

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Asuntos Públicos

Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Políticas Públicas

Estudio comparativo entre la política pública educativa del Bachillerato General Unificado y el Bachillerato especializado: un análisis de las disputas de los actores (2011-2020).

Sherley Jessenia Almeida Vergara

Asesora: Betty Espinosa

Lectores: Alfredo Astorga y Esteban Moreno

Quito, marzo de 2022

Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a las mujeres de mi familia, mi mamá, mi hermana, mis abuelitas y mi suegra. Ellas me han enseñado que los sueños se cumplen con esfuerzo y con pasión.

Dedicada a mi Sergio, mi inspiración.

Tabla de contenidos

Resumen.....	VI
Agradecimientos.....	VIII
Introducción	1
Capítulo 1	3
Problemática.....	3
La educación y las políticas educativas en términos generales.....	3
La situación de la educación secundaria y bachillerato en América Latina.....	4
El sistema de educación ecuatoriano y el bachillerato	12
Capítulo 2	24
Metodología y marco analítico.....	24
Marco Analítico: Sociología de la crítica de Boltanski.....	24
Metodología de la investigación: La investigación cualitativa	30
Estudio de caso.....	32
Tendencias que impactan el perfil de salida del bachiller	33
Entrevistas cualitativas o en profundidad.....	35
Capítulo 3	38
Del Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado.....	38
Antecedentes del Bachillerato en el Ecuador: desde el Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado.....	38
Contraste entre la Ley de Educación de 1983 y la Ley de Educación Intercultural 2011- LOEI.....	42
Del Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado: un compendio de actores, argumentos y justificaciones	47
Capítulo 4.....	62
La propuesta de retorno al Bachillerato Diversificado.....	62
Del Bachillerato General Unificado al Bachillerato Diversificado: un compendio de actores, argumentos y justificaciones	62

Conclusiones	76
Anexos.....	93
Lista de referencias.....	98

Ilustraciones

Tablas

Tabla 1: Comparación entre el Bachillerato Diversificado y el Bachillerato General Unificado	
.....	46

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Sherley Jessenia Almeida Vergara, autora de la tesis titulada "Estudio comparativo entre la política pública educativa del Bachillerato General Unificado y el Bachillerato especializado: un análisis de las disputas de los actores (2011-2020)." declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Políticas Públicas concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, marzo de 2022



Sherley Jessenia Almeida Vergara

Resumen

La presente investigación analiza y contrasta un conjunto de datos obtenidos de distintos actores involucrados en la formulación de políticas públicas en torno al bachillerato en el Ecuador, desde el 2011 al 2020. Este documento muestra cómo las políticas públicas de tipo *Top down* en el sector educativo, en este caso el bachillerato, generan resistencia de los actores involucrados. Asimismo, evidencia las disputas y justificaciones que presentaron los actores del sector educativo en torno al cambio del bachillerato diversificado al bachillerato general unificado. Esta investigación cualitativa será abordada desde la sociología de la crítica de Boltanski para determinar cómo reaccionaron los actores al cambio y por qué el cambio al bachillerato único generó tanta resistencia. Finalmente, propone algunas recomendaciones para la formulación de políticas públicas en torno al bachillerato de acuerdo con los datos obtenidos de fuentes secundarias y de fuentes primarias a través de 27 entrevistas a profundidad.

Palabras clave

Segundo ciclo de enseñanza secundaria, Reforma de la Educación, Política educacional, Bachillerato diversificado, Bachillerato general unificado, actores educativos.

Abstract

This paper analyzes and contrasts a set of data obtained from different actors who have been involved in educational policy regarding upper secondary education in Ecuador from 2011-2020. This analysis shows how a Top down approach of educational policy around upper secondary education generates pushback from the actors involved in education. Also seeks to highlight the disputes and justifications presented regarding the change in educational structures, from secondary school completion with electives or subject-based specialization to Secondary school completion in general sciences or non-subject-based specialization. This qualitative research has been approach from Boltanski's "Sociology of criticism" to determinate how the actors reacted to the reform and why this change generated so much resistance. Finally, this paper proposes some recommendations for the formulation of educational policy around upper secondary education based on data collected from secondary sources and primary sources through 27 interviews.

Keywords

Upper Secondary Education, Educational Reform, Educational Policy, Secondary school completion with electives or subject-based specialization, Secondary school completion in general sciences or non-subject-based specialization, educational actors.

Agradecimientos

La vida es simplemente una montaña rusa de emociones variadas y sin duda no podría viajar a través de ella sin mi hermosa familia. La vida y esta investigación me han enseñado que no solo hay un actor en ningún proceso.

Primero quiero agradecer a mi mamá y mi hermana, pues, aunque no siempre somos las mejores amigas, son las mujeres más dulces y fuertes que conozco y jamás me dejarán caer. A mis hermanos y mi papá por estar ahí para tenderme una mano a pesar de que no siempre soy la persona más tranquila del mundo. Ustedes me motivan a ser siempre la mejor.

Quiero agradecer a Patricio Gómez, mi amor, el papá de mi Sergio, porque al ser bastante paciente y motivador me ha ayudado a caminar por este camino hacia mi superación personal y me ha retado a vencerme a mí misma.

A mis abuelitos Mercedes, Elisa, Alfonso y Eduardo porque con sus palabras, sus mimos, sus ánimos y su eterna fe en mí, me hacen ser cada día un mejor ser humano y me impulsan a soñar en grande.

A mi mejor amiga Rudy, porque, aunque nos separan cientos de kilómetros siempre estás ahí para apoyarme, para quererme, e incluso para soportarme en mis rabias, mis locuras y mis llantos.

Quiero agradecer a mi Sergio porque aun siendo tan chiquitito me has enseñado que no hay amor más puro que el nuestro; un amor que mueve montañas, que vence miedos, que crece como llama incandescente. Porque aun siendo tan pequeñito y quizás sin entender mis largas noches de desvelo, estás ahí siendo mi compañerito amado, mi inspiración y mi fortaleza.

Y finalmente, quiero agradecer a mis amigos por apoyarme siempre, y a todos mis entrevistados por confiar en mí para analizar sus ideas y datos en esta investigación.

Introducción

Jugar con las políticas educativas es como llevar a la sociedad a jugar una ruleta rusa que la condenará por años. Las políticas educativas en el Ecuador, especialmente las del bachillerato, han sufrido un sinnúmero de cambios y reformas que han condicionado el comportamiento de los actores educativos. Tras una iterativa, consistente y exhaustiva búsqueda de información, queremos describir y determinar cómo reaccionaron los actores al cambio y por qué el cambio al bachillerato único generó tanta resistencia en la comunidad educativa ecuatoriana.

A lo largo de esta investigación se buscará responder a un sinnúmero de preguntas con el aporte de los actores y de las fuentes secundarias que fueron dando forma a este documento. Después de una empeñada lectura de fuentes secundarias y agradables conversaciones con actores educativos se evidenciaron mayores inquietudes y preocupaciones por el resultado del BGU.

En el Capítulo 1, definiremos el término educación de acuerdo con autores de la ciencia política y la educación; seguido de la contextualización del bachillerato en Latinoamérica y el Ecuador. Este capítulo buscará abordar el tema de manera general para involucrar al lector en el mundo del bachillerato.

La metodología y el marco teórico con el que se abordará este estudio será trabajado durante el Capítulo 2, dando pautas al lector sobre la sociología de la crítica y justificando la selección del caso de estudio. Para el efecto hemos de señalar de acuerdo con Boltanski que esta investigación recoge los puntos de vista y conocimiento no solo de actores gubernamentales y expertos del tema; sino de actores micro del sector educativo (estudiantes, docentes gremiados y no agremiados, instituciones y comunidad educativa en general), pues al ser individuos críticos son capaces de analizar y reflexionar sobre su realidad para defender sus ideales o confrontar los atropellos fruto de la imposición de una política educativa *Top Down*.

Durante los Capítulos 3 y 4, compartiremos toda la información obtenida de fuentes primarias y secundarias sobre el cambio del bachillerato diversificado al bachillerato general unificado; y la propuesta de retorno al ciclo diversificado. Mostraremos en estos capítulos cómo la postura crítica de los actores los motivó a movilizarse y confrontar al sistema y las decisiones gubernamentales, no solo a través de marchas o protestas, sino también con argumentos,

solicitudes pacíficas y diálogo, puesto que las decisiones no son producto de relaciones simples de poder (Boltanski 1990). Así también, buscaremos analizar los discursos, la crítica y las justificaciones de los actores educativos del bachillerato para anticipar en los posibles acuerdos o desacuerdos en torno al Bachillerato en Ecuador desde el 2011 al 2020.

Puesto que Boltanski considera al sociólogo como un traductor de actores, para este estudio estaremos interpretando la información proporcionada por los actores y dando pautas generales de las percepciones del BGU y el bachillerato diversificado. Durante la redacción del capítulo 3 y 4, y las conclusiones, buscaremos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación entregando evidencia y argumentos de cómo reaccionaron los actores al cambio del bachillerato diversificado al general unificado; y porqué el cambio del bachillerato único generó tanta resistencia.

Por último, finalizaremos este documento con una serie de conclusiones en torno al bachillerato ecuatoriano. Asimismo, realizaremos algunas recomendaciones que pudieran servir de guía no solo para una reforma al bachillerato en el Ecuador sino para realizar una correcta evaluación de los sistemas previos que permita identificar los factores de riesgo, los problemas y los aciertos de una política pública del bachillerato.

