



La estandarización educativa en Ecuador (2008-2025): gubernamentalidad, tecnologías de poder y performatividad

Luis Mantilla Chamorro

Autor independiente.

E-mail: lpmflacso@gmail.com

RESUMEN

La estandarización educativa en Ecuador es un proceso que se lleva a cabo desde el año 2008 hasta la actualidad. A través de un acercamiento cualitativo, fundamentado en el análisis histórico con perspectiva sociológica, el artículo estudia este proceso a partir de un corpus documental que permite la reconstrucción de los marcos normativo, institucional y operativo de los estándares de calidad educativa. Se identifican cuatro momentos clave: momento fundacional con la configuración del marco jurídico de la calidad educativa (2008-2012); momento de la objetivación de los aprendizajes (2012-2016); momento de consolidación de la triada regulatoria (2017-2019); y el momento de expansión de la estandarización (2024-2025). Se concluye que se consolidó una racionalidad gubernamental que actúa mediante tecnologías de poder, basadas en estándares, indicadores y evaluación, mismas que producen formas de performatividad enfocadas en la regulación del aprendizaje, el desempeño y la gestión de la calidad por parte de los actores educativos.

Palabras clave: estandarización educativa; gubernamentalidad; tecnologías de poder; performatividad; evaluación

A padronização educacional no Equador (2008-2025): governamentalidade, tecnologias de poder e performatividade

RESUMO

A padronização educacional no Equador é um processo que se realiza desde o ano de 2008 até os dias atuais. Através de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise histórica com perspectiva sociológica, o artigo estuda esse processo a partir de um corpus documental que permite a reconstrução dos marcos normativo, institucional e operativo dos padrões de qualidade educativa. Identificam-se quatro momentos-chave: momento fundacional com a configuração do marco jurídico da qualidade educativa (2008-2012); momento da objetivação das aprendizagens (2012-2016); momento de consolidação da tríade regulatória (2017-2019); e o momento de expansão da padronização (2024-2025). Conclui-se que se consolidou uma racionalidade governamental que atua por meio de tecnologias de poder, baseadas em padrões, indicadores e avaliação, as quais produzem formas de performatividade focadas na regulação da aprendizagem, do desempenho e da gestão da qualidade por parte dos atores educativos.

Palavras-chave: padronização educacional; governamentalidade; tecnologias do poder; performatividade; avaliação

Educational Standardization in Ecuador (2008-2025): Governmentality, Technologies of Power, and Performativity

SUMMARY

Educational standardization in Ecuador is a process that has been ongoing since 2008 to the present. Thru a qualitative approach, based on historical analysis with a sociological perspective, the article studies this process using a documentary corpus that allows for the reconstruction of the normative, institutional, and operational frameworks of educational quality standards. Four key moments are identified: the foundational moment with the configuration of the legal framework for educational quality (2008-2012); the moment of the objectification of learning (2012-2016); the moment of consolidation of the regulatory triad (2017-2019); and the moment of the expansion of standardization (2024-2025). It is concluded that a governmental rationality was consolidated, which operates thru tech-



nologies of power, based on standards, indicators, and evaluation, which produce forms of performativity focused on the regulation of learning, performance, and quality management by educational actors.

Keywords: educational standardization; governmentality; technologies of power; performativity; evaluation

Introducción

En la primera década del siglo XXI, la educación ecuatoriana fue objeto de una transformación que pretendía establecer una ruptura con el “statu-quo educativo” fundamentada, entre otros aspectos, en la “reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad educativa” (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 18). Con la aprobación de la Constitución de la República del Ecuador (CRE, 2008), la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento General (RGLOEI, 2012), se inicia el proceso de institucionalización del marco normativo de la calidad educativa, lo cual permitió el desarrollo de elementos de intervención orientados al aseguramiento de la calidad educativa en el Sistema Nacional de Educación (SNE). Uno de dichos elementos es la incorporación de Estándares de Calidad Educativa (ECE) entendidos como referentes técnicos que apuntan, principalmente, a tres aspectos clave del SNE: el logro de los aprendizajes del estudiantado, el desempeño profesional de docentes y directivos y la gestión escolar de las instituciones educativas.

Esta incorporación constituyó un nuevo régimen de regulación basado en el establecimiento de “descripciones de logros esperados” para la valoración de esta triada (RGLOEI, art. 14). Sobre la base de estos parámetros se desarrolló, de forma simultánea, la creación de mecanismos de asesoría y auditoría educativa (RGLOEI, art. 309-310) y procesos de evaluación integral interna y externa a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) (RGLOEI, art. 16-17).

Desde una perspectiva sociológica (Tenti Fanfani, 2021), estos procesos pueden entenderse como “actos de Estado” (p. 79), dentro de un proceso más amplio de transformación de las formas de gobierno. Varios autores, entre los cuales mencionamos a Zacarías (2018) y Chiriboga (2021), indican que la consolidación y expansión de los sistemas de evaluación articulada a estándares e indicadores es una característica fundamental de las reformas educativas impulsadas en distintos contextos nacionales. De acuerdo con Steiner-Khamisi y Cardoso (2023), estas reformas están vinculadas a la emergencia de nuevas racionalidades de gestión pública enfocadas en la regulación de los sistemas educativos mediante procedimientos de medición, comparación y evaluación educativa constante.

En este contexto, el proceso de estandarización educativa en Ecuador se puede comprender como una tecnología de poder estatal, que opera a través de diversos mecanismos enfocados en dirigir la conducta de los individuos e instituciones del SNE. En este sentido, los ECE no solo establecen aquello que el sistema espera de sus actores, sino que constituyen elementos fundamentales para la producción de las formas de aprendizaje (estudiantes), de actuación profesional (docentes y directivos), de ejercicio educativo (instituciones educativas) y rendición social de cuentas (sociedad civil).

El caso ecuatoriano es relevante debido a que este proceso ha estado en vigencia por casi dos décadas, durante las cuales se ha producido una construcción progresiva de marcos normativos, técnicos y operativos, formados por los ECE, los procesos de asesoría y auditoría educativa y la evaluación a gran escala, tanto nacionales como internacionales. Es decir, estos

elementos en conjunto configuran un dispositivo de regulación que define constantemente las relaciones entre el Estado, las instituciones educativas, los profesionales de la educación y los estudiantes.

A partir de lo expuesto, esta investigación se inscribe en el campo de la sociología histórica y se centra en analizar el proceso de estandarización educativa en Ecuador entre 2008 y 2025. En este sentido, la pregunta que guía el trabajo es ¿cómo se institucionalizó la estandarización educativa en Ecuador entre los años 2008 y 2025 y qué racionalidades de gobierno, regulación y control se expresan en dicho proceso? La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter documental, fundamentado en el análisis sociológico del dispositivo de regulación configurado durante el periodo estudiado.

El artículo sostiene que el proceso de estandarización educativa en Ecuador constituye una tecnología de poder inscrita en una racionalidad gubernamental que configura un dispositivo de regulación de los actores educativos del SNE. Se argumenta también que este proceso está relacionado con las dinámicas de transferencia internacional de políticas educativas, asociadas a la gestión por resultados, la medición de la calidad educativa y la rendición social de cuentas.

