubernamentales, como planes, programas y proyectos de desarrollo educativo, normas constitucionales, leyes, reglamentos y demás disposiciones oficiales, todas ellas relacionadas con la formación y el ejercicio de la profesión docente, a cargo del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación Superior –CES–, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología –SENESCYT–, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CEAACES–, los organismos internacionales y algunas universidades nacionales.

Particularmente se mencionan varias disposiciones constitucionales aprobadas en el período, en especial las de 1944 y 1946, así como la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional, promulgada en el año 1944, el Plan Ecuatoriano de Educación, expedido en 1963, el Plan Integral de Transformación y Desarrollo, 1973–1977, emitido por el Gobierno Nacionalista Revolucionario de aquel tiempo, el Plan Nacional del Gobierno Democrático, del período 1979–1984, el Programa de Mejoramiento

*Autor principal: Eduardo Emilio Fabara Garzón. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Av. Toledo N22-80 y Ladrón de Guevara. Quito, Ecuador. Correo electrónico: eduardo_fabara2001@yahoo.com.

de la Calidad de la Educación Básica, PROMECEB, de 1990, el Plan Decenal de Educación, 2006–2015, aprobado en una consulta popular, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General, expedidos en los años 2011 y 2012, respectivamente; a las que se suman documentos administrativos, como decretos, resoluciones y acuerdos ministeriales y curriculares, además de planes y programas de estudio para las instituciones formadoras de docentes, particularmente, los que corresponden a los años 1969, 1991 y 2006, en los que se hacen evidentes las líneas de política pública en materia educativa de cada gobierno. Muchos de esos documentos fueron recopilados personalmente por el autor, que fue funcionario del Ministerio de Educación desde 1968 hasta 2004.

Aunque la bibliografía producida sobre el tema es muy limitada, se destacan los estudios efectuados en el siglo pasado por Emilio Uzcátegui, Carlos Paladines y Franklin Ramírez, los últimos trabajos de Gabriela Ossenbach, Sonia Fernández, Milton Luna y Rosemarie Terán del presente siglo; así como algunos artículos publicados por las revistas: *Educación*, de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, *Procesos*, de la Universidad Andina Simón Bolívar y *Alteridad*, de la Universidad Politécnica Salesiana, y varios suplementos de carácter educativo difundidos por el diario *El Comercio*, de Quito.

Sin embargo, ninguno de los estudios e investigaciones revisadas toma como tema central la cuestión docente, cada uno de ellos se refiere a otros temas realacionados con el sistema educativo en particular o analiza alguna de las etapas de este largo proceso; la intención del presente trabajo es documentar lo acontecido en materia docente durante los últimos setenta y cinco años.

3. Antecedentes

La formación de docentes laicos se inicia en los albores del Siglo XX, a raíz del triunfo de la Revolución Liberal comandada por Eloy Alfaro. Los dirigentes liberales comprenden que la única forma de implantar el laicismo en el país es formando profesores imbuidos de esta doctrina, es así como, a partir del año 1901, se crean los normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares en Quito, Rita Lecumberri en Guayaquil y Manuel J. Calle de Cuenca, los cuales estaban destinados a formar docentes laicos para la educación pública, que inicialmente debieron hacer frente a la feroz oposición de la Iglesia Católica desde su más alta jerarquía.

Las misiones alemanas contratadas por el Gobierno Nacional en los años 1913 y 1921, respectivamente, fortalecieron a las recién creadas instituciones y les dieron un sustento académico y pedagógico.

La presencia de las misiones alemanas fue trascendental para la educación ecuatoriana, puesto que, en los normales, especialmente los de Quito, se formaron los grandes educadores que ha tenido el Ecuador, como Gonzalo Abad Grijalva, Emilio Uzcátegui, Gonzalo Rubio Orbe, Fernando Chávez, María Angélica Idrovo, Rosario Murillo, entre cientos de preclaros docentes. De igual forma, en el Normal "Juan Montalvo" se educaron algunos de los más connotados escritores ecuatorianos, como: Jorge Carrera Andrade, Nelson Estupiñán Bass, Adalberto Ortiz, Darío Guevara, entre otros (Uzcátegui, 1981).

No es aventurado afirmar, además, que las capas medias de nuestra sociedad se formaron y se fortalecieron a partir de la organización de la educación pública, donde los maestros egresados de los normales desempeñaron un papel fundamental en la educación de la comunidad nacional (Ossenbach, 1999).

En vista de que los normalistas formados eran muy pocos, se quedaban trabajando en las ciudades y no abastecían las necesidades nacionales, los gobiernos liberales de los años 30 propiciaron la creación de los normales rurales, su organización obedeció a la gran preocupación que existía en el país por la escasa atención educativa que se había brindado, hasta entonces, a los sectores rurales de la población. Además, el tipo de educación que, a la sazón, se ofrecía, no consideraba la situación de la vida de los habitantes del campo. Hacía, entonces, falta una educación que atiende las necesidades y características de las zonas rurales.

No se trataba de una educación de segunda o tercera categoría, sino de un proyecto pedagógico que debía asumir la formación de pequeños agricultores, ganaderos, artesanos, pescadores o mineros, que afrontaban problemas diferentes de los que enfrenta un habitante de la ciudad; había que respetar su idiosincrasia, sus valores culturales, su cosmovisión y sus expectativas vitales (Uzcátegui, 1986).

Se necesitaban docentes que fueran originarios de los sectores rurales o que pudieran afincarse en ellos, sin crearse problemas existenciales. Se requería de personas dispuestas a sacrificarse por el futuro del país, puesto que en las zonas rurales no se disponían de los mismos servicios ni de los beneficios que ofrecía la vida en la ciudad.

4. La situación de la educación en el año 1944

En el año en mención había una población estudiantil de 252.661 alumnos, de los cuales un 70% estudiaba en planteles fiscales, un 10% en municipales y un 20% en planteles particulares. Estos índices nos hacen notar que la educación que se ofrecía en los planteles oficiales (fiscales y municipales) representaba más del 80% de la formación en general (Fernández, 2018, p. 271).

Tabla 1
Población estudiantil en 1944

EFFECTIVOS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Fiscales	178 723	70,74
Municipales	25 048	9,91
Particulares	48 890	19,35
Total	252 661	100

Fuente: Fernández (2018).

Elaboración: Propia.

Por su parte, los planteles fiscales estaban atendidos por 6.742 profesores, de los cuales, 1.517 eran normalistas urbanos, 531 normalistas rurales, los que en total representaban el 30% de los docentes. En esta información se puede notar que el 60% de los educadores en ejercicio no tenían ningún título y apenas 10% eran bachilleres o tenían otros títulos. Lo que nos habla de que, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos liberales, especialmente de los primeros años del siglo

pasado, la capacidad del sistema de formación de maestros aún era insuficiente para atender todas las necesidades nacionales con docentes formados para ejercer la profesión del magisterio (Fernández, 2018, p. 55).