Capítulo 1

Problemática

El presente documento busca exponer las políticas y tendencias del bachillerato en América Latina y el Ecuador; así como establecer la relación entre los actores involucrados en el diseño y desarrollo de las políticas públicas educativas en torno al bachillerato en el Ecuador durante el periodo 2011-2020. En este proceso se develarán las disputas que se generaron entre los actores educativos en torno al tema y se buscará iniciar una respuesta al por qué el bachillerato general unificado generó tanta resistencia en el país.

La educación y las políticas educativas en términos generales

La educación es un principio que permite a la humanidad conservar, transmitir y mejorar sus condiciones físicas y espirituales (Aristóteles); es un proceso natural que surge del interior de los individuos, se gesta en la acción de los instintos y los intereses naturales contraponiéndose a la imposición de una fuerza externa (Rousseau); por ello, el aprendizaje solo es posible en situaciones de cambio porque la educación mejora los procesos de adaptación (Piaget)

La educación es un derecho, es la mejor herramienta para el desarrollo al servicio del ser humano. La educación es un concepto dinámico que se ha visto envuelto en un sinnúmero de cambios especialmente sensibles a las ideologías políticas de turno. La educación proporciona a la persona como individuo y como colectivo herramientas, capacidades y conocimientos necesarios que contribuyen al respeto a la diversidad a través de la inclusión social, y el desarrollo individual y general. El derecho a la educación es contemplado y protegido por la Declaración de los derechos humanos (1948) y forma parte de uno de los derechos culturales esenciales. La UNESCO, menciona que cada año de escolaridad adicional genera un incremento del 0,37% en el producto interno bruto-PIB de los Estados y en términos sociales permite reducir progresivamente las tasas de mortalidad materna e infantil, las tasas de infección de enfermedades de transmisión sexual (ETS); y permite mejorar la sostenibilidad medioambiental. (UNESCO 2014).

Las políticas educativas son un conjunto de decisiones y acciones tomadas por una autoridad educativa competente que busca resolver problemas específicos y alcanzar metas educativas política y moralmente deseables para una sociedad (Pedró, F., y Puig, I. citados en Arcos Cabrera & Espinosa 2008). El análisis de la política de educación de un gobierno se

preocupará por diferentes variables como la evolución demográfica, edades, concentración urbana, economía del país, uso y acceso a tecnologías, evolución del empleo, calidad educativa, inclusión y flexibilización educativa, formación profesional docente, abandono escolar, pobreza de aprendizajes, entre otros; que determinan el papel del Estado en la educación. Es posible definir los problemas de este tipo de políticas a través de variables endógenas (estructura del sistema educativo, nivel de formación del personal docente, la capacidad de organización), y exógenas (población en edad escolar, la difusión de las tecnologías de información y comunicación, el uso del inglés en el Internet, etc.) que definirán el nivel de participación del Estado como actor determinante o no de la política educativa (Surel y Muller, 1998 citado en Fontaine 2019: 28-29)

Luego de analizar la condición de la educación y el problema de la desigualdad educativa alrededor de mundo que es la base para la desigualdad económica y social, la UNESCO en el año 2000 en el Foro Mundial sobre educación propone elaborar un listado de 6 objetivos de educación para el 2015. Estos objetivos de la Educación para todos-EPT fueron planteados con la participación de 164 países y organizaciones internacionales relacionadas con el tema buscando posicionar a la educación como la herramienta predilecta para el cambio, la reducción de la pobreza y la desigualdad; e intenta involucrar a la sociedad civil en la lucha por la educación (Peppler-Barry y Fiske 2000). Al finalizar el periodo, la evaluación de estos 6 objetivos determinó el impacto de las acciones e interacciones de las instituciones y los gobiernos en el tema educativo y concluyó que en el tema de educación se requieren más esfuerzos y recursos puesto que se cumplieron parcialmente los objetivos planteados en unos Estados y en otros simplemente no se cumplieron.

La situación de la educación secundaria y bachillerato en América Latina

Para el análisis de las políticas educativas en América Latina se deben contemplar no solo factores educativos y pedagógicos, sino aspectos legales y sociales como la obligatoriedad, la inversión estatal y la diversidad cultural existente en la región. La obligatoriedad, por ejemplo, es sin duda una de las características esenciales del sistema educativo. La obligatoriedad no solo es una exigencia legal de las políticas educativas, sino también un objetivo al que los Estados están obligados a alcanzar para mejorar la cobertura y minimizar la deserción escolar (Treviño, Villalobos y Baeza 2016); en América Latina se debe cursar 12

años de educación obligatoria en promedio de acuerdo con los datos arrojados en el Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE).¹

La inversión estatal a su vez contempla el porcentaje del Producto Interno Bruto-PIB de cada Estado que ha sido destinado al sector educativo, mismo que determina la cantidad de recursos disponibles para educación en cada país y ha evidenciado el gran problema económico del sector pues el gasto en educación es un indicador fundamental que revela la magnitud del esfuerzo que una sociedad hace para garantizar el derecho a la educación. Este ámbito se analiza a través del gasto en Educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB)² y el porcentaje del gasto público total (Treviño, Villalobos y Baeza 2016).

La diversidad cultural³ existente en América Latina, es otro de los factores determinantes en cuanto a la universalización de una política pública educativa debido a que la rica diversidad cultural de la región podría convertirse en la palestra para el crecimiento y desarrollo humano, o ser simplemente una fuente de enormes conflictos sociales. Si se presume que a mayor diversidad cultural existe mayor posibilidad de fracaso en las políticas públicas; las políticas públicas, especialmente las políticas educativas deben usar esta diversidad como un factor de entendimiento y unidad, mas no de exclusión social (UNESCO 2019).

En América Latina el sistema escolar presenta diferencias no solo de la funcionalidad en el bachillerato, sino también en la extensión y la estructura de la educación secundaria; puesto que la enseñanza secundaria tiene una extensión general de 6 años en la mayoría de los países, aunque en otros casos la educación secundaria dura entre 4 a 8 años. La estructura así mismo

¹ “Los países participantes en TERCE tienen, en promedio, 12 años de educación obligatoria, con un rango que varía entre los 9 y 14 años según país. La excepción es Nicaragua, donde la obligatoriedad es solamente por seis años de escolarización, aunque se ha legislado para incorporar un año de educación preescolar obligatorio. En general, se observa que entre el año 2006 (del estudio SERCE) y el 2013 (TERCE) ocho de los quince países participantes en ambas instancias aumentaron el número de años de educación obligatoria en un promedio de dos años.” (Treviño, Villalobos y Baeza 2016)

² “Los países de la región tienen, en muchos casos, niveles de PIB per cápita lejanos a los que se encuentran en países desarrollados. (...) El valor de este indicador al año 2013 es mayor a 18 mil dólares en Chile, Uruguay y Panamá, que son los países con mayores ingresos por habitante en la región. Nicaragua supera apenas los 4.400 dólares por habitante. Solamente como contraste, basta señalar que el promedio de ingresos per cápita de los países integrantes de la OCDE en 2014 fue 37.905 dólares.” (OECD, 2014 citado en Treviño; Villalobos y Baeza 2016).

³ “La inclusión de las culturas, los sistemas de conocimientos, las visiones de mundo y las creencias indígenas promete no solo volver más relevante la educación y más flexible su organización, sino también enriquecer el programa de estudio con prácticas más pertinentes y sostenibles. (...) valores y formas de conocimiento han sido adoptados en las políticas educacionales de tres países de la región andina: Bolivia, Ecuador y Perú, que hace poco atravesaron reformas políticas y constitucionales con el fin de reconocer la composición de sus poblaciones multiculturales, multiétnicas y multilingüísticas.” (UNESCO Office in Santiago 2017)

presenta variaciones, siendo el modelo más común aquel que contempla un sistema escolar de tres ciclos, los dos primeros corresponden a una formación de carácter general (primaria y secundaria baja) y el tercero (secundaria alta) a una formación diferenciada y más especializada; otras formas de organización escolar suelen seguir el modelo alemán que incluye una educación secundaria baja diferenciada o enseñanza vocacional-técnica; el modelo norteamericano que dispone de una educación secundaria baja y alta indiferenciada de formación académica-general; o un tipo de educación mixta (OREALC/UNESCO 2013).

A la educación alta académica general se la define como modelo de menor segmentación escolar que posterga la especialización volviendo al sistema escolar un sistema más equitativo, este sistema marca una clara tendencia a suavizar o canalizar la segmentación de los estudiantes según habilidades o desempeño escolar a través de un currículum común y muestra posturas de política educativa afines a la equidad; a su vez, la educación alta vocacional-técnica es considerada como un modelo educativo de segmentación temprana eficiente en la distribución de egresados que ofrece una más especializada, preuniversitaria o profesional (OREALC/UNESCO 2013). Para efectos de este estudio, al BGU lo encasillaremos en la educación alta académica general y al Bachillerato especializado en la educación alta vocacional-técnica.

En América Latina se han realizado una serie de estudios promocionados por diferentes organismos internacionales entre ellos la UNESCO y OEA, que arrojan como resultado que la educación secundaria en la región es de crucial relevancia para el desarrollo social e individual de la población, a pesar de este resultado, se debe destacar que la situación en torno a la educación secundaria es crítica en cuanto a su funcionamiento y resultados alcanzados (Tedesco y López 2002) puesto que estos no fueron alentadores pesar de la oleada de reformas educativas vinculadas con las propuestas de la Alianza para el Progreso de la década de los 60 que orientaron las políticas educativas a modificar aspectos del funcionamiento del sistema educativo; y a otros procesos de transformación en los que no estuvieron directamente involucrados los actores educativos en la toma de decisiones (Braslavsky y Cosse 2006).