El artículo se organiza en cinco apartados. En el primero, se desarrolla el marco teórico que articula las categorías de gubernamentalidad, tecnología de poder, performatividad, gestión, transferencia internacional de políticas y estandarización. En el segundo, se expone y fundamenta el diseño metodológico de la investigación con enfoque cualitativo. En el tercero, se analiza el proceso de institucionalización de la estandarización educativa en Ecuador entre 2008 y 2025. En el cuarto, se discuten los resultados desde la perspectiva sociológica. Finalmente, en el quinto se exponen las conclusiones e implicaciones del estudio.

Marco teórico

La estandarización educativa como problema sociológico

A lo largo de las últimas décadas, la estandarización se ha convertido en uno de los aspectos más relevantes de las transformaciones de los sistemas educativos contemporáneos (Inzunza, 2014), así como de la homogenización de la cultura (Rodríguez-Revelo, 2017). En este sentido, el establecimiento de los ECE, el desarrollo de procesos de asesoría y auditoría educativa, así como de evaluaciones a gran escala nacionales e internacionales modificó las formas de regulación tradicional y contribuyó a consolidar nuevos mecanismos de gobierno centrados en la medición, comparación y control de la educación (Ball, 2003).

Por una parte, la estandarización puede comprenderse como un proceso que armoniza y homogeniza, a través del establecimiento de referentes de cumplimiento obligatorio, que sirven para orientar, regular y evaluar el funcionamiento de un sistema (Angulo, 2023). En el campo educativo, esto supone el establecimiento explícito y exacto de lo que se espera que aprendan los estudiantes, ejecuten los docentes y gestionen las instituciones educativas. En este sentido, los resultados que se obtienen de la medición del cumplimiento de los estándares sirven para com-

parar los diversos estados con el criterio base previamente establecido (Marín, 2023).

De acuerdo con Casassus (1997), los estándares son “estructos teóricos de referencia” (p.2) que propician el establecimiento de expectativas comunes sobre el funcionamiento de un servicio y constituyen lineamientos para la acción sistémica que facilita la posterior rendición de cuentas. En este sentido, la estandarización estaría vinculada exclusivamente a procesos técnicos, enfocados en la producción de información objetiva del sistema educativo, que permita la toma de decisiones basada en evidencia.

No obstante, la estandarización se puede comprender, en un marco más amplio, como una expresión de nuevas comprensiones de regulación social y gubernamental. Fernández y Monarca (2018) señalan que la generación de estándares e indicadores forma parte de la Nueva Gestión Pública (NGP), aplicada al ámbito educativo, en donde la calidad se debe evidenciar en términos de resultados observables, medibles y comparables. En este sentido, la estandarización está asociada, no ya únicamente con procesos técnicos, sino con resultados que dan cuenta de la configuración sociopolítica de un sistema educativo.

Por tanto, la estandarización educativa comprende, por un lado, el ámbito técnico, en el que se establecen criterios mínimos de cumplimiento obligatorio para la ejecución de procesos educativos; y por otro, el ámbito sociopolítico, en el que se definen y redefinen las relaciones, instituciones y prácticas entre actores del sistema educativo, denominado en la normativa ecuatoriana “comunidad educativa”, y que está constituida “el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa, con sentido de pertenencia e identidad” (LOEI, art. 15-16).

Gubernamentalidad y tecnologías de poder

La obra de Michel Foucault proporciona algunas nociones categóricas que permite analizar el proceso de estandarización que nos ocupa. En primer lugar, el concepto de “gubernamentalidad” se emplea para explicar la emergencia de formas modernas de ejercicio del poder, que se enfoca en la conducción de los individuos y de las poblaciones, más allá de la coerción directa.

En este sentido, Foucault (2011) define la gubernamentalidad como: el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (p. 136).

A partir de esta formulación, es posible comprender el poder como una red de relaciones ejecutadas por medio de diversos dispositivos enfocados a dirigir la conducta de los sujetos, superando la concepción clásica del poder como una propiedad que se posee y administra. En este sentido, se desarrolla un desplazamiento de la atención desde las estructuras formales del Estado (funciones del Estado, marcos legales, organismos públicos, fuerzas de seguridad, entre otras) hacia mecanismos concretos creados para gobernar a los individuos y poblaciones (estadísticas, dispositivos de vigilancia, sistemas de evaluación, entre otros).

De acuerdo con Botticelli (2016), el concepto de gubernamentalidad funciona como una “bisagra” (p. 89), como un articulador, entre los análisis sobre la disciplina y las nuevas formas de regulación social, que son una característica de las sociedades contemporáneas. Por tanto, siguiendo este razonamiento, los sistemas educativos, en el caso ecuatoriano el SNE, se constituyen como espacios privilegiados para observar, medir y comparar

cómo el poder opera a través de procedimientos técnico/políticos que producen, además de información, determinadas formas de comportamiento y organización.

En segundo lugar, la noción de “tecnología de poder” permite complementar esta perspectiva. El filósofo francés entiende los mecanismos de poder como técnicas históricamente construidas, perfeccionadas y transformadas a lo largo del tiempo. En palabras de Ball (2001), son un “equivalente moderno, de aplicación general, del Panóptico de Bentham” (p. 158). Edgardo Castro (2011) recupera lo mencionado por Foucault al decir que existe una verdadera “tecnología de los poderes” (p. 381) formada por procedimientos inventados y orientados a la producción de determinados efectos sobre los sujetos y las instituciones.

Sobre la base de lo expuesto sobre estas dos nociones, se puede interpretar que los ECE son una tecnología de poder en la medida en que se establecen como criterios para la observación, la clasificación y la comparación, y que permiten a la autoridad educativa intervenir sobre el comportamiento de los actores educativos: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los profesionales de la educación y la gestión escolar de los establecimientos educativos. Los ECE no describen lo que sucede efectivamente en las instituciones educativas; pero sí contribuyen a definir aquello que debería ocurrir. De esta manera, las formas de normalización de las prácticas docentes, de los procesos de gestión y de los aprendizajes considerados legítimos.

Esta perspectiva resulta relevante para el análisis del caso ecuatoriano, ya que permite comprender la estandarización educativa como un elemento que forma parte de un proceso, de mayor amplitud, de construcción de capacidades estatales cuya finalidad es la regulación del SNE. Así, la producción de estándares, el desarrollo de procesos de asesoría y auditoría educativa y la aplicación de evaluaciones a gran escala nacionales e internacionales se consolidan como una forma de gobierno fundamentada en la generación de conocimiento sobre los actores educativos (poblaciones estudiantiles, profesionales, institucionales), así como en la posibilidad de intervenir sobre ellos mediante mecanismos técnico/políticos de regulación.