Tabla 2
Profesores fiscales en 1944

PROFESORES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Normalistas	1.517	22,50
Normalistas rurales	531	7,88
Bachilleres	480	7,12
1° Clase	72	1,07
2° Clase	139	2,06
3° Clase	3.100	45,98
Otros títulos	321	4,76
Sin títulos	582	8,63
Total	6.742	100

Fuente: Fernández (2018).
Elaboración: Propia.

En los años 40 la formación de docentes seguía en manos de los normales urbanos y rurales. En Quito, urbanos: Juan Montalvo y Manuela Cañizares; en Guayaquil, Rita Lecumberri; en Cuenca, Manuel J. Calle. Los normales rurales eran: Carlos Zambrano de Uyumbicho, Alfredo Chávez de San Pablo del Lago, Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Eugenio Espejo de Chone, Zoila Ugarte de Landívar de Santa Rosa, Julio Andrade de San Gabriel, Belisario Quevedo de Pujilí, Pelileo de Pelileo, Ángel Polivio Chávez de San Miguel de Bolívar y Eloy Alfaro de Cariamanga (Academia Ecuatoriana de Educación, 1951).



Fig. 1. Personal docente y estudiantes del Normal Rural "Pelileo" en 1940.

Los diez normales rurales tenían una población cercana a los mil estudiantes y estaban atendidos por 52 profesores, en tanto que los normales urbanos ofrecían preparación a 1.284 alumnos y tenían aproximadamente 100 formadores de docentes. Anualmente entre todos los normales graduaban un promedio de 70 y 80 profesores, el que tenía un mayor número de graduados era el Manuela Cañizares con un estimado de 20 al año, en tanto que cada uno de los normales rurales lo hacía hasta con diez egresados por promoción (Fernández, 2018). A todas luces esta producción de graduados era insuficiente para satisfacer las necesidades de la población, este era el motivo por el que en el año 1944 solamente un 30% de los docentes tenía el título y la formación profesional adecuada para su trabajo (Ossenbach, 1999).

5. La incidencia del 28 de mayo en el sistema educativo

En el año 1944 se produjo la Revolución del 28 de Mayo, conocida como La Gloriosa, la cual fue propiciada por sectores populares, que terminó con el régimen oprobioso de Arroyo del Río y eligió a varios integrantes de los partidos de izquierda a la Asamblea Nacional Constituyente; la misma que dictó una Constitución progresista, a juicio de los expertos, una de las más avanzadas que ha tenido la República y expidió varias leyes de carácter social, entre ellas, la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional.

Además, dicha Asamblea dio paso a una serie de transformaciones, muchas de las cuales han perdurado hasta nuestros días y han incidido en la vida de los ecuatorianos, particularmente en los campos educativo y cultural. En ese año se crea la Unión Nacional de Educadores –UNE–, que fue el único gremio docente organizado que ha funcionado por más de setenta años y que ha tenido mucha influencia en el desarrollo del sistema educativo y de la vida del magisterio nacional; se crea la FEUE, que es la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador, con amplia participación en la vida estudiantil; se organiza la Casa de la Cultura Ecuatoriana, la cual ha sido durante muchos años uno de las mayores centros de la producción y difusión cultural del país; también se crea la Federación Ecuatoriana de Indios –FEI– que tiene una amplia participación en la organización de las escuelas interculturales bilingües. Se debe aclarar que algunas de estas instituciones habían empezado a funcionar en años inmediatamente anteriores, pero, a raíz del movimiento político de 1944 se consolidan y adquieren legitimidad.

Un hecho importante también es el que se refiere a la representatividad que logran los maestros en este período. El Congreso Nacional de aquel entonces tenía dos cámaras: Senadores y Diputados. Los senadores eran 35, de los cuales, 17 eran elegidos por las provincias, uno por cada una y 18 eran los senadores funcionales, que representaban a los distintos sectores económicos, sociales y culturales. Por primera vez, los maestros logran una representación significativa, puesto que había:

- “Dos representantes de las universidades, uno por el profesorado y uno por los estudiantes
- Uno del profesorado secundario y especial
- Uno del profesorado primario y normal
- Uno de la enseñanza privada y particular
- Uno del periodismo, academias y sociedades científicas y culturales.” (Gobierno Nacional, 1944, art. 80).

De los senadores designados, el más conocido es Emilio Uzcátegui.

En el artículo relacionado con la educación se pone énfasis en la atención a los más pobres del país, puesto el Artículo 29 de dicha Carta Magna dice: “El Estado facilitará los medios necesarios a las clases que económicamente lo necesitaren, en especial a los hijos de obreros y campesinos y dedicará primordial atención a la instrucción y educación a los individuos pertenecientes a la raza indígena.” (Gobierno Nacional, 1944, art. 29).

Estas conquistas fueron posteriormente eliminadas en la Constitución Política del año 1946, en la que no consta ninguna de estas disposiciones (Gobierno Nacional, 1946).

El régimen de 1944 designa como Ministro de Educación a Alfredo Vera, quien, a su vez, se rodea de los mejores educadores, como: Edmundo Carbo, Héctor Lara, Eduardo Rodríguez, Julio Torres, Manuel Utreras Gómez, Ernesto Guevara Wolf, entre otros; todos ellos egresados del normal Juan Montalvo (Ministerio de Educación, 1944).

5.1. La profesionalización de los docentes

La expedición de la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional fue un hecho muy importante para el sistema educativo, porque estuvo destinada a perdurar por más de setenta años. Dicha Ley tuvo un antecedente en el Gobierno del General Alberto Enríquez Gallo, que dictó por primera vez algunas disposiciones relativas al ejercicio docente, sin embargo, la Ley expedida en el año 44 conlleva todo un cuerpo doctrinario que permite el ejercicio del magisterio como una profesión.

Se la concibió con el fin de: "dignificar a la función docente, proporcionando a los servidores de la educación las garantías económicas necesarias", pero además se creyó indispensable establecer normas de equidad profesional para realizar nombramientos, pases, ascensos y separaciones de los maestros ecuatorianos (Ministerio de Educación, 1944, p. 3).