Durante los años 60 se dieron en América Latina una serie de políticas y estrategias como la descentralización de procesos y la desconcentración de funciones que determinaron un cambio en las relaciones entre el centro de conducción de los sistemas y las instituciones educativas (Braslavsky y Cosse 2006, 3). Estos cambios, sumados a los procesos de

transformación llevados de la mano de los actores educativos, produjeron dos situaciones diferenciadas ligadas a las contraposturas de la Alianza para el Progreso de Kennedy y la Revolución cubana de Castro: 1) se inició un proceso de autonomía institucional especialmente en temas curriculares y de gestión educativa que buscaban la calidad y la equidad; y 2) la mayoría de instituciones educativas orientó su funcionamiento al cumplimiento rutinario de actividades que provocó el deterioro de los objetivos y agravó los problemas existentes del sistema educativo en torno a la atención de los sectores más pobres, a lo que algunos países de la región respondieron a través de políticas y estrategias para reorganizar y regular el funcionamiento de los sistemas educativos, tal es el caso del gobierno de Pinochet en Chile, que instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar-PER (Braslavsky y Cosse 2006).

En la década de los 90s se produjo un boom latinoamericano en torno a los procesos de reforma de la enseñanza media, pues si bien es cierto ya se estaba dando paulatinamente la universalización de la educación primaria; en los procesos de reforma secundaria se detectaron una serie de inconvenientes y anomalías que entorpecían el desarrollo del sistema escolar secundario; entre ellos se destaca el evidente curso de prioridades de los gobiernos en la asignación de recursos a los grupos con mayor capacidad para ejercer presión para satisfacer sus demandas; así como la notable reacción de ciertos sectores de la política ante la posibilidad de extender el acceso a la educación a sectores excluidos de los países subestimando la importancia de estas medidas y el impacto que pudieran producir tras las estadísticas generales que suelen mostrar los índices de abandono escolar y otros (Tedesco y López 2002).

Las reformas educativas latinoamericanas de los años noventa giraron en torno a 3 puntos específicos: 1) a la función de la educación vinculada con la eliminación de contenidos significativos de las instituciones educativas y a una visión democratizadora en la que participan constantemente los actores; 2) la necesidad de garantizar oportunidades educativas compensatorias para los sectores históricamente desplazados o menos favorecidos con un sistema de compensaciones o dádivas como listas de útiles, libros gratuitos, uniformes escolares, etc., y 3) el grado de consenso social y la concepción de la eficiencia que tienen los actores en los diferentes países del continente. La visión democratizadora de los noventa que busca incluir actores educativos para alcanzar un consenso social en las políticas educativas,

será para efectos del estudio una herramienta crucial para entender la participación de los actores en desarrollo de políticas educativas en torno al bachillerato.

El retorno a la democracia y el boom de reformas educativas de la década de 1990, la globalización de la economía y la competitividad internacional no eran suficientes motivos para solventar las demandas educativas de la región y los esfuerzos alcanzados en el tema educativo parecían insuficientes y carentes de potencial para solventar las demandas de la población. Esta situación provocó la reaparición de discursos de la reforma educativa⁴ haciendo que los ofrecimientos en torno al tema de la reforma del sistema medio alcance únicamente la categoría de promesas de campaña que se disuelven en el curso de acción de los gobiernos de turno y se pierdan en la promesa común de la refundación del sistema educativo. En este sentido se denotó la presencia de nuevas leyes de educación general y el establecimiento de planes nacionales de reforma que contemplaban propuestas organizacionales, administrativas, pedagógicas y curriculares distintas a las anteriores; como por ejemplo el Plan Decenal de Educación de República Dominicana de 1992, y las leyes de educación general de Chile 1991, Paraguay 1992, Argentina 1993, México 1993 y Colombia 1994 (Braslavsky y Cosse 2006, 4).

Pese a los esfuerzos de la década de los noventa, “más de un tercio de los jóvenes en edad de asistir a este nivel de enseñanza no están matriculados. La comparación entre América Latina y los países desarrollados indica que la región estaría alcanzando en el año 2000 los niveles de cobertura que los países desarrollados tenían en 1970.” (Tedesco y López 2002, 57), este retraso no solo tiene que ver con el acceso a la educación secundaria, sino también con las diferencias del contexto entre Latinoamérica y el mundo en cuanto a la universalización de derechos de segunda generación y la capacidad económica para invertir en temas de educación; y especialmente a la diversidad de contextos, cultura, demografía, economía, política, social, etc., que representa cada uno de los países de América Latina, pues cada uno de estos aspectos de la diversidad se ha convertido en un eslabón que facilita o entorpece las metas de escolarización planteadas por algunos Estados; y pese a los distintos esfuerzos que se han dado para agrupar a los países de Latinoamérica de acuerdo a características más

⁴ “se reserva el término "reforma educativa" para hacer referencia al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos, en tanto el término “transformación” se emplea para designar los cambios que tienen lugar en ellos, ya sea o no por acción de las políticas educativas.” (Braslavsky y Cosse 2006)

similares como Producto Interno Bruto-PIB, crecimiento poblacional e ingresos por habitante, etc.; no se ha logrado mayor avance como región en cuanto a políticas educativas se refiere.

Tras varios estudios realizados en torno al tema educativo en América Latina se puede evidenciar cómo la educación forma parte de las áreas débiles de la política social siendo altamente resistente al cambio, pues no se toma en cuenta que a medida que se mejora la cobertura educativa, la sociedad debe realizar mayores esfuerzos e inversiones para alcanzar la universalización de la educación. Adicional a esto, la diversidad regional e intranacional, y la desigualdad son otros factores que impiden el desarrollo universal de las políticas educativas pues las diferencias culturales, socioeconómicas y de género son predominantes a la hora de hacer políticas públicas educativas a cualquier nivel e imposibilitan abordar el problema de manera homogénea (Tedesco y López 2002).

En torno a los inconvenientes detectados anteriormente, se han formulado una serie de propuestas para abordar las reformas a la educación secundaria en América Latina tomando en cuenta la complejidad y la diversidad de las situaciones que se presentan a nivel regional y nacional que han entorpecido el desarrollo de principios y lineamientos homogéneos; sin embargo, se ha tratado de dar pautas generales que giran en torno a 3 alternativas:

- 1) Cambio de estructura: aumento de años de educación obligatoria y la revisión de los ciclos de desarrollo de los estudiantes para promover una difusión más universal de contenidos. Hasta el año 2000 la mayoría de los países de América Latina determinó la obligatoriedad de los primeros 3 años de educación secundaria; pero sobre el bachillerato no hay aún ninguna disposición generalizada al respecto.
- 2) Reforma curricular: Dependiendo de los países, la reforma curricular intenta promover tres ejes: 1) pasar de una organización curricular por disciplinas a una organización por áreas del conocimiento a fin establecer nuevas competencias y valores para mejorar el desempeño productivo y ciudadano a través de ejes transversales. 2) Brindar mayor posibilidad de elección a los estudiantes en torno a los contenidos del aprendizaje y 3) la orientación pedagógica.
- 3) Cambios en los estilos de gestión: los cambios en los estilos de gestión sugieren otorgar “mayores grados de descentralización y de autonomía a los establecimientos, evaluación de resultados, apoyo a innovaciones e instalación de mecanismos

competitivos para la obtención de diferentes tipos de apoyos” (Tedesco y López 2002, 65).

Sumado a lo anterior, se han determinado distintos mecanismos y metodologías que buscan incluir a los actores externos a las escuelas en el desarrollo y definición de los contenidos curriculares buscando una forma de consenso tanto en el desarrollo del currículum como en el impacto que podría generar el cambio.

Si bien los problemas evidenciados anteriormente contextualizan de manera general el entorno de la enseñanza secundaria, no es distal a los problemas que se presentan en la educación del bachillerato; y adicional a eso se detectaron otros inconvenientes particulares que van desde el aprendizaje de contenidos hasta el fracaso en el nivel superior. Se debe mencionar que existen una serie de estudios que tratan de buscar una definición y lineamientos sobre las políticas y estrategias que se debería seguir en el sector educativo o sobre los paradigmas de la administración educativa desde perspectivas conceptuales; sin embargo, existen muy pocos estudios que describen y reflexionan sobre la participación de los actores educativos en el diseño y la práctica de las políticas educativas (Braslavsky y Cosse 2006).

En un estudio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO Ecuador se evidencia que el desarrollo de Latinoamérica depende, en gran medida, de que su población curse estudios a nivel de bachillerato, pues este es el encargado de orientar y desarrollar los retos nacionales de competitividad, valores, civismo y creatividad y de responder las necesidades sociales que buscan formar ciudadanos preparados para los retos del siglo XXI (Tokuhama-Espinosa 2009).