Gestión educativa y performatividad

La estandarización educativa se encuentra vinculada también a las transformaciones derivadas de la NGP (Lorca, 2023), así como a la incorporación de lógicas empresariales en la administración de los sistemas educativos (Marín, 2023). Estas transformaciones han sido ampliamente estudiadas por Stephen Ball, quien identifica el surgimiento de nuevas formas de regulación fundamentadas en la constante producción de indicadores, resultados y evidencias de desempeño.

Por un lado, Ball (2001) sostiene que la gestión constituye una concepción “omniabarcadora del control organizacional” que opera simultáneamente como un cuerpo teórico y, a la vez, como un conjunto de prácticas destinadas a orientar la acción de los individuos e instituciones (p. 158). Esta perspectiva permite comprender que la gestión constituye una racionalidad que define las relaciones entre quienes dirigen y quienes ejecutan las políticas públicas; por tanto, no es únicamente una técnica administrativa. En nuestro caso, específicamente, entre las autoridades educativas y los estudiantes, profesionales y establecimientos educativos del SNE.

Por otro lado, también es relevante para nuestro análisis el concepto de “performatividad”. De acuerdo con Ball (2013), “la performatividad constituye una tecnología, una cultura y un modo de regulación” basado en un conjunto de procesos de

evaluación, comparación y exposición pública de resultados (p. 104). Por medio de estos mecanismos, los individuos y las instituciones que son objeto de regulación son permanentemente valorados respecto de criterios establecidos previamente, lo cual permite un adecuamiento del comportamiento de acuerdo con dichos criterios.

En este sentido, la performatividad opera por medio de la construcción de diversos indicadores que permiten la medición, en este caso, del aprendizaje de los estudiantes, del desempeño educativo de los profesionales de la educación y de la gestión escolar de las instituciones educativas. Los resultados que se obtienen se utilizan para la toma de decisiones, lo cual deriva en planes de mejora a corto, mediano y largo plazo. De esta manera, los actores educativos del SNE se ven dirigidos a modificar sus prácticas orientándolas hacia el cumplimiento de los parámetros previamente establecidos.

Por tanto, esta categoría es importante en el análisis de la estandarización educativa en Ecuador, ya que permite comprender la articulación entre los ECE, los procesos de asesoría y auditoría educativa, la gestión escolar, el desempeño profesional y la evaluación a gran escala. Los ECE establecen aquello que debe lograrse: se denomina “nivel de logro” (Ministerio de Educación, 2017a) al tipo de cumplimiento alcanzado por el estudiante, el profesional o la institución educativa; la gestión se fundamenta en dicha información para dirigir los procesos de intervención y mejora (enseñanza, administración, dirección); y la evaluación produce la información relacionada con el grado de cumplimiento.

Transferencia internacional de políticas educativas

Los procesos de estandarización educativa no son exclusivamente fenómenos de alcance nacional. Algunos estudios evidencian que tanto las reformas orientadas a la evaluación, la rendición social de cuentas y la gestión por resultados forman parte de las dinámicas internacionales de circulación de políticas educativas (Phillips y Ochs, 2004; Steiner-Khamsi, 2004). En primer lugar, la transferencia internacional de políticas se refiere a los procesos por medio de los cuales diversos elementos de las políticas, tales como conocimientos, normativas, instituciones, modelos, programas o proyectos, que se desarrollan en un contexto específico son adoptados en otros.

De acuerdo con Becerra (2002), estos procesos de transferencia pueden ser voluntarios o coercitivos, y expresan relaciones de poder desiguales entre los actores involucrados. En este sentido, existe una distinción entre los procesos enmarcados en la transferencia de políticas y aquellos que constituyen aprendizaje de políticas. Los procesos de transferencia están condicionados y se realizan de acuerdo con presiones externas, restricciones económicas o consensos internacionales; mientras que los procesos de aprendizaje suponen la apropiación voluntaria de experiencias desarrolladas en otros contextos (Becerra, 2002).

La mayoría de los países de América Latina tiene experiencia con programas internacionales, por ejemplo, en el ámbito de la evaluación educativa. Entre los principales están: el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) con los estudios ERCE, SERCE y TERCE desarrollados entre 2006 y 2025; así como la participación en evaluaciones PISA diseñadas, implementadas e impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En ambos casos, son dispositivos que contribuyen a la construcción de referentes regionales e internacionales de calidad educativa y que promueven la adopción de políticas orientadas a la medición del aprendizaje.

En este sentido, esta perspectiva permite analizar el caso ecuatoriano como parte de un proceso de circulación internacional de modelos de regulación educativa. El establecimiento de estándares y la participación en evaluaciones educativas internacionales constituyen una misma racionalidad orientada a la producción de información útil para la medición y la comparación de la calidad educativa en el SNE.

Metodología

Este trabajo se desarrolla desde el paradigma crítico, que se orienta a comprender los fenómenos sociales a partir de las relaciones de poder, de los procesos históricos y de las estructuras institucionales que los configuran (Kincheloe y McLaren, 2011). En este sentido, las políticas educativas no se entienden únicamente como instrumentos técnicos para la administración del sistema educativo, sino como un conjunto de dispositivos mediante los cuales se conciben y estructuran formas específicas de regulación, de gobierno y de producción de subjetividades.

Sobre esta base, la investigación se ubica en el campo de la sociología de la política educativa (Tello, 2022) y se desarrolla a través del método de la sociología histórica (Skocpol, 1984), ya que busca explicar cómo el Estado generó e incorporó la estandarización educativa entre 2008 y 2025. A partir de estos elementos es posible analizar esta política educativa como un proceso histórico de consolidación institucional, considerando las relaciones entre el Estado, actores educativos, conocimiento experto y regulación (Dale, 2005; Popkewitz, 2009). Por tanto, la política educativa se asume como una práctica histórica que permite la identificación y atención de problemas del sector.

En cuanto al diseño, se planteó como un estudio longitudinal-retrospectivo debido a que realiza un esfuerzo por reconstruir el proceso de estandarización desarrollado entre los años 2008 y 2025. Se realizó este corte con el objetivo de desarrollar el análisis sobre la base de documentos ya publicados y que forman parte del archivo histórico del proceso que, si bien no existe como tal, ha sido posible constituirlo a partir de los hallazgos de esta investigación; no obstante, el proceso de estandarización continúa expandiéndose. El estudio se realiza en un nivel explicativo, que busca comprender las racionalidades políticas e institucionales que sustentan este mecanismo de regulación (Maxwell, 2013).

En este sentido, el mismo proceso de estandarización educativa en Ecuador desarrollado entre 2008 y 2025 constituye la unidad de análisis. Así, la institucionalización de este proceso se caracteriza por la incorporación progresiva de criterios, normas, procedimientos y dispositivos de regulación al SNE para el funcionamiento y conducción de la acción de individuos y actores (Berger y Luckmann, 2003).