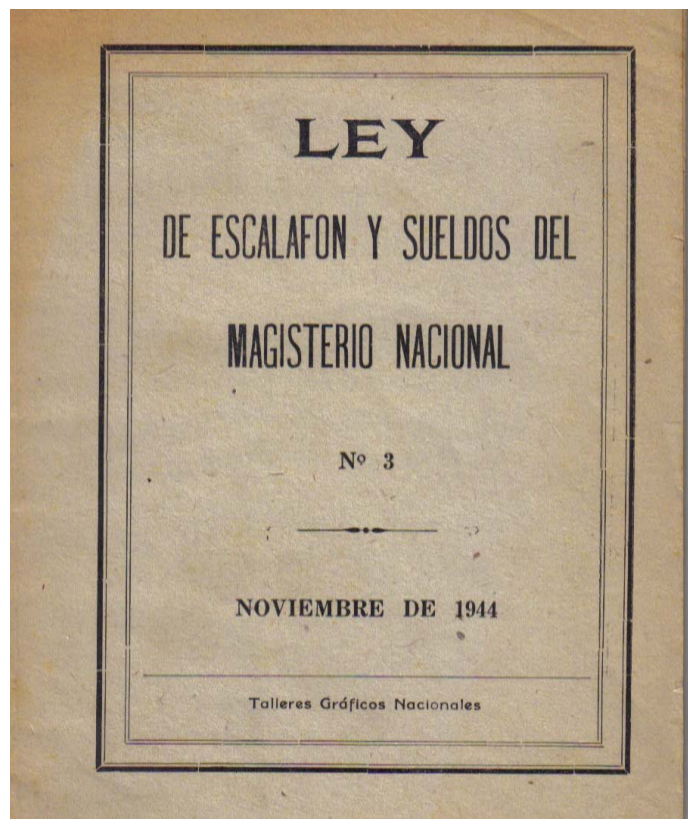


Fig. 2. Portada original de la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional, expedida en 1944.

La Ley en referencia cuenta con un capítulo correspondiente a los títulos, categorías y sueldos; un segundo capítulo relacionado con el mejoramiento profesional; el tercero se refiere a las designaciones, ascensos y apelaciones; el cuarto, hace mención a las licencias, pases, suspensiones y separaciones del Magisterio; y los capítulos quinto y sexto establecen las disposiciones generales y transitorias. La Ley finaliza

con una tabla de sueldos por categorías, la asignación de sueldos funcionales y los incrementos por circunstancias locales, como el servicio en el Oriente y Galápagos, zonas fronterizas y lugares inhóspitos.

En esa época, la expedición de dicha Ley significó un gran avance para el Magisterio Nacional, puesto que se estableció por primera vez la profesionalización del personal docente, se legisló para el mejoramiento de las condiciones de vida y se fijaron las reglas para el ejercicio de la docencia. Es menester señalar que el esquema escalafonario consagrado en este postulado legal, con ligeras modificaciones y con la respectiva actualización de sueldos y de títulos, se mantuvo vigente en el Ecuador por más de sesenta años, fue modificado totalmente en el 2011, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente.

5.2. Las escuelas para indios

En el campo de la educación intercultural, la pedagoga y dirigente política Luisa Gómez de la Torre, conjuntamente con las indígenas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, en las antiguas haciendas de la Asistencia Pública, crean las escuelas para indígenas de Pesillo, Moyurco, La Chimba y San Pablo Urco en el Cantón Cayambe (Paladines, 1995).

Las dirigentes indígenas consideraban que la educación que se ofrecía en las escuelas públicas no satisfacía los criterios de la población ni atendía la idiosincrasia de los indios, puesto que se enseñaba en un idioma extraño para ellos, no había una educación para la vida y para el trabajo, ni se respetaban sus valores culturales.



Fig. 3. Fotografía de Dolores Cacuango. Original reposa en la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

En estas escuelas se designaban profesores que supieran hablar el Kichua, que, a demás de enseñar a leer y escribir, infundieran en los niños el amor al trabajo, supieran artesanías, el cultivo de la tierra y que enseñaran el valor del dinero, mediante actividades remuneradas. En la biografía de Dolores Cacuango se hace referencia a que una vez esta indígena fue donde el Director de la escuela de Cayambe a pedirle que les tomara los exámenes a los niños, él dijo: “Mi sorpresa fue constatar que los niños estaban bien preparados y que habían sido formados por un maestro indígena, yo salí aplaudiendo y felicitando por la experiencia.” (Paladines, 1995, p. 234).

Estos profesores nunca fueron reconocidos ni económica ni profesionalmente por el Ministerio de Educación, ni por institución pública alguna, su salario provenía de los aportes de los padres de familia, que pagaban especialmente con productos de la tierra, con lo cual se inició un proceso de autogestión educativa (Rosales, 2017). Hasta que en 1963 la Junta Militar de aquel entonces ordenó la clausura de estos centros y la destrucción física de los locales donde funcionaban. Las escuelas para indios murieron, pero esta experiencia dejó abierto el camino para la educación bilingüe intercultural, que después de años iba a desarrollarse en el país.



Fig. 4. Recorte del diario *El Comercio* sobre el profesor Luis Cuatucamba.

6. La formación docentes en los años 50

En los años 50 las escuelas rurales de cuatro grados se fueron transformando en escuelas completas de seis grados, por disposición del Ministerio de Educación, lo que obligó a que también los normales rurales incrementaran sus años de estudio de cuatro a seis de educación media. En los dos cursos que se ampliaron se fortaleció la formación pedagógica y la preparación científica, de modo que los docentes contaran con una preparación similar a la que se ofrecía en el resto de instituciones del mismo tipo.

Sin embargo, esta medida tardó mucho tiempo en efectivizarse, ya que la ampliación de los dos años de estudio requería de un mayor número de formadores de docentes, una ampliación de la infraestructura física y el correspondiente equipamiento, lo que no era fácil de conseguir por las limitaciones presupuestarias (Ossenbach, 1999).

En esos años, había tres tipos de bachilleratos, los de Humanidades Modernas, los de Ciencias de la Educación y los de Humanidades Clásicas (Terán & Soasti, 2006).

La UNE gozaba de gran prestigio, estaba dirigida por los mejores educadores y organizaba frecuentemente actividades de carácter académico. El Presidente Galo Plaza asistió a la Inauguración del Congreso Nacional de la UNE llevado a cabo en el año 1950. Este sería un hecho impensado en los años posteriores (Academia Ecuatoriana de Educación, 1951).

En este mismo período comienzan a funcionar los normales católicos, regentados por diferentes comunidades religiosas. Entre ellos se puede mencionar el María Auxiliadora de Quito, de las salesianas, y el Cardenal de la Torre, de los lasallistas.

“El mejoramiento de la calidad educativa fue un tema relevante en el período. Hubo una preocupación permanente de las autoridades educativas, de los institutos normalistas y, particularmente, de los maestros por depurar la propuesta pedagógica, crear mejores condiciones de enseñanza en los establecimientos y elaborar materiales educativos que mejoren los aprendizajes.” (Luna & Astorga, 2011. p. 292).