Estudios realizados sobre el bachillerato en la región estiman que alrededor de 70 millones de jóvenes entre 15 y 17 años dependerá de la calidad de educación que reciba en el bachillerato; pues el bachillerato asume el reto de responder a las demandas sociales vinculadas con el mundo laboral debido a las posibilidades limitadas de la población para acceder a estudios universitarios (Gobierno de Chile & ORELAC 2002; Katzkowicz 2008 citados por Tokuhama-Espinosa 2009). Adicional a esto un estudio realizado por Macedo y Katzkowicz en el 2000 a través de entrevistas a autoridades educativas de varios países de la región

determinó por consenso que la finalidad de la educación secundaria debería ser preparar a los estudiantes para la universidad, el trabajo, la ciudadanía y la vida adulta

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE propone una serie de competencias que pudieran tomarse en cuenta a la hora de realizar el perfil de salida del bachiller, aspecto como el poder trabajar con grupos heterogéneos, resolver problemas usando diferentes herramientas y la autonomía son competencias necesarias que los bachilleres en Latinoamérica debieran adquirir al salir del colegio (OECD 2003, 5; Wiggins & McTighe 2005 citados en Tokuhama-Espinosa 2009)

Desde los 2000 se dieron una serie de mecanismos para evaluar el estado del bachillerato en Latinoamérica; en el 2002 varios países acordaron indicadores para medir la situación educativa entre ellos jugaron un papel determinante el contexto demográfico, social y económico; el acceso, participación y progreso; recursos en educación; calidad de la educación, y el impacto social de la educación. Para el 2004, el Sistema Regional de Información de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO estableció para la medición parámetros como la relevancia, eficacia, equidad, eficiencia y progreso de los sistemas educativos. El 2006, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina-PREAL estableció la cobertura, eficiencia, equidad, calidad, estándares, evaluación, financiamiento, gestión y calidad de docencia como elementos de medición (Tokuhama-Espinosa 2009).

Del mismo modo, la Comisión Europea de la Dirección General de Educación y Cultura propone 16 indicadores englobados en 4 grandes grupos para evaluar el bachillerato en América Latina: 1) Indicadores de resultados en las asignaturas y habilidades de matemáticas, lectura, ciencias, tecnologías de la información y la comunicación, idiomas extranjeros, aprender a aprender y educación cívica; 2) indicadores del éxito y la transición que recolectan datos sobre la tasa de abandono escolar, la finalización de la educación secundaria superior y la participación en la educación superior; 3) indicadores del seguimiento de la educación escolar que revisa evaluación y conducción de la educación escolar y la participación de los padres de familia; y 4) Indicadores de recursos y estructuras que analiza la educación y formación de los profesores, gasto educativo por estudiante, participación de la educación infantil y número de estudiantes por ordenador (COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura 2000).

Con los estudios realizados y los datos evidenciados se denota que la situación del Bachillerato en Latinoamérica es diversa y varía dependiendo de la importancia que le dé el país a la educación, en ese sentido; existen países que invierten hasta 10 veces más por alumno que otros; la tasa de matriculación en algunos es casi el doble que otros; la cantidad de docentes capacitados es en algunos casos tres veces superior al de otros países; aunque en general se puede notar que la tasa de repetición, y la inequidad de género han ido reduciendo paulatinamente (Tokuhama-Espinosa 2009).

Si bien América Latina tiene un consenso sobre los fines de la educación en los que se contemplan la preparación para la universidad, la preparación para la formación profesional superior y el trabajo; y la preparación para la ciudadanía y la vida adulta (Macedo & Katzkowicz 2000 citado en Tokuhama-Espinosa 2009), es necesario que plantee un bachillerato con parámetros generales y de una flexibilidad considerable que si bien busque reducir las brechas educativas en la región pueda adaptarse a los diferentes contextos en los que va a ser aplicado. Por ello se puede llegar a un consenso en el perfil de salida del bachiller y realizar una revisión del sistema educativo al interior de los Estados para determinar qué condiciones deben cumplir los países para alcanzar este nuevo perfil del bachillerato. En este proceso, no se puede descartar las brechas que se generan por la diversidad, la exclusión social, la desigualdad y los distintos actores políticos que conforman el sector educativo.

El camino para el bachillerato en América Latina, no es generar estructuras uniformes o recetas únicas; es generar políticas heterogéneas de transición que poco a poco vayan acortando las brechas especialmente de desigualdad educativa existentes; es otorgar mayor dinamismo y autonomía a las instituciones para resolver y atender las demandas de la población; es dinamizar el desempeño de los protagonistas del aprendizaje (profesores y alumnos) mejorando sus condiciones laborales y profesionales; y reconociendo la diversidad existente que deben ser tomada en cuenta en el diseño curricular (Tedesco y López 2002); y es establecer políticas educativas de acción que dejen de lado los discursos y prácticas de múltiples actores fuertemente determinados por sus intereses (Braslavsky y Cosse 2006).

El sistema de educación ecuatoriano y el bachillerato

En el Sistema de Educación ecuatoriano coexisten y se relacionan varios actores nacionales e internacionales que interactúan directa o indirectamente en el proceso de toma de decisiones y en la formulación de políticas públicas y legislación educativa. El Ministerio de Educación

en el plano nacional es la entidad que determina el curso de las políticas públicas educativas en el Ecuador. A ellas se sumarán algunos actores internacionales como UNESCO en temas globales de educación como los EPT, el BID a través de préstamos para el financiamiento de los programas educativos o la UNICEF en temas de niñez; o nacionales como el Ministerio de Inclusión económica y social-MIES, Unión Nacional de Educadores-UNE; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-Senescyt, Movimiento Popular Democrático-MPD, Alianza País-AP y otras que a través de programas especializados, recomendaciones o como grupos de presión buscan influir en las políticas públicas educativas.

Se asume que el legislativo ecuatoriano se ve involucrado directamente con la creación y reforma de leyes, tratamiento de proyectos y mecanismos de integración intercultural, aprobación de convenios internacionales relacionados con la educación a través del Comisión permanente de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología-CECCYT. En esta comisión se tratan las decisiones legislativas (creación y reforma) de todos los niveles de educación y se busca generar una legislación inclusiva que responda a las necesidades del desarrollo y el Estado; y que formule un consenso entre los actores.

En el año 2000, el Ministerio de Educación y Cultura ratificó el compromiso del Ecuador con los 6 objetivos de Educación Para Todos-EPT establecidos para el 2015 en el Foro Mundial de la Educación de la Unesco- Dakar (Peppler-Barry & Fiske 2000) para crear una base estructurada y legítima para la universalización de la educación y apelativos como equidad, calidad y gratuidad (Araujo & Bramwell 2015). Posterior a esta decisión de suscribirse a los objetivos de la Educación para todos-EPT, el cambio más significativo se produjo en el 2006, con el Plan Decenal de Educación que surgió como una respuesta a los llamados vacíos de las políticas anteriores⁵ para determinar una serie de variaciones y reformas de las mallas curriculares, normativas y medidas que casi impiden tomar correctivos académicos y conductuales; variación en formatos y contenidos de la documentación docente, contención de

⁵ El Plan Decenal 2006 consideró que las políticas de educación anteriores tenían vacíos como “*Acceso limitado a la educación y falta de equidad *Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto; *Infraestructura y equipamiento insuficientes, inadecuada y sin identidad cultural. *Dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.” (Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador 2006)

la libertad de cátedra, delegación de la tarea formativa de la familia a los recintos educativos y el Estado; asignación de recintos educativos primarios y secundarios por localidad de la residencia, la unificación de habilidades a través del Bachillerato General Unificado-BGU y asignación de carreras universitarias de acuerdo a un proceso de evaluación estandarizado, etc.

Con la nueva Constitución en el año 2008 y el posicionamiento del gobierno encabezado por Rafael Correa se preveía un cambio en la política de educación bajo los nuevos principios constitucionales como la gratuidad, igualdad, paridad de género, inclusión, calidad, universalidad, entre otros; aspectos que se vinculaban con la lucha social que emprendía el entonces presidente de la república. Este cambio consistió en la implantación de un modelo educativo que busque la gratuidad, calidad y universalidad de la educación al mismo tiempo, variación de la malla curricular (incluyendo el ajuste curricular realizado en el 2016 a cargo de Augusto Espinoza, ministro de Educación de ese entonces, que implicó un giro a la política mas no un ajuste), y lo que nos compete, la eliminación del bachillerato diversificado y el desarrollo del BGU para todos los jóvenes de 15 a 17 años. Este cambio fue tipificado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI 2011, y provocó grandes desacuerdos, cuestionamientos y diputadas; convirtiéndose en el blanco para iniciar un debate en la Asamblea Nacional en el 2018.

El Ecuador tiene alrededor de 15 políticas educativas comprendidas entre el nivel educación inicial y bachillerato contempladas en programas, reformas o leyes; algunas de estas políticas son Educación inicial, Educación General Básica-EGB, Bachillerato General Unificado-BGU, Educación para Jóvenes y Adultos-EPJA; Programas de reinserción y nivelación escolar como Estrategia “Siempre es momento de Aprender, Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con equidad y calidad, Programa de alfabetización en Educación para Jóvenes y Adultos, Programa textos escolares, Tecnologías para la Educación: Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad – SÍTEC, Programa “Hilando el desarrollo” (uniformes escolares), Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con equidad y calidad, Programa Aulas Hospitalarias, Programa Alimentación Escolar, Programa Apoyo a la Universalización de la Educación Básica, Unidades del Milenio, Programa de Formación en Desarrollo Infantil, Programa Nueva Infraestructura Educativa. (IIEP 2018). Por tema de estudio, se excluyeron intencionalmente las políticas de educación superior.