El trabajo se desarrolla desde una modalidad de investigación documental. De acuerdo con Bowen (2009), el análisis documental constituye un procedimiento sistemático que es útil para la revisión, evaluación e interpretación de documentos con la finalidad de recuperar los conocimientos, comprender los significados y producir conocimiento teórico. De esta manera, esta modalidad es relevante para el estudio de esta política de estandarización, ya que esta se ha plasmado en diversos documentos que van desde la LOEI, su reglamento general, los estándares en sí mismos, modelos de asesoría y auditoría educativa, entre otros, que evidencian las racionalidades y orientaciones adoptadas por el Estado ecuatoriano en el ámbito educativo. De tal manera, se establece un corpus documental constituido por documentos organizados en tres niveles, tal como se muestra en la tabla adjunta.

Tabla 1. Corpus documental de la estandarización educativa en Ecuador

Corpus documental		
Marco legal	Marco normativo	Marco operativo
Constitución de la República del Ecuador (2008), Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012)	Acuerdos Ministeriales que regulan el proceso de estandarización entre 2008 y 2025, emitidos por el Ministerio de Educación.	Documentos técnicos que contienen los Estándares de Aprendizaje, de Desempeño Profesional y de Gestión Escolar, manuales técnicos y lineamientos metodológicos, elaborados para su implementación.

Elaboración del autor.

Además, se incorporó a la revisión información relacionada con evaluaciones a gran escala nacionales como APRENDO, Ser Estudiante (SEST, 2022a), Ser Estudiante en la Infancia (SEIN, 2022b) y Ser Bachiller (SBACH, 2020), elaborados por el Ineval, e internacionales como ERCE, SERCE y TERCE, PISA-D, PIAAC y PISA, elaborados por distintos organismos regionales e internacionales. Estos documentos, si fueron emitidos por la Autoridad Educativa Nacional, es decir, como documentos regulatorios de política pública, sirven como ejemplos de la presentación de resultados, así como del análisis y la emisión de recomendaciones de política pública.

Con el propósito de garantizar la coherencia y pertinencia del análisis histórico, la selección del corpus documental respondió a cuatro criterios. En primer lugar, se incluyeron únicamente documentos oficiales emitidos por organismos públicos con competencia en política educativa, principalmente la Autoridad Educativa Nacional y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. En segundo lugar, se seleccionaron aquellos documentos que introducen, modifican, regulan o implementan los Estándares de Calidad Educativa, los procesos de asesoría y auditoría educativa, los dispositivos de evaluación o los instrumentos técnicos asociados a la gestión de la calidad. En tercer lugar, se consideraron exclusivamente documentos producidos entre 2008 y 2025, periodo que corresponde al proceso histórico objeto de estudio. Finalmente, se excluyeron documentos de carácter divulgativo, informativo o periodístico que, aunque permiten contextualizar determinados acontecimientos, no forman parte del dispositivo normativo e institucional analizado en esta investigación.

La organización del corpus permitió reconstruir la evolución de la política de estandarización desde sus fundamentos jurídicos hasta sus desarrollos técnicos y operativos, facilitando el análisis longitudinal de las transformaciones institucionales que configuran este proceso.

La estrategia de análisis se construyó a partir de dos técnicas. Una vez constituido el corpus documental, en primer lugar, se utilizó el análisis documental que se desarrolló como un proceso sistemático para identificar, seleccionar, categorizar e interpretar los documentos que contribuyeron a contestar la pregunta de investigación (Bowen, 2009). En segundo lugar, se empleó el análisis histórico de políticas educativas que permitió reconstruir el

proceso de institucionalización en el periodo estudiado, el cual hizo posible la consolidación de la estandarización educativa en el país.

Esta estrategia se estructuró sobre la base de la articulación de las categorías de gubernamentalidad (Foucault, 2011), tecnología de poder (Castro, 2011), gestión (Ball, 2001), performatividad (Ball, 2013), transferencia internacional de políticas (Becerra, 2002) y estandarización educativa (Cassasus, 1997); Fernández y Monarca, 2018). A partir de estas categorías, se examinaron los documentos con la claridad de que no constituyen únicamente registros normativos, sino que son expresiones de las racionalidades de gobierno y mecanismos estatales de regulación educativa.

Finalmente, el análisis se desarrolló en tres fases. La primera con la identificación y clasificación de los documentos que conforman el corpus documental. La segunda con la elaboración de una línea de tiempo para reconstruir históricamente la producción de los ECE, los procesos de gestión, asesoría y auditoría, así como los dispositivos de evaluación a gran escala. Finalmente, la tercera con la interpretación de los hallazgos desde las categorías teóricas seleccionadas, con la finalidad de explicar la articulación entre estándares, gestión y evaluación y su contribución en la configuración del dispositivo de regulación orientado a la conducción del SNE.

El momento fundacional: la configuración del marco jurídico de la calidad educativa: 2008 – 2012

La estandarización de la educación en el Ecuador debe entenderse como un proceso surgido en el marco de reforma del Estado, que se impulsó con la aprobación de la Constitución de la República en el año 2008. En este sentido, aunque en el texto constitucional no se menciona explícitamente la expresión “estándar de calidad educativa”, sí se establece un conjunto de principios (de carácter declarativo) que da inicio al proceso de configuración de la normativa ecuatoriana en torno de la garantía del derecho a la educación de calidad. Así, las características que destacan respecto de la educación son, por un lado, que se trata de un derecho de la ciudadanía y de un deber ineludible e inexcusable de Estado, así como su carácter público, gratuito y de calidad orientado al Buen Vivir.

Respecto de la calidad educativa, esta se convirtió en un elemento central de las políticas públicas educativas contemporáneas, enmarcada en los procesos de modernización estatal desarrollados en América Latina en los inicios del siglo XXI. De acuerdo con Casassus (1997), los estándares en educación son construcciones teóricas que sirven como referentes comunes que guían la gestión y orientan la consecución de resultados de un sistema educativo, así como facilitadores de la implementación de mecanismos de evaluación y rendición social de cuentas. Una lectura foucaultiana permite comprender estos estándares como tecnologías de gobierno (Foucault, 2011) que hacen visible, medible y comparable, no solo el funcionamiento de las instituciones educativas, sino el ejercicio de los profesionales de la educación y el logro de los aprendizajes del estudiantado.

La promulgación de la LOEI en 2011 dio un paso más allá. Esta marcó la formalización del proceso de estandarización educativa en Ecuador, debido a dos aspectos principalmente: en primer lugar, le otorgó a la Autoridad Educativa Nacional (AEN) la competencia de definir las políticas del sector, entre las cuales consta la política de evaluación; en segundo lugar, estableció los Estándares de Calidad Educativa (ECE) y los constituyó como la base técnica para la realización de las evaluaciones educativas a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LOEI, art. 22). En este sentido, se introdujo a nivel jurídico una lógica de regulación fundamentada en criterios comunes específicos para los tres actores principales del SNE: el estudiantado, los profesionales de la educación (docentes y directivos) e instituciones educativas.

En 2012, se dio la consolidación del marco normativo con la emisión del Reglamento General a la LOEI. En este documento se establece una definición técnica de los ECE como “descripciones de los logros esperados” tanto para el estudiantado, en términos de aprendizaje, como para los profesionales de la educación, en términos de desempeño, y para las instituciones educativas, en términos de gestión escolar (RGLOEI, art. 14). Además, se establece una relación jerárquica entre los estándares, los indicadores de calidad educativa (ambos definidos por la AEN) y los indicadores de evaluación (definidos por el Ineval), lo que constituye la base técnica para la futura consolidación del Sistema Nacional de Evaluación (RGLOEI, art. 14).