7. La transformación de los normales

En los años 60 del siglo pasado se hace evidente la influencia que logran los organismos internacionales en los procesos sociales y educativos, particularmente intervienen la UNESCO, la UNICEF, la OEA y la Alianza para el Progreso, que promueven la aplicación de varios procesos técnicos en el desarrollo educativo.

Si bien esas medidas impulsadas por técnicos extranjeros, permitieron la modernización del sistema, los docentes nacionales se sintieron relegados, puesto que sus criterios no eran tomados en cuenta por el Ministerio de Educación, terminaron sintiéndose simples ejecutores de medidas ideadas por otros y se replegaron en sus asociaciones gremiales para hacer demandas y reivindicaciones salariales (Ossenbach, 1999).

Dentro de este contexto y con el apoyo de la UNESCO, en 1967 se expide el Plan Ecuatoriano de Educación: “con el propósito de contar con una política educativa definida y desarrollar la acción educativa dentro de un proceso integral” (Ministerio de Educación, 1967). Uno de los fundamentos para el desarrollo de este proceso fue el documento *Bases para el Planeamiento de la Educación Normal*, resultado de dos seminarios nacionales efectuados en 1960 y 1962.

El 16 de septiembre de 1969 se dicta el Plan de Estudios para los colegios normales del país, en el cual se establecen los objetivos de la formación docente. Los principales planteamientos de esta disposición son (Ministerio de Educación, 1973):

- El Ser Maestro implica tener una personalidad dinámica, madura, responsable y activa, poseedora de riqueza moral e intelectual, capaz de guiar con orden y armonía la formación de las nuevas generaciones.”
- El ser Maestro implica poseer una sólida formación cultural que le permita apreciar y difundir los valores nacionales y universales.
- El ser Maestro requiere una participación activa en la solución de los problemas sociales y económicos de la comunidad y en la integración de ésta al desarrollo nacional.
- El ser Maestro implica una amplia y sistemática formación y perfeccionamiento profesionales.

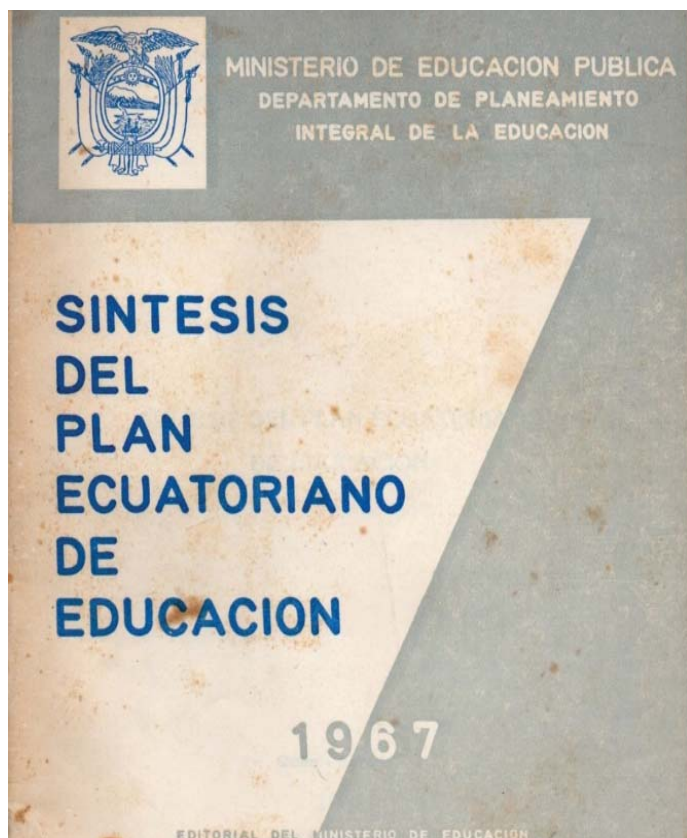


Fig. 5. Portada original de la Síntesis del Plan Ecuatoriano de Educación, editado en 1967.

Este nuevo Plan de Estudios que se dicta con el propósito de fortalecer la preparación de los docentes, consta de tres grandes áreas, que son: formación general, formación profesional y práctica pedagógica. Se esperaba con la nueva disposición formar docentes para atender la expansión del sistema, ya que, entre los años 1963 y 73 se produjo prácticamente la duplicación de los escolares, que pasaron de 698.000 niños a 1.274.000.

En 1973, con el advenimiento del Gobierno Militar de Guillermo Rodríguez Lara, se expide el Plan Quinquenal de Desarrollo de la Educación, 1973-1977, que es parte del Plan Integral de Transformación y Desarrollo, 1973-1977, en el que se hacen las siguientes formulaciones de política educativa:

Educación para el desarrollo que permita la realización integral del hombre en una sociedad justa y sin alienación. Educación para el trabajo, la acción comunitaria y la solidaridad humana. Educación revolucionaria y nacionalista para la transformación estructural y liberación de la dependencia externa. Educación para el desarrollo científico y tecnológico. Educación para el fortalecimiento y difusión de la cultura nacional."

(Gobierno Nacional, 1973, p. 363)

Como estrategia se propone: "La organización de un sistema educativo ágil y funcional, descentralizado y coherente." (Gobierno Nacional, 1973, p. 366).

Al hablar de la Formación, capacitación y perfeccionamiento de maestros se dice que:

"La formación de maestros responderá a los objetivos de transformación que persigue la sociedad ecuatoriana de acuerdo con el Plan y las tendencias modernas de la pedagogía, otorgando a los maestros una sólida formación profesional y condiciones de conducción social. Para alcanzar este objetivo el Plan contempla la extensión de 3 a 5 años el período de estudios para la formación de maestros."

(Gobierno Nacional, 1973, p. 378)

Con este criterio se inició la transformación progresiva de los colegios normales convirtiéndolos en centros exclusivamente profesionales con la eliminación de los tres primeros años de Ciclo Básico, a fin de incrementar la matrícula netamente profesional. De esta forma se unificó el pensum de estudios para los anteriormente conocidos normales urbanos y rurales. Con la disposición de que estos adapten la formación a las necesidades locales y regionales (PROMECEB, 1996).

Para el año 1974 los normales habían proliferado, se contaba con 42 instituciones formadoras de docentes, geográficamente mal distribuidos. Muchos de ellos tenían varias secciones en el Ciclo Diversificado, una de las cuales era la de formar maestros. A más de la excesiva cantidad de instituciones, se evidenciaban problemas, como la obsolescencia del modelo normalista, que había perdurado casi sin modificaciones durante las tres cuartas partes del siglo, lo que implicaba un proceso de decadencia y de falta de renovación. A ello se sumaba cantidad de docentes que no alcanzaban un puesto de trabajo, muchos sin la suficiente preparación.