Este cambio copioso de políticas, ha sido muy criticado sobre todo por el rendimiento obtenido en los primeros niveles de educación superior e indicadores como Pisa y cuyos resultados fueron los siguientes:

Uno de cada dos niños no ha alcanzado el desarrollo de las competencias mínimas en Lectura, en Matemática el reto es más grande, dos de cada cinco niños alcanzaron las competencias (...) Los sectores rurales aún son los más afectados, los chicos con una situación socioeconómica de mayor desventaja no alcanzan los niveles mínimos (...) (Rosero 2018); Las niñas tienen una mayor comprensión lectora que los niños, con ocho puntos más. Una situación similar se observa en el área de Ciencias (...) los estudiantes ecuatorianos se ubicaron en el primer nivel de la escala, que implica que son capaces de emplear conocimientos básicos. El área en que tienen más inconvenientes es Matemáticas, donde obtuvieron 377 puntos, (...) si se compara los resultados del Ecuador con los países que tienen un nivel alto en educación se concluye que aún hay un largo camino. Por ejemplo, el promedio de la evaluación general PISA, en Ciencias y en Lectura es de 493 y en Matemáticas es de 490. Es decir, Ecuador está por debajo de esos niveles (Heredia 2018 <https://www.elcomercio.com/actualidad/resultados-evaluacion-pisa-retos-educacion.html>).

Sin embargo, como aspecto positivo del cambio constatare de políticas podemos decir que:

En el año 2014, el 90,1% de los adolescentes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela. El 91, % de ellos lo hacían al secundario. El 84,5% los jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y el 76,3% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. (...) Sin embargo, las brechas entre estratos sociales en el acceso al nivel medio ascienden a 16 puntos porcentuales y respecto a la graduación a 24 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos (IIEP 2018 <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/21/republica-del-ecuador>).

Según datos del Banco Mundial, el Ecuador ha tenido un incremento en el índice de inscripción en la educación secundaria (46% puntos porcentuales de diferencia en la inscripción entre 2005-2017) y un descenso en la inscripción de educación primaria (-7% entre 2005-2017); sin embargo, en el índice de culminación escolar, la escolaridad primaria tiende a ser fluctuante y entre los periodos 2005-2017 existe una diferencia de 4%, en la escolaridad secundaria, sin embargo, el incremento del índice de culminación evidencia una

brecha sustancial del 40% en el mismo periodo⁶. En todos los niveles educativos, incluyendo el nivel superior, periodo 2015-2017 se evidencia un ligero incremento el porcentaje de inscripciones de estudiantes del sexo femenino (The World Bank 2018).

Desde la creación de la Constitución 2008 se introdujeron y consideraron algunas de las variables de la educación contempladas en el Plan Decenal de Educación y los EPT de la UNESCO. En enero del 2011, el nuevo bachillerato en el Ecuador (BGU) se convirtió en parte de un conjunto de propuestas del gobierno de Rafael Correa (Guerrero Aray 2011).

El 31 de marzo del 2011 en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 se publicó la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI misma que establece que en el Ecuador la educación escolarizada tiene 3 niveles: inicial que extiende la cobertura a niños de entre 3 y 5 años, Educación General Básica-EGB que consta de 10 niveles de educación (1-10 EGB) y Bachillerato General Unificado-BGU a través de dos modalidades: el bachillerato en ciencias (Ciencias y humanidades) y el bachillerato técnico (habilidades técnicas, artesanales, deportivas y artísticas) (Asamblea Nacional 2011).

El Art. 43 de la LOEI señala que:

(...) el bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior (Asamblea Nacional 2011).

El BGU tiene como objetivos “preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral o del emprendimiento, y para continuar con sus estudios universitarios.” (SITEAL 2018), a través de una malla curricular diseñada con asignaturas de tronco común para garantizar una formación general dirigida a estudiantes de 15 a 17 años de edad. El BGU también contempla otras modalidades de bachillerato, el Artístico y el Internacional, modalidades que buscan “promover conocimientos, habilidades y

⁶ Para ampliar información ingresar <http://datatopics.worldbank.org/education/country/ecuador>

destrezas encaminadas al trabajo proactivo, cooperativo, solidario, con un aprendizaje significativo, cultural y continuo; promoviendo la formación de seres emprendedores con espíritu investigativo e innovador, con valores éticos, principios morales, conciencia social, cultural y ambiental” (SITEAL 2018).

A partir de este cambio, en septiembre del 2011 se generaron una serie de disputas y desacuerdos entre los tomadores de decisiones (principalmente el Ministerio de Educación) y la fuerza pública, con los posibles afectados de este cambio que comprendían estudiantes, docentes e instituciones educativas quienes por su carácter técnico o especializado habían ganado una reputación y trayectoria a través de los años. Mientras el sector oficialista del gobierno de turno y la entonces ministra de Educación Gloria Vidal se pronunciaba a favor del nuevo bachillerato (BGU), se producían protestas estudiantiles que escalaron su intensidad alcanzando la violencia. Del mismo modo, mientras se implementaba y comprobaba la funcionalidad del BGU, dentro del legislativo ecuatoriano se fraguaba una postura contraria que determinaría la propuesta del retorno al bachillerato diversificado en el 2018.

El nuevo bachillerato tenía adeptos desde su concepción, pues el oficialismo había planteado la necesidad del país de obtener un programa de estudios basado en 5 ejes. El primero debía garantizar la equidad en la distribución de oportunidades ya que el bachillerato anterior debido a la excesiva especialización y dispersión de la oferta académica graduaba estudiantes con conocimientos muy diversos y no existía un compendio de aprendizajes de tronco común que limitaba la igualdad de oportunidades. El segundo debía evitar la limitación de opciones futuras debido a una prematura diversificación; el tercero buscaría abarcar varias áreas del conocimiento evitando la hiperespecialización en una sola área y el desconocimiento de otras. El cuarto eje se encargaría de la coherencia del bachillerato con las demandas del siglo XXI argumentando la desactualización del sistema anterior que provenía de fines de los años setenta. Finalmente, el quinto eje articularía el currículum con los niveles de Educación General Básica (EGB) para convertirse en una prolongación de esta por su relación con las diferentes áreas disciplinares; y que posteriormente faculte el ingreso a la Educación Superior. Esta información fue socializada incluso en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL de la UNESCO (Ministerio de Educación 2010).

A pesar de estos argumentos, una creciente oposición por parte de estudiantes e instituciones educativas refutaba el carácter, el contenido y el origen de esta medida pues aludían que el

tipo de políticas educativas que vienen desde arriba (políticas de tipo *Top Down*) no contemplan las verdaderas necesidades de los actores del sector educativo, ni mucho menos está lista para atender a las necesidades del país y por lo tanto, esta reforma del BGU se convirtió para ellos en una artimaña normativa a favor de los intereses gubernamentales o de otros grupos de poder.

Como en cualquier ocasión anterior, los estudiantes secundarios de los colegios técnicos y fiscales del Ecuador manifestaron su malestar frente a las medidas del gobierno, y desde septiembre del 2011 iniciaron una serie de procesos participativos que querían expresar y aclarar su postura frente al BGU. Primero, la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador-FESE hizo una solicitud a la Ministra de Educación de turno, Gloria Vidal, solicitando la extensión del plazo contemplado para la aplicación del BGU y dejar sin efecto la medida para el año lectivo 2011-2012; solicitud que argumentaba que la propuesta del BGU no era ni participativa, ni democrática; tampoco prometía ni se comprometía con la preparación de los jóvenes para el mundo laboral, y al ser casi improvisada, se la consideró como una propuesta en construcción que al no aplicarse adecuadamente terminaría siendo un proyecto sumamente costoso (La Hora 2011).

Tras no ser escuchados, ni tomados en cuenta en la formulación de la LOEI, el 15 de septiembre 2011 estallaron las protestas en contra del BGU encabezadas por instituciones educativas de todo el país que se han caracterizado por su emblemático compromiso con el activismo político y la protesta social; colegios como el Montufar y Mejía de Quito, Colegio Bernardo Valdivieso de Loja, el Colegio Técnico Simón Bolívar de Guayaquil expresaron enfáticamente su desacuerdo en las calles ocasionando el cierre de vías y algunos disturbios.

El 22 de septiembre 2011 las protestas escalaron su intensidad, Quito contaba con la participación de “Delegaciones de alumnos del Central Técnico, Mejía, Montalvo, 24 de Mayo, Sucre, Cardenal de la Torre, Miguel de Santiago, Montúfar y Manuela Cañizares” (El Universo 2011); este plantón logró que una delegación de estudiantes se reuniera con el secretario de la Presidencia de ese entonces, Gustavo Jalkh, para tramitar una reunión con la Ministra Vidal (El Universo 2011). Durante el mes de octubre de ese año se criminalizaron las protestas y el presidente de turno Rafael Correa catalogó a las protestas como el resultado de un conjunto de manipulaciones (El Diario 2011).

Si bien estas protestas no alcanzaron su objetivo, sí dejaron un sabor amargo por el sacrificio y rastro de heridos. Edison Cosíos, estudiante del Colegio Mejía que quedó en estado vegetativo tras ser impactado por una bomba lacrimógena en el cráneo, se convirtió en el emblema de lucha por el bachillerato especializado y la libertad de los jóvenes para elegir, protestar y expresar su postura frente a una determinada decisión política.

La Unión Nacional de Educadores-UNE, quienes con el pasar de los años del gobierno de Rafael Correa perdieron su potencial como grupo de presión y poco a poco fueron reemplazados por la RED Maestros,⁷ no tardaron en presentar su indisposición al cambio de la jornada laboral y al BGU realizando una convocatoria a protestas en octubre del 2011 (El Telégrafo 2011); para dejar en claro su malestar al no ser tomados en cuenta en la gestión del BGU (La Hora 2011).