Sobre la base de lo expuesto, esta primera etapa (2008-2012) se puede considerar, desde una perspectiva histórica, como el “momento fundacional” de la estandarización educativa en Ecuador. Este momento se caracteriza por el establecimiento de principios declarativos del derecho a la educación de calidad, la atribución de competencias en torno de la política de evaluación de la cual forman parte los ECE y la consolidación normativa,

plasmada en el marco legal constituido por la Constitución de la República, la LOEI y el RGLOEI. Se inicia la constitución del dispositivo regulatorio de la calidad de la educación.

El momento de la objetivación del aprendizaje: reforma curricular y estándares de aprendizaje (2012-2016)

En el año 2009, se dio el proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2009), que se constituyó como el “referente principal para conducir la Educación General Básica ecuatoriana” e indica, respecto de los estándares de calidad que “El Ministerio de Educación realizará procesos de monitoreo y evaluación periódica para garantizar que las concepciones educativas se concreten en el cumplimiento del perfil de salida” (2009, p. 7). En este sentido, desde los inicios de este proceso curricular se previó el surgimiento de estándares que permitan evidenciar la consolidación del perfil de salida establecido para la Educación General Básica (EGB).

Para el año 2012, el Ministerio de Educación publicó el documento Estándares de Calidad Educativa (2012b), que constituyó el primer ejercicio de construcción y establecimiento de estos “referentes comunes” para la medición del logro de aprendizajes del estudiantado, del desempeño de los profesionales de la educación, de la gestión escolar de las instituciones educativas y de la infraestructura educativa. Así, esta estructura reflejó una concepción integral de la calidad educativa, vista no únicamente en términos de resultados obtenidos de un proceso de evaluación, para estos cuatro ámbitos, sino como condiciones institucionales, capacidades profesionales y recursos materiales necesarios para su consecución.

En este documento, se estableció un conjunto de treinta estándares que respondían a la siguiente estructura: cuatro dimensiones (planificación estratégica, pedagógica curricular, convivencia escolar y relación del centro educativo con la comunidad); y diez procesos básicos de gestión (organización, lineamientos normativos, talento humano, recursos didácticos y físicos, sistema de información y comunicación, gestión del aprendizaje, tutorías y acompañamiento, convivencia escolar y formación ciudadana servicios complementarios y programas de redes de trabajo) (2012b, pp. 8-10).

De igual manera, se establecieron conjuntos individuales de estándares para el profesorado y el cuerpo directivo. Para el caso del profesorado, se definieron cuarenta y dos estándares, organizados en cuatro dimensiones: dominio disciplinar y curricular, gestión del aprendizaje, desarrollo profesional y compromiso ético (2012b, pp. 11-13). Mientras que, en el caso del cuerpo directivo, se definieron cincuenta y tres estándares organizados en cuatro dimensiones: planificación estratégica, gestión pedagógica, gestión del talento humano y recursos y clima organizacional y convivencia escolar (2012b, pp. 15-18).

En el caso del aprendizaje, se establecieron varios conjuntos de estándares únicamente para cuatro áreas de conocimiento, y se organizaron a partir de la siguiente estructura: área (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias y Ciencias Sociales) y dominios específicos para cada área. De esta manera, el área de Lengua y Literatura con los dominios de comunicación oral, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos, con un total de 46 estándares; el área de Matemática con los dominios de números y funciones, álgebra y geometría y estadística y probabilidad, con un total de 45 estándares; el área de Ciencias Naturales con los dominios de planeta Tierra como un lugar de vida, dinámica de los ecosistemas, sistemas de vida y transferencia entre materia y energía, con un total de 60 estándares; y el área de Ciencias Sociales con los dominios de construcción histórica de la sociedad, relación entre la sociedad y el espacio geográfico, convivencia social y el desarrollo humano, con un total de 45 estándares. Es decir, los estándares de aprendizaje formaron un conjunto de 196 estándares que se debía cumplir a lo largo del proceso de formación del estudiantado en los niveles de EGB y BGU.

Si bien constituyó un primer ejercicio, estos estándares evidencian un nivel de detalle y amplitud para cada caso, así como una fuerte influencia de los enfoques de gestión por resultados y accountability implementados en diversos sistemas educativos en las últimas décadas (Fernández y Monarca, 2018). A partir de esto, la calidad educativa adquiere una naturaleza más concreta, en el sentido de que, según el actor educativo, esta se divide en dimensiones y, en el caso de la gestión escolar, de procesos básicos de gestión, y es susceptible de monitoreo, medición y evaluación en función de los estándares establecidos.

En el año 2013, surge un que profundiza el proceso de estandarización educativa, específicamente para la gestión escolar.

Nos referimos al Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE, 2013a), del cual se desprenden dos documentos técnicos para su implementación: el Manual de Asesoría de Calidad (2013b), que concebía la asesoría como un proceso de acompañamiento técnico enfocado en el fortalecimiento de la gestión escolar de las instituciones educativas y la promoción del cumplimiento de los ECE; y el Manual de Auditoría de Calidad (2013c), que proyectaba la auditoría como un mecanismo de evaluación externa a la institución educativa centrada en la verificación de los niveles de logro de los ECE alcanzados por las instituciones educativas.

Estos dos procesos se pueden comprender como dispositivos de gobernanza educativa, debido a que la asesoría opera a través de mecanismos que orientan y acompañan el ejercicio de las atribuciones propias de las instituciones educativas, mientras que la auditoría opera mediante procedimientos de supervisión y control. Por tanto, ambos procesos constituyen instrumentos característicos de las reformas educativas que se inspiran y fundamentan en la Nueva Gestión Pública (Lorca, 2023).

Posteriormente, en el año 2016 se dan dos procesos importantes que el Ministerio de Educación oficializa mediante acuerdos ministeriales. En primer lugar, la publicación del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria² (2016a), que, por un lado, reorganizó la estructura de la educación obligatoria en el SNE: áreas de conocimiento y asignaturas diferenciadas según el nivel educativo de EGB y Bachillerato General Unificado (BGU); y por otro, redefinió el perfil de salida fundamentado en los valores de justicia, innovación y solidaridad. Si bien algunos de los elementos curriculares de las reformas previas y de la actualización y fortalecimiento del año 2009 se mantienen, este nuevo documento los ordena y articula en una progresión a lo largo del proceso formativo en el SNE.