El Gobierno expidió el Decreto n.º 2.113 de 13 de marzo de 1975 que autorizaba al Ministerio de Educación la creación de diez institutos normales superiores, siete de los cuales serían fiscales y tres particulares. De los siete fiscales, dos deberían destinarse para atender la educación rural y bilingüe. La formación debía hacerse con dos años posteriores al bachillerato, con el fin de elevar el nivel académico y profesional de los nuevos docentes. Para ingresar se debía tener el título de Bachiller en Humanidades y rendir una prueba de aptitud (Gobierno Nacional, 1975).

La política educativa fue la de iniciar un proceso totalmente renovado, con diferentes instituciones, sin contar con la experiencia del pasado. Esta política fue errónea, puesto que no todo el pasado era malo, había muchas cosas que rescatar, pero no se lo hizo. Se contó con el asesoramiento de la Universidad de Nuevo México.

También se equivocaron en la determinación del número de instituciones, porque al cabo de pocos años, ya estaban funcionando 20 normales superiores, debidamente autorizados por el propio Ministerio de Educación.

En la década de los 80 los responsables de la educación se percataron de que los dos años de estudio posteriores al bachillerato no eran suficientes para lograr una buena formación de docentes y se abrió una nueva opción del Bachillerato en Ciencias que fue la Especialización en Educación, con lo cual se tendría un docente formado con cinco años de estudios posteriores al Ciclo Básico, es decir, tres años de Bachillerato y dos de Normal Superior. Lo cual significó abrir nuevamente el Ciclo Diversificado que años antes había sido eliminado.

La década de los noventa es igual de traumática que las anteriores, porque, en primer lugar, se suprime el Bachillerato en Ciencias, Especialidad Educación, y se incrementa la formación de nivel superior a tres años; para organizar este nuevo modelo se dicta la Resolución n.º 225 de 4 de Abril de 1991, con la que se expide el nuevo Plan de Estudios, el mismo que es reformado con Resolución n.º 275 del 14 de Mayo de 1992, luego se expide el Acuerdo Ministerial n.º 1.299 de 17 de diciembre de 1999, con el que se modifica nuevamente el currículo de estas entidades. En segundo lugar, se eliminan

varios institutos, de modo que de 36 que existían en el año 1989, quedan 29, de los cuales 5 son interculturales bilingües (Ministerio de Educación, 1999).

Las últimas medidas tomadas en los años 90 se realizaron por recomendación del Banco Interamericano de Desarrollo, el cual para suscribir el proyecto PROMECEB estableció algunas condiciones previas, como la de racionalizar la Red Nacional de Institutos Normales, a fin de ajustar “su número y ubicación al aumento de la matrícula y demanda proyectada de maestros primarios calificados; reformar el currículo y ampliar la formación docente a tres años, en vez de los dos actuales” (PROMECEB, 1996).

Se debe mencionar que en esos años el Ministerio de Educación perdió la rectoría del sistema y su capacidad para fijar políticas públicas de carácter nacional; eran las Unidades Administrativas Descentralizadas, auspiciadas por los organismos internacionales y por la banca multilateral, las que dictaban las medidas de política, disponían del financiamiento exterior y podían contratar a los mejores técnicos y docentes para realizar su actividad.

Franklin Ramírez en el *Diagnóstico Básico de la Formación Docente* establece que, debido a todas estas reformas:

“...coexistieron los siguientes ‘tipos’ de docentes primarios: los graduados del Bachillerato en Ciencias de la Educación, los egresados de los Institutos Normales Superiores, los formados en los Institutos Bilingües Biculturales, los licenciados en Docencia Primaria y Preprimaria de las universidades y los bachilleres no docentes que trabajaban en el Magisterio” (PROMECEB, 1996).

Fue, entonces, la escuela primaria la que sufrió la consecuencia de todos estos cambios.

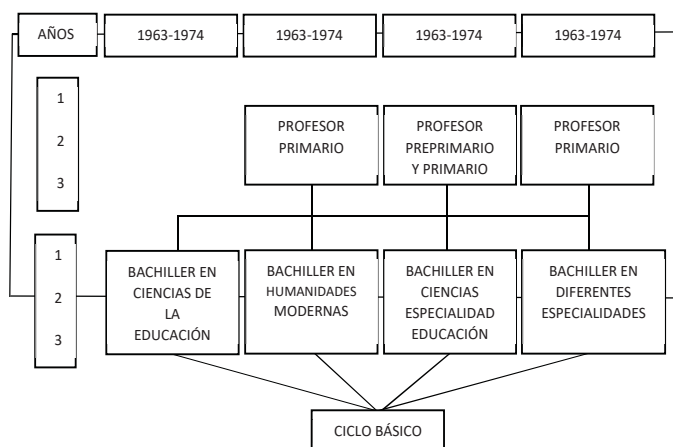


Fig. 6. Evolución de la estructura de la formación docente (1963-2012). Elaboración propia.

La conclusión de lo acontecido en este período es que los encargados de los procesos de planificación y adopción de políticas públicas daban palos de ciego con este tema. Que no hubo un proceso de investigación y evaluación de los resultados de cada decisión política; que se creaban y se suprimían instituciones o ciclos de estudio o se modificaba el currículo sin mirar las consecuencias de las medidas que se tomaban.

Hasta el año 2012 existían 29 Institutos Superiores Pedagógicos –ISPED–, ubicados estratégicamente en casi todas las provincias del país. En el año 2016, después de una evaluación dispuesta por el

CEAACES se cerraron los ISPED porque, a juicio de los evaluadores, ninguno de ellos superó los estándares establecidos. La clausura de estas instituciones fue una medida muy radical; no se consideró que los egresados de estas entidades atendían a las escuelas más alejadas del país, a donde no querían ir los graduados universitarios. A juicio de los docentes: “el remedio fue peor que la enfermedad” porque actualmente esas plazas de trabajo son ocupadas por bachilleres sin ninguna preparación docente.

7.1. La formación para la Educación Intercultural Bilingüe

En el año 1985 se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y con ella se organiza todo un subsistema educativo, que conlleva la formación de docentes para el mismo. La creación de esta Dirección tuvo por finalidades: “Fortalecer la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana. Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas.” (Yantalema, 2004).

El Reglamento General de Educación establece que: “Los institutos normales bilingües y multilingües forman docentes para atender la educación de los alumnos de los pueblos indígenas en el idioma de la cultura respectiva y como lengua principal de educación y en el castellano, como lengua de relación intercultural.” (Ministerio de Educación, 1985).