En diciembre de ese mismo año, la ministra de Educación Gloria Vidal fue convocada a la Comisión de Fiscalización de la Asamblea Nacional para presentar su declaración en el juicio político en su contra impuesto por Jorge Escala, asambleísta del Movimiento Popular Democrática-MPD, tras la acusación de no haber implementado un proceso socializador antes de la aprobación del BGU (El Telégrafo 2011). Vidal argumentó en su defensa que el proceso de construcción de la LOEI y el BGU partió de un proceso de análisis de currículum y luego estableció cambios que, desde el punto de vista de los participantes del diálogo de la reforma, lograrían que el estudiante adquiriera mayores conocimientos antes de seleccionar prematuramente y con sesgos su carrera universitaria o su futuro laboral (El Telégrafo 2011).

Los estudios y las críticas desde el mundo académico no tardaron en aparecer, instituciones de Educación Superior como la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) hicieron un análisis del BGU y acotaron que la propuesta decantará en un empobrecimiento curricular puesto que no contiene bases psicopedagógicas sólidas y se limita al desarrollo de destrezas; es arbitrario y carece de una lógica disciplinar para agrupar materias; e incluso propone una supuesta solución a la inequidad puesto que ofrece un futuro estándar para todos los jóvenes

⁷ Alfredo Astorga, viceministro de Milton Luna (ExMinistro de Educación 2018-2019), comentó que RED de Maestros es una organización creada por Augusto Espinoza con lineamientos de Rafael Correa que ganó fuerza gracias a su participación en el diseño del BGU, y que prácticamente reemplazó a la UNE en el acompañamiento y presión en la toma de decisiones en el sector educativo.

ecuatorianos, dejando de lado los temas tan controversiales del respeto a la diversidad (UASB 2011).

Estos estudios de la UASB arrojaron varios problemas de aplicación puesto que el BGU no consideró aproximaciones pedagógicas; presentó y generó confusiones en la naturaleza del bachillerato porque no hay una definición clara del bachillerato general unificado, ni las alternativas del bachillerato en ciencias o del bachillerato técnico que ofrecía la reforma; presenta adicional a eso, problemas de carga horaria especialmente porque el bachillerato técnico contempla 10 horas semanales adicionales de trabajo para estudiantes y docentes a diferencia del bachillerato único; además no consideró la infraestructura necesaria que las instituciones educativas debían poseer para lograr una correcta aplicación del BGU y por lo tanto, tampoco consideró la inversión que tanto colegios públicos y privados debían realizar para implementar la medida.

Adicional a esto, no contempló el gasto corriente que involucra el pago de salarios por docente adicional necesario o el posible desempleo de docentes ya no indispensables según las necesidades del nuevo currículum; así como tampoco tomó en cuenta los problemas en el cambio del funcionamiento de los trimestres a quimestres⁸ lo que dificulta la racionalización de contenidos y la organización del calendario escolar (UASB 2011). Y aunque la comunidad de expertos pedagogos de la UASB ha expresado sus críticas, para otros especialistas en educación como Juan Pérez, regresar al bachillerato por especializaciones sería un retroceso puesto que este comenzó su funcionamiento en los años setenta y generó deserción o cambio de carreras en la universidad (El Comercio 2019).

Las falencias del BGU no tardaron en aparecer y cobrar fuerza no solo en la opinión pública, sino en las administraciones de entidades gubernamentales relacionadas con la educación. Durante el año 2017, Augusto Barrera, titular de la Senescyt y el ministro de Educación de turno, Fander Falconí, se encontraban en conversaciones sobre el Bachillerato General Unificado encontrando como parte de las falencias de la LOEI y el BGU, la escasa y pobre orientación vocacional que debería ser fortalecida desde los Departamentos de Consejería Estudiantil-DECE, a fin de evitar la dispersión y el fracaso en los primeros años de

⁸ En el modelo anterior, el calendario escolar se organizaba en tres trimestres de aproximadamente 3 meses cada uno, en el nuevo bachillerato se contempla la división por quimestres con una duración de 5 meses aproximadamente.

universidad. Este último problema fue avizorado tras los resultados de las pruebas de ingreso a las universidades y el examen Ser Bachiller dejando en claro la volatilidad y dispersión en la elección de carreras universitarias, pues los estudiantes graduados del BGU desconocen o parecen desconocer la afinidad o disimilitud entre una carrera y otra; habilidad que el bachillerato diversificado le otorgaba al estudiante, generando una especie de pre-vocación profesional, que el BGU posterga (El Comercio 2017).

Dallyana Passailaigue, Asambleísta por el Partido Social Cristiano-PSC y miembro de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional-CECCYT, propuso en el 2018 un proyecto de reforma a la política del BGU en la que se promovía la modificación de este y el retorno a las especialidades (El Comercio 2018). En septiembre del 2018 la CECCYT creó la plataforma colaborativa “Juntos Somos LOEI”⁹ para recolectar los aportes, la interacción y la preocupación de los actores interesados en el sector educativo en 6 puntos clave:

Fortalecimiento de derechos, Institucionalidad educativa y Modelo de gestión; Interculturalidad y Plurinacionalidad; Carrera y escalafón docente; Convivencia escolar y gestión de riesgos y otras recomendaciones que no se encuentren dentro de los ejes anteriores (CECCYT 2018). Para octubre del mismo año, la CECCYT buscó reunir una gama de actores tanto académicos como la UASB, el Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN, Universidad Nacional de Educación-UNAE y la Universidad Nacional de Chimborazo-UNACH; algunas instancias gubernamentales, algunos grupos sociales (Afro, Cholo, Montubio, Indígena), actores educativos y miembros de la CECCYT al “Encuentro Multisectorial de Diálogo Intercultural en Educación” en donde se abordaron temas como los desafíos actuales en el sistema de educación ecuatoriano y otras propuestas relacionadas con la interculturalidad (Opinión 2018), pero no se profundizó el debate sobre el BGU.

Se plantearon un sinnúmero de reuniones durante octubre no solo con actores educativos, sino con entidades gubernamentales encargadas de la educación como el Consejo de Educación Superior-CES, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior-CEACES y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo-SENPLADES; y pese a las múltiples reuniones, la reforma a la LOEI no se logró para noviembre del 2018 como se había estimado

⁹ El acceso a esta plataforma se lo podía realizar a través de la página web oficial de la Asamblea Nacional (<https://www.asambleanacional.gob.ec/es>), twitter de la CECCYT (@EducacionAN) o a través de un acceso directo (<http://loei.asambleanacional.gob.ec/#/form>).

en el plazo otorgado para el debate (plazo establecido en la Ley Orgánica de la Función Legislativa, Art. 56-62).

En diciembre del 2018, la CECCYT aprobó el informe de reformas a la LOEI, incluyendo la reforma al artículo 43, que trata del Bachillerato General Unificado. La reforma planteada consistía en el retorno al bachillerato diversificado con la diferencia de que, a partir de su vigencia este contaría con 5 especializaciones posibles: bachillerato en ciencias, técnico, artístico, internacional y técnico-productivo, estas especializaciones mantendrían un tronco común pero que dispondrán del acercamiento pertinente a cada una de las especializaciones establecidas reduciendo la estandarización del BGU. Del mismo modo, se propuso una variación de los objetivos tomando como guía la nueva premisa de preparar a los estudiantes para el acceso al sistema de educación superior y la ejecución de un proyecto de vida¹⁰ (CECCYT 2018).

Para enero 2019, la CECCYT continuó la construcción participativa de la reforma, esta vez de la mano del nuevo ministro de educación Milton Luna,¹¹ quien propuso una nueva mesa técnica integrada por Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEVAL, la Universidad Nacional de Educación-UNAE, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CACES y la Senescyt como organismos públicos y demás actores vinculados a la educación (CECCYT 2019); este proceso no solo propuso una reforma que devuelva el Bachillerato por especializaciones al Ecuador, sino que planteaba proveer de otras opciones completamente viables y válidas para los jóvenes como lo son el bachillerato técnico, artístico, internacional y técnico-productivo. Lastimosamente, y pese a la aprobación del informe de reformas de la LOEI por la CECCYT, la reforma del Bachillerato quedó estancada indefinidamente.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la investigación que se pretende realizar propone un análisis cualitativo de las reformas educativas en el Ecuador en torno al bachillerato desde

¹⁰ Para mayor información, revisar la dinámica del ministerio de educación 2016: (MinEdu 2020) en <https://educacion.gob.ec/indice-de-indicadores/>

¹¹ Milton Luna será uno de los promotores de la reforma del BGU y tras la entrega del título de bachiller *post mortem* a Édison Cosíos reconoce que “La entrega del título de bachiller post mortem recalca el derecho a la resistencia, el pensamiento crítico y la potencialidad de los jóvenes para desarrollar cambios profundos en beneficio de la educación del país.” (El Universo 2019) Para Luna “el Bachillerato General Unificado (BGU) tuvo “enormes fallas” de concepto y de operación y aplicación. Una de las fundamentales –aseguró el ministro– fue que las instituciones no estuvieron preparadas para ese masivo proceso que se desarrolló y “el impacto a la larga fue negativo”.” (El Comercio 2019)

los puntos de vista pedagógico, normativo y sociológico. Se arribará someramente las reformas educativas desde el 2006 al 2020 tomando en cuenta la implementación del Plan decenal 2006 que incluyó los objetivos de la Educación Para Todos-EPT planteados por la UNESCO; sin embargo, se pondrá especial énfasis en la aprobación y aplicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI 2011 y el proyecto de reforma educativa planteada desde el 2018 hasta la actualidad en lo que compete al tema del bachillerato.