En segundo lugar, la emisión de nuevos estándares de aprendizaje³ que actualizaron y ampliaron aquellos emitidos en 2012. A partir de la reorganización curricular de 2016, se da una ampliación de las áreas de conocimiento (2017b) que contaban con estándares de aprendizaje (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y se incorporan las áreas de Educación Física y Educación Cultural y Artística para EGB y BGU, así como una diferenciación a nivel de asignaturas BGU en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, respectivamente: Física, Química y Biología, e Historia, Filosofía y Educación para la Ciudadanía. Este proceso alcanzó mayor profundidad ya que amplió el alcance de la regulación estatal para la evaluación de los aprendizajes del estudiantado. Numéricamente, los estándares aumentaron de 196 en 2012 de cumplimiento a lo largo del proceso de formación del estudiantado en los niveles de EGB y BGU, a 403 en 2017, lo que implicó la especificación de asignaturas y la distribución de estas en los distintos niveles y sub-niveles educativos.

Esta expansión es significativa del proceso de estandarización. Desde la perspectiva de la política curricular, esta constituye una evidencia del tránsito de una lógica de prescripción general a un modelo específico de regulación por resultados. De acuerdo con Ball (2003), una característica de las reformas contemporáneas es que sustituyen el control de los procesos educativos por mecanismos específicos centrados en los resultados esperados y en los dispositivos permanentes de seguimiento y evaluación. Por lo tanto, los ECE operan como tecnologías de gobierno que permiten la observación, la medición y la comparación de los objetivos curriculares, propiciando la implementación de evaluaciones educativas y la producción de información, relacionada con el logro de los aprendizajes, para la toma de decisiones políticas.

El momento de consolidación de la triada regulatoria: nuevos estándares profesionales (2017-2019)

Una vez consolidados los estándares de aprendizaje a partir de la reforma curricular de 2016, el proceso de estandarización se consolidó con la actualización y ampliación de los estándares de desempeño profesional docente y directivo y los estándares de gestión escolar. En 2017, el Ministerio de Educación publicó el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa (2017a), mismo que reorganizó los estándares profesionales bajo una misma estructura con dimensiones, componentes, estándares, indicadores, niveles de logro y medios de verificación. En este sentido, esta actualización y ampliación permitió la operacionalización de procesos de seguimiento institucional (asesoría) y evaluación externa (auditoría) sobre la base de estos criterios homogéneos para la valoración del desempeño profesional y la gestión escolar.

Las evaluaciones del aprendizaje Ser Estudiante (SEST) se han realizado desde el año lectivo 2013-2014 hasta el año lectivo 2024-2025, de acuerdo con la información disponible en el Banco de Información⁴ del Ineval. Sin embargo, a pesar de que existen los estándares de gestión escolar, hasta la actualidad se ha realizado únicamente la Evaluación de las Instituciones de Educación Especializada en 2023, cuya finalidad fue "proporcionar información estratégica que permitirá al Ministerio de Educación identificar las instituciones que pueden transformarse en Centros de Recursos Psicopedagógicos" (Ineval, 2023, p. 9).

Posteriormente, en 2019 el Ministerio de Educación publicó el Manual de Estándares de Aprendizaje de las Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico (2019a), el cual, si bien profundiza el proceso de estandarización abarcando la oferta educativa de Bachillerato Técnico, estos forman parte de los estándares de aprendizaje. En este caso, los estándares se organizan en torno a las competencias profesionales definidas para trece figuras profesionales organizadas en tres áreas técnicas. No obstante, con el tiempo, estas figuras profesionales y áreas técnicas se ampliaron con la incorporación de estándares de veintiuna figuras profesionales adicionales organizadas en seis áreas técnicas: Agropecuaria, Industrial, Servicios, Deportiva, Artística y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Desde una perspectiva sociológica, la actualización y ampliación, tanto de los estándares de aprendizaje como de los estándares de desempeño profesional y gestión escolar, evidencia la consolidación de una forma específica de regulación estatal, fundamentada en elementos técnicos: estándares, indicadores y evaluaciones permanentes. Diversos autores han señalado que las políticas contemporáneas de calidad educativa están fundamentadas en marcos normativos que permiten comparar los desempeños de los actores educativos entre sí y a través del tiempo con referencia a criterios establecidos (Ball, 2003; Barroso, 2005; Torres Santomé, 2010). En el caso ecuatoriano, la reforma curricular de 2016 y la actualización y ampliación de los estándares de aprendizaje y profesionales consolida esa forma de regulación, articulando currículo, gestión institucional, desempeño profesional y evaluación como elementos constituyentes de una arquitectura de gobernanza educativa.

En consecuencia, este período trienal representa un punto de inflexión para la institucionalización de la estandarización educativa en Ecuador. Si en el momento fundacional (2008-2012) se enfocaron los esfuerzos en establecer los fundamentos normativos, la reforma curricular del 2016 permitió ampliar y consolidar los estándares de aprendizaje y abrir el camino para la actualización y ampliación de los estándares de desempeño profesional

y gestión escolar en 2017. Asimismo, el periodo comprendido entre 2017 y 2019 representa un paso más allá en el proceso de estandarización, que consolida la triada regulatoria del aprendizaje, desempeño profesional y gestión escolar.

Un periodo de continuidad y transición (2020-2023)

Entre 2020 y 2023 el proceso de estandarización educativa no experimentó transformaciones estructurales comparables con las observadas en las etapas precedentes; sin embargo, ello no implica una interrupción del proceso de institucionalización. Durante este periodo continuó la aplicación de los estándares previamente establecidos, se ampliaron progresivamente los estándares de aprendizaje del Bachillerato Técnico mediante la incorporación de nuevas figuras profesionales y áreas técnicas, y permanecieron activos los dispositivos nacionales de evaluación educativa impulsados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Al mismo tiempo, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 modificó temporalmente las prioridades de la política educativa. Los esfuerzos institucionales se orientaron prioritariamente a garantizar la continuidad del servicio educativo, reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y adaptar los mecanismos de evaluación a las condiciones excepcionales impuestas por la educación no presencial. En este contexto, la producción normativa específicamente vinculada a la estandarización disminuyó, aunque el dispositivo regulatorio construido durante la década anterior continuó funcionando como referente para la gestión del sistema educativo.

Desde una perspectiva de sociología histórica, este periodo puede interpretarse como una etapa de consolidación institucional más que de expansión normativa. La ausencia de grandes reformas no representa un vacío histórico, sino un momento de estabilización del dispositivo de regulación previamente construido, condición que facilitó la posterior ampliación de los estándares hacia nuevos ámbitos profesionales y organizacionales a partir de 2024.

El momento de expansión de la estandarización educativa (2024-2025)

Tras este periodo de continuidad institucional, el proceso de estandarización adquiere a partir de 2024 un nuevo impulso caracterizado por su expansión hacia ámbitos profesionales, organizacionales y metodológicos que hasta ese momento no habían sido objeto de regulación específica. Si bien la estandarización constituye un proceso continuo que no presenta etapas formalmente definidas, con la estandarización del aprendizaje del Bachillerato Técnico inicia la expansión de este proceso; no obstante, durante el 2024 y 2025 se observa un cambio cualitativo en este proceso, debido a que los estándares se extienden a ámbitos más especializados del SNE, específicamente del aprendizaje, la evaluación educativa, el desempeño profesional, los procesos organizacionales y en el establecimiento de un procedimiento técnico formal para la formulación de los ECE.