Tabla 3

Campo de acción de los institutos pedagógicos interculturales bilingües

IPIB	PROVINCIAS	ETNIAS
Shuar - Achuar	Morona Santiago y Zamora Chinchipe	Shuar y Achuar
Canelos	Napo y Pastaza	Kichwas, Waorani, Záparo
Martha de Roldós	Sucumbíos y Orellana	Kichwas, cofanes, sionas
Quilloac	Cañar, Azuay, Loja y Zamora	Kichwas
Jaime Roldós Aguilera	Sierra Central, Esmeraldas y Santo Domingo de los Tsáchilas	Kichwas, chachis, tsáchilas
MACAC	Nacional	Kichwas

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

En total asistían 1.365 estudiantes y 151 formadores de formadores. Como dato interesante hay que señalar que en la evaluación nacional realizada por el Consejo Nacional de Evaluación –CONEA– en el año 2009, el Instituto Shuar-Achuar obtuvo el más alto puntaje de todos los institutos pedagógicos del país, incluidos los hispanos (CONEA, 2011).

En el año 2016, después de la supresión de los ISPED, el gobierno de aquel entonces permitió que algunos Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües –IPIB– continúen funcionando por el temor a los levantamientos indígenas.

La Universidad de Cuenca y la Universidad Politécnica

Salesiana mantenían dos Maestrías en Educación Intercultural Bilingüe, a las que asistían varios dirigentes y miembros del Sistema Intercultural Bilingüe. A pesar de estos esfuerzos, todavía no existe en el país el número suficiente de docentes formados para preocuparse de las necesidades del sistema.

8. Políticas vigentes para la formación de docentes

El Consejo Nacional de Educación Superior – CONESUP – emitió el Acuerdo n°. 264 de 7 de abril de 2005, por el cual se establecía el Diseño Curricular por Competencias para el Profesor de Educación Básica y se determinaban los objetivos de la formación, el perfil por competencias y la Matriz Curricular para alcanzar la formación de este docente (Ministerio de Educación & CONESUP, 2006).

Los Objetivos generales de la formación fueron:

- “Formar un profesional de la docencia con preparación humanística, científica y tecnológica.”
- “Consolidar en el futuro profesor de Educación Básica un comportamiento ético, centrado en el interés de educar a la niñez y a la juventud.”

Las principales competencias establecidas en la disposición legal, fueron:

- Mediador de aprendizajes.
- Investigador técnico crítico de la realidad educativa.
- Diseñador del currículo en su nivel.
- Gestor de la institución educativa de calidad.
- Evaluador de logros.
- Promotor de la participación comunitaria.
- Generador de su desempeño profesional, ético.

Posteriormente la política educativa en la formación de docentes se materializó con el Plan Decenal de Educación, el cual se concibió con el objeto de “Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.” (Ministerio de Educación, 2006).

Este Plan fue elaborado el año 2006 y se desarrolló entre los años 2006 y 2015. Los objetivos estratégicos más importantes en el campo de la docencia fueron: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida.” (Ministerio de Educación, 2006).

Establecía ocho grandes políticas, de las cuales la política n°. 7 es la que determinaba los lineamientos en torno al tema docente. Planteaba la “revalorización de la profesión docente, el desarrollo profesional, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y calidad de vida de los docentes.” (Ministerio de Educación, 2006).

Se justificó señalando que un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

Con la intervención prevista se esperó lograr los siguientes resultados:

- Nuevo sistema de formación inicial.
- Nuevo sistema de desarrollo profesional.
- Estímulo a la jubilación para el personal amparado por la Ley de Escalafón.
- Estímulo al desempeño a través del incremento de

su remuneración.

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.” (Ministerio de Educación, 2006).

Las principales metas fueron:

1. Diseño y aprobación del sistema de formación docente.
2. Transformación de los Institutos Superiores Pedagógicos en la Universidad Pedagógica, dentro del marco de la Ley.
3. Implementación de la formación inicial docente en educación infantil y educación básica, a nivel de licenciatura.

Se debe señalar que las metas que corresponden a un nuevo sistema de formación docente y de desarrollo profesional no se han cumplido; la Universidad Nacional de Educación –UNAE– comenzó a funcionar años después, sin tomar en cuenta a los institutos superiores pedagógicos. Algunas metas que corresponden a la jubilación, mejoramiento salarial e incremento del número de docentes se han ejecutado parcialmente.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Gobierno Nacional, 2011) reconoce y valora el trabajo del profesorado, como un factor esencial para lograr la calidad de la educación.

El Capítulo Cuarto establece los derechos y obligaciones de los docentes, señalándose entre los principales derechos el de acceder gratuitamente a los procesos de desarrollo profesional, la capacitación, la actualización, la formación continua y el mejoramiento pedagógico en todos los niveles de la enseñanza y para atender las necesidades más sentidas de los docentes.

A pesar de todas estas declaraciones de buena intención, las acciones que se tomaron desde 2007 hasta la presente fecha no pueden asegurar el tratamiento adecuado que se esperaba para la buena formación inicial y continua y el ejercicio de la profesión educadora en Ecuador.

Uno de los graves problemas denunciado por los docentes se refiere a la carga burocrática que se les ha asignado en los últimos años; sensible a esta situación uno de los últimos ministros de Educación emitió el Acuerdo Ministerial n°. 11-A de 20 de febrero de 2019 por el que se eliminaban algunas obligaciones administrativas, sin embargo, todavía existen varias exigencias que impiden que los docentes tengan una mayor dedicación a los estudiantes (Ministerio de Educación, 2019).

En la legislación vigente se estipula un nuevo Escalafón del Magisterio y una tabla de sueldos, sin embargo, los procesos de recategorización han sido muy lentos, de manera que muy pocos docentes se encuentran en la categoría que les corresponde.

9. La formación docente en las universidades

El año 1929 se crea la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Central, la cual tradicionalmente ha formado docentes para la educación media del país (Uzcátegui, 1981). En los años sesenta y setenta del siglo pasado se crean varias facultades de Ciencias de la Educación en las universidades estatales

y entre los años noventa y los comienzos del presente siglo se organizan algunos programas de educación, especialmente en las universidades privadas (Saltos & Vázquez, 2013).

La formación docente encargada a las universidades concentra en la actualidad una oferta de 140 opciones de preparación, de las cuales Educación Inicial tiene 34 y Educación Básica 26, que son las de mayor frecuencia; en tanto que Estudios Sociales, Lengua y Literatura y Matemáticas, que son áreas fundamentales de la enseñanza se ofertan en menor número. Igual situación acontece con Artes y Humanidades, Informática y Educación Intercultural Bilingüe (SENESCYT, 2018a). Tampoco existen sistemas de formación para educadores de jóvenes y adultos, a sabiendas de que una tercera parte de la población nacional tiene su escolaridad inconclusa. Esto denota la falta de planificación nacional en una materia tan importante y posiblemente demuestra la escasa relación que existe entre las políticas públicas del Ministerio de Educación y las decisiones que se toman en la Educación Superior (Fabara, 2012).