Frente a los diferentes instrumentos de políticas educativas que han circulado en el Ecuador, se han planteado investigaciones que analizan de manera independiente cada una de ellas y sus respectivas aplicaciones, dando como producto recomendaciones para la aplicación de ciertas asignaturas dentro de la malla curricular, la asignación de recursos e inversión en el Bachillerato; la falla de implementación del Bachillerato tras la reforma 2011, medidas para el aumento de la tasa de matriculación en Bachillerato; y algunos otros artículos y tesis que hablan sobre principios planteados en la LOEI como la calidad, la eficiencia, la equidad, la gratuidad, entre otros.

Esta investigación busca promover un debate entre el conocimiento integral propuesto en el Bachillerato General Unificado-BGU (educación alta académica general) *versus* el conocimiento especializado (educación alta vocacional-técnica) vigente antes del BGU y replanteado en la propuesta de reforma educativa 2018; con el objetivo de determinar cuáles fueron los alcances de su aplicación y la dinámica que generaron en los actores en torno a las disputas y los intereses; para finalmente determinar cómo reaccionaron los actores al cambio y por qué el cambio al bachillerato único generó tanta resistencia.

Capítulo 2

Metodología y marco analítico

El presente capítulo presenta el enfoque analítico y metodológico que serán la herramienta para abordar el tema de estudio. Desde el marco analítico de la sociología de la crítica de Luc Boltanski analizaremos las estrategias, disputas y acuerdos que generan los actores en el sector educativo del Ecuador en torno al bachillerato tras la implementación del BGU en el 2011. Así también se presentará el caso de estudio y la justificación de la selección de este. La investigación en curso parte del enfoque constructivista social que abordan la realidad como una construcción social generada desde los actores y la interacción de estos; y es cualitativa puesto que busca recopilar datos no numéricos a través de técnicas como la entrevista a profundidad, para responder a la pregunta de investigación propuesta en el capítulo anterior.

Marco Analítico: Sociología de la crítica de Boltanski

La sociedad es “Cualquier sistema (...), constituido por un puñado de gente o por millones, tiene como objetivo definitivo dirigir todos sus esfuerzos particulares hacia una meta general; es sólo cuando esta acción general y combinada está llevada a cabo, que tenemos sociedad.” (Comte citado en Rengifo Vásquez 1998, 103 citado por Walsh 2009, 45). Para Comte (1844), el distingo de la sociedad y cualquier forma de organización animal es la posibilidad que el hombre tiene de agruparse por objetivos colectivos e incluso sobre el manejo de los recursos que la naturaleza provee.

Durkheim (1971) menciona que la sociedad es por sí misma una totalidad social externa a los individuos o una entidad superior que ordena al ser humano, por lo tanto, el individuo tiene que adaptarse; ajustarse a ella o en muchos de los casos a modo del Contrato Social de Rousseau, llegar a acuerdos y consensos que faciliten la convivencia. Por otro lado, Parsons (1967) señala que la sociedad funciona a través de imperativos de orden y valores normativos creados a través del consenso moral que facilita la unidad de lo social.

El término sociedad se ha ido distorsionado con el tiempo debido a los intereses de los grupos de poder y ha desencadenado movimientos contemporáneos que buscan reivindicar y resignificar el término sociedad como un concepto más unificador y han buscado incluir conceptos como la equidad, la igualdad y sobre todo la interculturalidad en la configuración de las sociedades actuales gracias a la pluralización de sociedad. Esta reconfiguración del

término sociedad promueve un proyecto político, ético y epistémico, social, y de vida que promueva el estudio de la diversidad y la complejidad dentro de las sociedades (Walsh 2009).

En efecto, la sociología de la crítica, marco analítico de Boltanski, propone pasar del enfoque macro de la sociedad que busca la sociología crítica de Bourdieu y se enfoca principalmente en el nivel micro para analizar los actores que forman parte de los fenómenos sociales de acuerdo a un discurso, una crítica, una justificación y los posibles acuerdos y/o desacuerdos que se generan tras la interacción de los mismos que hacen más o menos posible la cooperación o el apareamiento de conflictos entre ellos (Zittoun 2016). Por lo tanto, la diferencia entre la sociología de la crítica de Boltanski y la sociología crítica de Bourdieu radica principalmente en la consideración que los autores dan a los actores. Boltanski considera a los actores como individuos críticos capaces de analizar y reflexionar sobre la realidad para defenderla o confrontarla (acuerdos y disputas), por lo tanto, las decisiones no son producto de simples relaciones de poder y el sociólogo debe ser el traductor de los actores (Boltanski 1990, 69).

Descartando el enfoque estructuralista de Bourdieu, del cual fue alumno; Boltanski propone pasar de la sociología crítica, que se entiende como un proyecto relativamente macro de puesta en evidencia del peso de las estructuras sociales sobre el comportamiento de los individuos, a una sociología de la crítica más micro que se interesa primeramente en como los individuos construyen, en sus prácticas de los discursos críticos y de justificación, los acuerdos y desacuerdos principales que hacen posible las cooperaciones y los conflictos. Se trata de abandonar las categorías analíticas «desde arriba» de la sociología y las explicaciones causales demasiado poderosas, para anclarse en una descripción sociológica más rigurosa y más precisa tomando en cuenta como los individuos definen ellos mismos categorías, argumentan su causa, analizan el mundo que los rodea, se disputan y acuerdan entre ellos (Zittoun 2016, 16).

Para Boltanski los actores deben ser tratados de manera simétrica de tal modo que ninguno de ellos ejerza u obtenga mayor posición o jerarquía para el análisis pues el comportamiento de los actores está generalmente condicionado por el contexto. Los actores se identifican como institucionalizados o no institucionalizados; o si están en formación como individuos o colectivos; cada actor, por lo tanto, está situado en un contexto con respecto a la organización y tendrá determinadas razones para actuar (registros de justificación, pasajes de paz, justificación, violencia, amor-ágape, pruebas de fuerza, pruebas legítimas); y lograr

finalmente establecer tras las disputas y desacuerdos, formas de acuerdo pasadas, existentes o posibles (Boltanski 1990).

En su libro “El amor y la justicia como competencias”; Boltanski propuso el grado analítico que presentan los actores a través de la reflexión y justificación de la realidad. Para el autor, la justificación está innegablemente ligada a la posibilidad de la crítica gracias a la capacidad reflexiva de los individuos. En este texto, Boltanski abordó el modelo teórico de las economías de la legitimidad moral (*Économies de la grandeur*) – Modelo EG – y examinó con mayor detenimiento el funcionamiento de los actores en torno a la justificación. Este modelo “(...) consiste en proveer un instrumento para analizar las operaciones que los actores llevan a cabo cuando, entregados a la crítica, deben justificar las críticas que proponen, pero también cuando se justifican ante la crítica o colaboran en la búsqueda de un acuerdo fundamentado.” (Boltanski 1990, 63). Así también, propuso que la crítica y su intensidad difieren dependiendo de las situaciones y que las personas criticadas no necesariamente están obligadas a dar explicaciones y a replicar los argumentos; aunque cualquiera de los actores podría imponer una posición fundamentada en la amenaza implícita o explícita del uso de la violencia. Esta situación pone en evidencia la necesidad de la voluntad de los actores para dar una construcción formal al modelo de Boltanski.

El modelo EG que propone Boltanski rompe con la línea teórica que inscribe la sociología tradicional de la cual se diferencia principalmente de dos puntos; el primero como lo habíamos comentado anteriormente se refiere a las relaciones de fuerza y de poder, aludiendo que “El orden no reina más que en apariencia: es el resultado de una dominación, del poder ejercido por los fuertes sobre los débiles. La apariencia de coordinación es entonces el resultado de una violencia permanente y tácita, Esta temática puede orientarse por dos vías relativamente diferentes dependiendo de cuál sea la relación que introduzca entre justicia y poder. Puede contener una denuncia implícita de la dominación en nombre de la justicia” (Boltanski 1990, 69). Esta cita recuerda, en su primera parte, la clara prevalencia de políticas y procesos de decisión de tipo *Top Down*; y como segundo punto de divergencia evoca al conjunto de explicaciones fruto de diferentes variantes de tendencia culturalista o durkheimianas que hacen referencia a valores y cultura común, puesto que alude que las personas tienen conductas determinadas en función de conductas comunes.

Como se ha evidenciado en párrafos anteriores, para Boltanski, la posibilidad de la crítica que tienen los actores es una de sus ideas fundamentales; así comenta que dejando de lado el tema de los valores (magnitudes¹²), la posibilidad de una actitud crítica permite situarse en una posición que se apoya alternativamente sobre cada uno de los actores para volverlos unos contra otros, con el fin de descubrir constantemente los intereses escondidos y reducir el bien común a un interés particular; por lo tanto, su modelo de análisis establece que en determinadas situaciones en las que los individuos se enfrentan a la crítica es necesario que estos estén en condiciones en las que puedan justificarse por medio de principios o argumentos válidos para todos, mismos que les permitirán o no frenar las disputas y alcanzar un acuerdo, o desatar la violencia.

Se puede reconocer dentro de este análisis dos tipos de entidades o actores: 1) los entes metafísicos o las denominadas ciudades, y 2) los objetos (incluyendo no materiales como códigos, reglamentos, etc.), debido a que la justificación apela a recursos comunes que trascienden las situaciones y los desacuerdos siempre deben ser apoyados en argumentos lo suficientemente sólidos que puedan resistir un sinnúmero de nuevos interlocutores (Boltanski 1990, 71-73).