En referencia al aprendizaje, el Ministerio de Educación expidió el acuerdo⁶ mediante el cual se emitieron los Estándares de Aprendizaje de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con enfoque de sostenibilidad contextualizados para Galápagos (2024a). Este instrumento constituye un caso sin precedentes dentro del proceso de estandarización ecuatoriano, ya que incorpora criterios de contexto territorial y ambiental para la definición de los aprendizajes esperados de los estudiantes de esta región del país.

A pesar de que mantiene la lógica de la calidad a nivel nacional, reconoce y establece el reconocimiento de las particularidades ecológicas y sociales del archipiélago, lo que evidencia una flexibilización parcial del principio de homogeneidad característico de los ECE en general y de aprendizaje en particular.

Con relación a la evaluación educativa, se emitió un acuerdo que expidió la normativa para regular los procesos de evaluación educativa y los procesos organizacionales de las instituciones educativas (2024c). Dichos procesos complementan la articulación entre los estándares, la evaluación educativa a nivel institucional y la gestión escolar. Este acuerdo no crea nuevos estándares, pero sí fortalece la vinculación entre los criterios de la calidad educativa, los mecanismos de seguimiento evaluación y organización, consolidando la evaluación como un componente permanente de la gestión educativa, específicamente al interior de las instituciones educativas.

En cuanto al desempeño profesional, entre el 2024 y 2025 el Ministerio de Educación publicó dos acuerdos mediante los cuales expide los Estándares e Indicadores de Calidad Educativa de Desempeño Profesional para los perfiles de Bibliotecario Escolar (2024b) y los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil DECE (2025a). En este sentido, la expansión del proceso de estandarización se hace más específica incorporando a perfiles que no provienen necesariamente del ámbito de la educación, pero que intervienen en procesos pedagógicos de la formación del estudiantado. Así, estos perfiles también pasan a formar parte de los objetos de regulación del sistema de calidad.

Pero, el caso de los profesionales DECE es muy particular ya que, con estos instrumentos, la estandarización alcanza a los equipos responsables del acompañamiento socioemocional, la convivencia escolar, la orientación vocacional y la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Desde una perspectiva histórica, esto resulta particularmente relevante porque desplaza el foco de la regulación desde los procesos exclusivamente pedagógicos hacia funciones complementarias del ámbito educativo, lo cual amplía el universo de actores cuya práctica profesional es susceptible de ser normalizada y evaluada.

De forma simultánea en 2025, el Ministerio de Educación emitió un acuerdo mediante el cual se expidió el Modelo de Construcción de los Estándares de Calidad Educativa (2025b). Este instrumento, a diferencia de los previos, no establece nuevos estándares. Lo que sí establece es un conjunto de principios metodológicos y técnicos para la elaboración de los estándares de calidad educativa que sean necesarios en el futuro, entre los cuales constan: el diseño inicial, la validación y la actualización de los estándares. En este sentido, el proceso de estandarización alcanza un nuevo nivel institucional: el Estado no solo regula por medio de los estándares, sino que además normaliza la forma en que estos deben ser construidos.

Finalmente, aunque no se trata de un proceso que se consolidó con posterioridad a los cuatro momentos expuestos, la evaluación educativa a gran escala es también un elemento fundamental en el proceso de expansión que se ha dado de forma transversal al proceso de estandarización. De acuerdo con Chiriboga (2021), Ecuador ha participado en evaluaciones nacionales e internacionales desde la década de 1990, con las evaluaciones APRENDO, y tuvo la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en 2012. Estos hitos dan cuenta de los mecanismos mediante los cuales los estándares se convierten en información cuantificable para la toma de decisiones en política pública. Como señala Lorca (2023), la producción de datos comparables se ha convertido en una de las formas predominantes de gobierno de los sistemas educativos contemporáneos.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la estandarización educativa ecuatoriana trasciende el ámbito estrictamente técnico para configurarse como una forma específica de construcción de capacidad estatal. Desde esta perspectiva, los estándares no constituyen únicamente instrumentos destinados a medir el funcionamiento del sistema educativo, sino dispositivos que redefinen las relaciones entre el Estado y los distintos actores educativos mediante la producción de criterios compartidos de normalidad, desempeño y calidad. La evolución observada entre 2008 y 2025 evidencia un desplazamiento progresivo desde la formulación de principios jurídicos generales hacia mecanismos cada vez más especializados de regulación, seguimiento y evaluación.

Este proceso confirma que la expansión de la estandarización responde a una racionalidad gubernamental que opera mediante tecnologías de poder caracterizadas por la producción sistemática de información, la comparación permanente de resultados y la incorporación de mecanismos de mejora continua. En consecuencia, la regulación deja de descansar exclusivamente en disposiciones normativas para apoyarse crecientemente en indicadores, estándares y evidencias que orientan las decisiones institucionales y las prácticas profesionales.

La trayectoria observada en Ecuador comparte rasgos comunes con otros procesos de reforma educativa desarrollados en América Latina durante las dos primeras décadas del siglo XXI. En diversos países de la región, la incorporación de estándares de aprendizaje, sistemas nacionales de evaluación y mecanismos de rendición de cuentas ha respondido a la expansión de modelos de regulación inspirados en la Nueva Gestión Pública y en las dinámicas internacionales de circulación de políticas educativas. Sin embargo, el caso ecuatoriano presenta algunas características distintivas.

En primer lugar, la estandarización no se limitó a definir expectativas de aprendizaje para el estudiantado, sino que articuló progresivamente estándares para el desempeño profesional, la gestión escolar, la asesoría educativa, la auditoría institucional y, más recientemente, para nuevos perfiles profesionales y procedimientos de construcción de estándares. Esta expansión permitió configurar un dispositivo regulatorio de carácter sistémico que supera una comprensión restringida de la evaluación centrada exclusivamente en los resultados académicos.

En segundo lugar, el proceso evidencia una elevada continuidad institucional a lo largo de distintos momentos políticos y administrativos. Aunque la intensidad normativa ha variado entre unos periodos y otros, la lógica de regulación basada en estándares, evaluación y gestión ha permanecido como uno de los ejes estructurantes de la política educativa nacional. Desde esta perspectiva, el caso ecuatoriano constituye un ejemplo especialmente ilustrativo para comprender cómo las tecnologías de gobierno pueden consolidarse progresivamente hasta configurar nuevas formas de organización y conducción de los sistemas educativos.

Los resultados de este ejercicio muestran que este proceso tiene hasta la actualidad cuatro momentos: uno fundacional entre 2008 y 2012, uno de objetivación del aprendizaje entre 2012 y 2016, uno de consolidación de la triada regulatoria (aprendizaje, desempeño profesional y gestión escolar entre 2017 y 2019), y uno de expansión entre 2024 y 2025. Este último no ha terminado formalmente, por lo que constituye un aspecto que deberá investigarse en el futuro.