Se debe establecer que la información anterior se relaciona con la oferta de educación presencial, también existen programas de educación virtual, ofertados por 6 universidades en Educación Inicial, Educación Básica e Idiomas Nacionales y Extranjeros.

En el caso de la UNAE, será menester realizar un estudio situacional de la institución para lograr un mejor conocimiento de su trabajo. Hasta el momento recién ha entregado los primeros egresados. En otra oportunidad habrá que evaluar la pertinencia de su actual malla curricular y establecer la adecuación de su estructura y organización.

Tabla 4
Opciones de formación docente (2018)

NÚMERO	ESPECIALIDAD	CANTIDAD
1	Educación Inicial	34
2	Educación Básica	26
3	Lengua y Literatura	7
4	Física y Matemáticas	5
5	Historia y Estudios Sociales	4
6	Ciencias Experimental	14
7	Idiomas Nacionales y Extranjeros	17
8	Educación Física	13
9	Artes y Humanidades	4
10	Pedagogía Musical	1
11	Psicopedagogía	6
12	Informática	4
13	Educación Intercultural Bilingüe	3
14	Educación (general)	2
	Total	140

Fuente: SENESCYT (2018a).
Elaboración: Propia.

Geográficamente, los programas de formación docente de las universidades están ubicados principalmente en Quito y Guayaquil y en las capitales de las provincias, salvo el caso del Carchi y las provincias orientales de Orellana, Napo, Pastaza, Morona y Zamora, además de

Galápagos, en las que no existe ninguna oferta (Fabara, 2013).

Uno de los más graves problemas que se ha podido identificar en este acercamiento al tema, es la reducción sensible de la matrícula para los programas de educación, que de 87.866 estudiantes en el año 2012, ha bajado a 36.597 en el año 2016, lo que significa que la matrícula de este último año es un 41,65% de la que correspondió al año 2012. Hay que señalar que los efectivos escolares se han incrementado en ese período, igual cosa ha sucedido con el número de enseñantes en ejercicio, también ha subido la admisión a la educación superior, en cambio esta matrícula ha tenido una disminución sustantiva (SENESCYT, 2018b).

Varias serían causas de este difícil problema, aunque se pueden plantear algunas hipótesis, como el cierre de ciertos programas de educación por parte de las universidades privadas, la exigencia de un alto puntaje –800 sobre 1000 puntos– en las pruebas de admisión o las disposiciones del Ministerio de Educación que autoriza que bachilleres o profesionales de otras ramas puedan ser designados docentes fiscales, lo que posiblemente daría lugar a que quienes ingresan a las universidades piensen que es inútil seguir la carrera docente, ya que se puede estudiar cualquier otra rama, tener una profesión diferente y además tener abierta la posibilidad de ingresar a la docencia; esta podría ser la principal causa de la sensible disminución de matrículas en educación.

Tabla 5
Matrícula universidades

AÑO	MATRÍCULA	% EDUCACIÓN	EDUCACIÓN
2012	555 413	15.82	87 866
2013	561 231	12.89	72 343
2014	563 367	10.17	57 294
2015	586 376	8.13	47 672
2016	594 106	6.16	36 597

Fuente: SENESCYT (2018b).

Elaboración: Propia.

En lo referente a los posgrados en educación, según los datos consignados por la Consejo Nacional de Educación Superior –CES–, en diciembre del año 2018 existían 521 programas de posgrado para todas las ramas, entre especializaciones, maestrías y doctorados; de los cuales 36 pertenecen al área de educación. Como dato relevante hay que mencionar que cerca de un 50% de estas opciones de formación en educación se encuentran en la provincia de Pichincha y particularmente en la ciudad de Quito, un 25% en la ciudad de Guayaquil y el otro 25% en el resto de provincias del país, también habría que señalar que algunas provincias orientales y Galápagos no tienen ninguna opción formativa de este nivel (CES, 2019).

De los 36 programas de posgrado en educación que funcionaban en el año 2018, había 4 especializaciones y 32 maestrías (SENESCYT, 2018a). En el país, hasta el momento no se ha organizado ningún programa de doctorado en educación, a pesar de que existe una sentida necesidad en los diferentes niveles del sistema educativo.

Sin contar con la existencia de todas estas ofertas, el Ministerio de Educación suscribió varios acuerdos con universidades del exterior para que los docentes estudien maestrías en educación en línea; si bien esta no es una

acción negativa, lo ideal hubiera sido con esos recursos formar facilitadores nacionales, fortalecer a las facultades de educación y organizar los estudios de cuarto nivel en educación, como una actividad permanente.

Uno de los problemas en los que ha incurrido la educación superior es que cada institución ha elaborado su propio pensum de estudios en virtud de la autonomía universitaria, lo que ha impedido que se produzcan transferencias de estudiantes de una universidad a otra y mucha desigualdad en la calidad de la formación. Para solucionar este problema la SENESCYT en el año 2016 emitió una disposición por la que se unificaban los pensum de estudio de las carreras de educación, la cual se encuentra en ejecución, con lo que se espera lograr la normalización de los estudios de los futuros docentes (Universidad Politécnica Salesiana, 2018).

10. Los principales resultados de las últimas políticas

- Ha sido sentida la supresión de los institutos pedagógicos superiores que formaban maestros destinados a atender en los más remotos y difíciles rincones de la geografía nacional, sin que se haya organizado un nuevo sistema de formación docente, como se planteó en los objetivos.
- Los educadores han reclamado por la eliminación y disminución de la mayoría de programas y de acciones relacionadas con la capacitación magisterial presencial para permitir la actualización y el mejoramiento docente.
- Se produjo la supresión y posterior restitución de la personería de la UNE y la estatización del Fondo de Cesantía del Magisterio Nacional, que habitualmente estaban manejados por los propios docentes.
- Se suscribieron acuerdos y convenios con universidades del exterior para ofrecer a distancia títulos de cuarto nivel a los docentes, sin que exista un plan de capacitación que determine las necesidades y las prioridades con las que había que actuar.
- Hay una disminución sensible de estudiantes admitidos en las facultades de Educación del país, situación que ha generado la supresión de varias carreras que se ofertaban anteriormente y ahora no, por falta de estudiantes. Esta acción no ha tomado en cuenta las necesidades que tiene el sistema educativo en cuanto a los especialistas que se forman en estas ramas.
- La contratación y designación de personas ajenas al sistema educativo y sin ninguna formación docente, algunas de ellas solamente con el título de bachiller, que actualmente están siendo reclutadas por el Ministerio de Educación para suplir las necesidades de los planteles educativos.
- La excesiva carga burocrática que se ha asignado a los docentes en su trabajo diario, disminuyendo el tiempo de atención a los estudiantes y a las actividades netamente pedagógicas.
- Los continuos cambios de autoridades del Ministerio de Educación no han permitido que se lleve a cabo una política permanente de atención a las necesidades y requerimientos de los docentes.
- A pesar de todas las declaraciones, disposiciones administrativas, planes, programas y proyectos de desarrollo educativo, la cuestión docente es un problema que todavía no ha encontrado solución en el Ecuador del siglo XXI (UNESCO, 2013).

11. Discusión y conclusiones

- La política educativa implantada por la Revolución Liberal en la creación de normales fiscales para preparar maestros laicos fue uno de los más importantes logros de este proceso revolucionario, que perduró por muchos años y se constituyó en uno de los elementos de la identidad nacional.
- El trabajo de los normales produjo a su tiempo buenos resultados para el país: se formaron los mejores educadores, así como poetas e intelectuales y se fortalecieron las capas medias de la sociedad
- El movimiento político del 28 de mayo de 1944 dio lugar a la creación de varias organizaciones y entidades que han tenido gran influencia en el sistema educativo y en la vida del magisterio ecuatoriano.
- La promulgación de la Constitución de 1944 y expedición de la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional marcaron el inicio de la profesionalización de los docentes ecuatorianos.
- En los años 60 se evidenció que la propuesta de los normales estaba agotada y que no existió una renovación de su modelo pedagógico.
- La política educativa de los diferentes gobiernos desde los años 70 hasta los inicios del presente siglo ha sido errática, por los frecuentes cambios que han incidido directamente en la deficiente formación de los estudiantes ecuatorianos.
- La Educación Intercultural Bilingüe, que inició con las escuelas para indios creadas por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, se ha fortalecido con el funcionamiento de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües.
- Existió una amplia oferta para formar docentes por parte de las universidades, pero no hubo una planificación nacional, lo que ha producido la multiplicación de esfuerzos en pocas líneas y la desatención de algunas áreas que demanda la sociedad.
- La política educativa de muchas universidades mantiene una oferta tradicionalista, en la que no ha existido ninguna innovación y sigue con las mismas propuestas de hace varios años.
- La política educativa en la selección y reclutamiento de docentes debe cambiar, porque los profesores formados seguirán en la desocupación si se continúa designando bachilleres en las plazas vacantes.
- Una materia pendiente en la política de formación de docentes es la de emprender una planificación nacional de carreras para atender los requerimientos del país y evitar la multiplicación de esfuerzos en una misma área.
- Es muy preocupante la disminución de la matrícula en las carreras para formar educadores en las universidades nacionales.

- Las acciones tomadas por el Gobierno entre los años 2007 y 2017 han ido totalmente en la línea contraria a lo establecido en las respectivas políticas educativas del Plan Decenal de Educación que preveía el fortalecimiento de la formación y el ejercicio profesional docente.

Referencias

- Academia Ecuatoriana de Educación. (1951). *Revista Ecuatoriana de Educación*, 5.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2019). *Posgrados*. Quito: CES.
- Consejo Nacional de Evaluación. (2011). *Evaluación del desempeño de las Instituciones de Educación Superior*. Quito: CONEA.
- Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del Arte de la Formación Docente en el Ecuador*. Quito: Caracola Editores.
- Fabara Garzón, E. (2012). La formación de posgrado en educación en el Ecuador. *Alteridad*, 7(2), 92-105. doi:10.17163/alt.v7n2.2012.01
- Fernández Rueda, S. (2018). *La Escuela que Redime*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional. Editorial Ecuador.
- Gobierno Nacional. (1944). *Constitución de la República*. Quito: Imprenta Nacional.
- Gobierno Nacional. (1946). *Constitución del República*. Quito: Imprenta Nacional.
- Gobierno Nacional. (1973). *Plan Integral de Transformación y Desarrollo del Gobierno Nacionalista y Revolucionario*. Quito: Imprenta Nacional.
- Gobierno Nacional. (1975). *Decreto n°. 2.113 de 13 de marzo de 1975*. Quito: Registro Oficial
- Gobierno Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.
- Luna, M. & Astorga, A. (2011). Educación, 1950–2010. En A. Bonilla y M. Luna, *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010* (pp. 291-306). Quito: FLACSO, Contrato Social por la Educación.
- Ministerio de Educación & CONESUP. (2006). *La Formación Inicial de Educación Básica en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Quito: Gráficas dj.
- Ministerio de Educación. (1944). *Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Ministerio de Educación. (1967). *Síntesis del Plan Ecuatoriano de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1973). *Reglamento General de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1985). *Reglamento General de Educación*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. (1999). Acuerdo Ministerial n°. 1.299 de 17 de diciembre de 1999, *Plan de Estudios de los Institutos Pedagógicos*. Quito: Registro Oficial.
- Ministerio de Educación. (2006). *Plan Decenal de Educación*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2019). Acuerdo Ministerial n°. 00011-A de 20 de febrero de 2019, *Reducción de actividades administrativas de los docentes*. Quito: Registro Oficial.
- Ossenbach, G. (1999). La Educación en el Ecuador en el período 1944–1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 37-60.
- Paladines, C. (1995). Pensamiento pedagógico de los grandes educadores del Ecuador. En Convenio Andrés Bello, *Pensamiento Pedagógico de los Grandes Educadores de los Países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. (1996). *Diagnóstico Básico del Sistema de la Formación Docente*. Quito: MEC–BID.
- Rosales, J. L. (26 de abril de 2017). El profesor que laboró sin cobrar un centavo. *El Comercio*, p. 4.
- Saltos, N. & Vázquez, L. (2013). *Ecuador, su realidad*. Quito: Fundación José Peralta.
- SENESCYT. (2018a). *Construye tu futuro. Oferta Académica de las Instituciones de Educación Superior*.
- SENESCYT. (2018b). *Boletín Analítico de Educación Superior*.
- Terán Najas, Rosemarie & Soasti, Guadalupe. (2006) La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930–1950. *Procesos*, 23, 39-55.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe*. Santiago: Acción Digital.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2018). *Pensum de estudios para la formación de docentes en Educación Básica*.
- Uzcátegui, Emilio. (1981). *La Educación Ecuatoriana en el Siglo del Liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad.
- Uzcátegui, Emilio. (1986). *Política Educativa*. Quito: Editorial ENA.
- Yantalema, Bolívar. (2004). *Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: DINEIB.