No obstante, esta transformación también plantea tensiones que merecen ser consideradas. La creciente incorporación de estándares e indicadores fortalece la capacidad del Estado para

generar información comparable y orientar procesos de mejora, pero al mismo tiempo puede favorecer dinámicas de homogeneización de las prácticas educativas, reducir los márgenes de autonomía profesional y desplazar la atención desde los procesos educativos hacia el cumplimiento de resultados previamente establecidos. Estas tensiones han sido ampliamente señaladas por la literatura internacional sobre evaluación y accountability y constituyen uno de los principales desafíos para las políticas contemporáneas de calidad educativa.

En el caso ecuatoriano, estas tensiones aparecen parcialmente mitigadas por iniciativas recientes, como los estándares contextualizados para Galápagos, que introducen criterios territoriales y ambientales en la definición de los aprendizajes esperados. Este hecho sugiere que el propio proceso de estandarización comienza a incorporar mecanismos de diferenciación contextual, abriendo una línea de evolución especialmente relevante para futuras investigaciones.

Este proceso no debe entenderse únicamente desde el punto de vista técnico. Se trata de un proceso de reconfiguración del modo en que el Estado regula el sistema educativo, por medio de la construcción de referentes comunes para orientar, monitorear y evaluar el proceder de los actores educativos del SNE. En este sentido, este proceso constituye una racionalidad estatal y con tecnologías de gobierno que producen nuevas formas de regulación de la acción educativa (Foucault, 2009; Ball, 2001).

En consecuencia, el caso ecuatoriano no constituye únicamente una experiencia nacional de reforma educativa, sino un ejemplo relevante para comprender las transformaciones contemporáneas de la gobernanza educativa en América Latina. Su análisis contribuye al estudio comparado de las políticas de estandarización al mostrar cómo los dispositivos de regulación evolucionan desde marcos jurídicos generales hacia arquitecturas institucionales cada vez más complejas, apoyadas en estándares, evaluación y producción sistemática de información para la toma de decisiones públicas.

Limitaciones del estudio

Aunque este estudio permite reconstruir históricamente el proceso de institucionalización de la estandarización educativa en Ecuador entre 2008 y 2025, conviene señalar algunas limitaciones que delimitan el alcance de sus resultados. En primer lugar, la investigación se fundamenta exclusivamente en el análisis documental de normativa, documentos técnicos y fuentes institucionales, por lo que no incorpora información procedente de entrevistas, grupos focales u otras técnicas cualitativas que permitan conocer las interpretaciones y experiencias de los actores directamente involucrados en la implementación de estas políticas.

En segundo lugar, el propósito del estudio ha sido explicar la construcción e institucionalización del dispositivo de regulación, más que evaluar empíricamente sus efectos sobre las prácticas docentes, los procesos de gestión escolar o los aprendizajes del estudiantado. En consecuencia, las implicaciones de la estandarización sobre dichos ámbitos constituyen una línea de investigación que requiere aproximaciones metodológicas complementarias.

Finalmente, debe considerarse que el proceso analizado permanece abierto y continúa evolucionando. La incorporación de nuevos estándares, mecanismos de evaluación o dispositivos de regulación podrá modificar en el futuro la configuración aquí descrita, por lo que los resultados deben entenderse como una interpretación histórica correspondiente al periodo comprendido entre 2008 y 2025.

Precisamente estas limitaciones abren nuevas posibilidades para futuras investigaciones orientadas a analizar la implementación práctica de los dispositivos de estandarización y sus efectos sobre las dinámicas organizativas y pedagógicas del sistema educativo ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (2023). Evaluaciones estandarizadas: Un enfoque crítico. En M. Leiva & M. Pasqual (Eds.), *Políticas de evaluación y accountability en América Latina* (pp. 343–386). Ediciones Altazor.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Morata.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103–113.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Becerra, M. (2002). Cómo tomar en cuenta las experiencias de otros: Un análisis de la transferencia de políticas públicas. *Gaceta Ecológica*, 62, 75–83.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Botticelli, S. (2016). La gubernamentalidad del Estado en Foucault: Un problema moderno. *Praxis Filosófica*, 42, 83–106. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i42.3164>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: Conceptos fundamentales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183652>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.
- Chiriboga, C. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Ecuador*. IPIE UNESCO.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
- Fernández, N., & Monarca, H. (2018). Política educativa y discurso sobre calidad: Uso y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12–44). Dykinson. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/calidad-de-la-educacion-en-iberoamerica.pdf>
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Ineval. (2020). *Ficha técnica Ser Bachiller*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/historico-ser-bachiller/>
- Ineval. (2022a). *Modelo específico de evaluación Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-estudiante-3/>
- Ineval. (2022b). *Modelo específico de evaluación Ser Estudiante en la Infancia*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-estudiante-en-la-infancia-2/>
- Ineval. (2023). *Lineamientos para la evaluación de las instituciones de educación especializada*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/evaluacion-de-las-instituciones-de-educacion-especializada/#resultados>
- Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: Anatomía de una desinformación. *Docencia*, 54, 4–13. <http://adef-educacion.com.ar/wp-content/uploads/2014/07/20140522145603.pdf>
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4.ª ed., pp. 285–326). SAGE Publications.
- Lorca, I. (2023). Estado gubernamental y nueva gestión pública: Transformaciones de la escuela moderna. En M. Leiva & M. Pasqual (Eds.), *Políticas de evaluación y accountability en América Latina* (pp. 73–90). Ediciones Altazor.
- Marín, F. (2023). Evaluación educacional y accountability en la gestión de la calidad educativa. En M. Leiva & M. Pasqual (Eds.), *Políticas de evaluación y accountability en América Latina* (pp. 251–260). Ediciones Altazor.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación. (2009). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012a). *Marco legal educativo*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012b). *Estándares de calidad educativa*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013a). *Modelo nacional de apoyo y seguimiento a la gestión educativa*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Manual de asesoría de calidad*. Ministerio de Educación. https://www.academia.edu/16266860/Manual_de_Asesoría_de_Calidad_Ministerio_de_Educación_de_Ecuador
- Ministerio de Educación. (2013c). *Manual de auditoría de calidad*. Ministerio de Educación. <https://es.scribd.com/document/305366295/Manual-de-Auditoria-de-Calidad-Ecuador>
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. Symposium Books.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Morata.
- Registro Oficial No. 417. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial de la República del Ecuador.
- Registro Oficial No. 754. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial de la República del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Decreto-ejecutivo-1241-RLLOEI.pdf>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: La punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 248–258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.08>
- Skocpol, T. (1984). *Visiones y métodos de la sociología histórica*. Alianza Editorial.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., & Cardoso, M. E. (2023). Las políticas de la comparación internacional: Un esbozo histórico de los cambios a lo largo del tiempo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), 1–23. <https://doi.org/10.24215/23468866e132>
- Tello, C. (2022). ¿Es el Estado el objeto de estudio de la política educativa? Contextualizaciones histórico-epistemológicas. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 7, 1–26. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.20081.019>

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI Editores.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Zacarías, I. G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina y el valor social de la educación. *Revista Fuentes*, 20(2), 29–35.