En cuanto a las ciudades se refiere, el autor marca como ciudad a los niveles de pensamiento occidental encerrados en las siguientes ciudades:

1. Ciudad inspirada: basada en “La Ciudad de Dios” de San Agustín, en esta ciudad la magnitud se logra a través de una relación directa con un principio exterior, un principio incausado y un motor inmóvil fuente de toda grandeza. El acceso a la gracia en esta ciudad, no depende del reconocimiento de los demás, sino de la revelación individual a cada cuerpo.

¹² “En el modelo de EG las magnitudes no están ligadas a grupos o a personas en su carácter de miembros de grupos sino a las situaciones en que se encuentran las personas. (...) consideramos que la magnitud de las personas puede ser establecida sobre la base de una pluralidad de principios de equivalencia. Puesto que esos diferentes principios de equivalencia no están ligados a diferentes grupos sino a diferentes situaciones, se deduce que una persona normal debe ser capaz de pasar en el curso de una misma jornada por situaciones correspondientes a principios de magnitud diferentes. En consecuencia, debe aceptar que su magnitud varíe (...). Finalmente, como las diferentes magnitudes son incompatibles —dado que cada una de ellas se postula como universal en la situación en que su validez está asegurada, las personas deben tener la capacidad de ignorar, en una situación, los principios sobre los cuales apoyaron sus justificaciones en las otras situaciones que han atravesado” (Boltanski 1990, 78-79)

2. Ciudad doméstica: en esta ciudad la magnitud de las personas depende de su posición jerárquica sobre los otros, determinando una subordinación. El vínculo político surge de la tradición y la proximidad, fruto de una dependencia personal.
3. Ciudad del renombre: basada en el “Leviatán” de Hobbes, la magnitud no depende de la posición jerárquica de los otros. Carece de dependencia personal y su valoración está ligada a la constitución de signos fruto de la concentración de la fuerza y la estima de las personas. Fundamentada en la opinión de los otros.
4. Ciudad cívica o colectiva: basada en “El contrato social” de Rousseau; la subordinación al bien común depende del consenso general que le otorga poder al soberano a través de la renuncia a la condición particular. El soberano es el superior común que está formado por todos los ciudadanos.
5. Ciudad mercantil: basada en “La riqueza de las naciones” de Adam Smith. Existe un vínculo mercantil que une a las personas por el deseo de bienes escasos. Estos bienes pueden resolver discordias si la codicia subordina el precio establecido por la demanda de un bien.
6. Ciudad industrial: basada en la obra de Saint-Simon. La magnitud es determinada por la eficacia y una escala de las capacidades profesionales. Busca organización, programar e invertir en la producción de los bienes materiales con visión del futuro (Boltanski 1990, 82).

El modelo EG presenta dos formas de coacciones; la primera conocida como la coacción de la común humanidad (igualdad) que proyecta una identidad fundamental entre los actores susceptibles de ponerse de acuerdo, especialmente si pertenecen a una misma ciudad; y la segunda coacción aplica un orden a esta humanidad de acuerdo con sus magnitudes. Esta doble coacción genera tensión pues los individuos comparten la característica de igualdad que le otorga ser parte de la humanidad y a la par se mantienen ordenados de acuerdo con los principios de magnitud (Boltanski 1990). Para el autor, estas tensiones se resolverán a través de tres líneas principales: 1) una determinación económica que establece un costo o sacrificio que se exige para resolver las disputas; 2) establecer una equivalencia entre la felicidad asociada a los estados superiores y el bien común de la ciudad entera, por lo tanto el sacrificio debe beneficiar a todos y repercutir en los grupos vulnerables; y 3) el principio de incertidumbre que determina que los estados de magnitud no están ligados permanentemente a las personas (Boltanski 1990).

Boltanski a su vez establece que las disputas¹³ se generan alrededor de las realidades que verdaderamente importan dependiendo de la ciudad a la que pertenecen; por ello para determinar la validez de la disputa y salir de ella se distinguen principalmente tres principios: la prueba¹⁴, la denuncia y la elaboración de un compromiso¹⁵; el primero consiste en presentar la evidencia necesaria en torno a una temática en disputa; la segunda, busca determinar la validez del principio que regula la prueba; y la tercera implica que las personas se pongan de acuerdo para determinar una disposición para alcanzar el bien común con el fin de mantener el lazo social. Para analizar la manera en que las personas enfrentan a las condiciones prácticas de una prueba, el modelo EG expone las dificultades que enfrenta la ejecución de justicia y la imposibilidad de que exista un universo que pueda volcarse totalmente a la problemática de la justicia (Boltanski 1990, 92).

Finalmente, es necesario recalcar que para Boltanski, su modelo es aplicable solo si la paridad entre los actores es un elemento constante; no en el sentido de que sean iguales en el conocimiento experto o en sus formas de poder, sino en el hecho de que los actores poseen la posibilidad de justificar, comprometerse y criticar la forma en la que ellos forman parte de un hecho o problema en el que estén directa o indirectamente involucrados. Las emociones, los pensamientos y las creencias hacen que los actores se muevan a un régimen de acción de acuerdo con cada situación; por lo tanto, es imperativo dar la palabra a los actores comunes y corrientes tomando en serio las críticas y las opiniones de estos, puesto que todos ellos están involucrados en las disputas y son estas disputas las que pueden producir un posible acuerdo.

Tomemos en cuenta que “Desde los años 90 se da en América Latina en general, y en la región andina en particular, una nueva atención a la diversidad étnico-cultural; una atención que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el

¹³ En las disputas “conciernen únicamente a los objetos que entran en disputa, no a las cosas en sí.” (Boltanski 1990, 104)

¹⁴ “En el modelo de EG la prueba ocupa una posición central. En efecto, la noción de prueba permite articular el ideal de justicia cuyo sentido poseen los miembros de nuestra sociedad y que se despliega en la axiomática de la ciudad con las situaciones de disputa judicial, en las cuales este ideal es puesto en práctica. (...) sumergir los dispositivos de prueba en el tiempo no sólo obliga a dotar de una memoria a quienes los ocupan. Para que el modelo siga siendo realista exige también darles la posibilidad de hacer previsiones sobre el futuro y, en consecuencia, conferir a los resultados de la prueba actual una cierta validez a lo largo de cierta duración.” (Boltanski 1990, 93)

¹⁵ Para sostener el acuerdo, durante una disputa es necesario tomar en cuenta el principio de equivalencia como principio de justicia capaz de sostener la crítica o el acuerdo. (Boltanski 1990)

racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.” (Walsh 2009, 42).

Metodología de la investigación: La investigación cualitativa

El enfoque de investigación cualitativa, naturalista, fenomenológico, interpretativo o etnográfico admite una variedad de concepciones, técnicas y estudios no cuantitativos que pueden ser abordados desde diferentes marcos interpretativos como el interaccionismo, la etnometodología, el constructivismo, la fenomenología, la teoría crítica, etc. (Sparkes y Smith 2014; Savin-Baden y Major 2013 citados en Hernández Sampieri 2014). Buscando coherencia con el marco analítico de Boltanski, hemos considerado para este análisis cualitativo el marco interpretativo del constructivismo que entiende al ser humano como un ente activo en la construcción de su realidad a partir de la interacción y relación con los demás y el entorno (Ortiz Granja 2005). El constructivismo concibe a los individuos como actores interpretativos cuya dimensión subjetiva se determina por objetos externalizados durante el proceso de socialización (Berger y Luckmann 1998 citados en Aranda Sánchez 2002). Para el constructivismo solo se puede hablar de una realidad desde el conocimiento alcanzado a través de observaciones, distinciones y comunicación que informen sobre ella, pues la realidad es construida (Luhmann 1999, 75 citado en González Damián 2007); y más aún las realidades sociales que se producen en términos de construcciones históricas y cotidianas que se desechan, reproducen, apropian y transforman constantemente con la práctica y las interacciones de los actores en la vida diaria (Corcuff 1998 en González Damián 2007).

Una investigación cualitativa maneja un proceso inductivo (de lo particular a lo general) que parte de explorar y describir un fenómeno o problema para generar perspectivas teóricas; usa datos cualitativos definidos como descripciones de situaciones, personas, interacciones, conductas y emociones observadas (Patton 2011 citado en Hernández Sampieri 2014); utiliza técnicas variadas para recolectar información como la observación, entrevistas, grupos de discusión, revisión documental, experiencias personales, historias de vida, etc., para evaluar el curso natural de los hechos sin ningún tipo de manipulación de la realidad (Corbetta 2003 citado en Hernández Sampieri 2014).

A diferencia de la investigación cuantitativa, las fases de la investigación cualitativa se retroalimentan y modifican constantemente, no son secuenciales. La investigación cualitativa flexibiliza y profundiza el análisis de los datos brindando mayor dispersión y riqueza interpretativa, contextualizando el entorno y describiendo detalles de hechos y experiencias de los individuos con un determinado fenómeno. Esta visión se recomienda cuando un tema ha sido poco explorado (Marshall 2011 y Preissle 2008 citados en Hernández Sampieri 2014) y cuando se requiere examinar, descubrir, explorar y profundizar las experiencias de los actores frente a un hecho, puesto que la investigación cualitativa busca comprender fenómenos a partir de diferentes perspectivas, de distintos actores en un contexto determinado.

Tomando en cuenta que para la investigación cualitativa no hay un abordaje general o diseño del proceso investigativo único o estándar, sino que el diseño se ajusta o combina a la medida de cada investigación; para efectos de esta, se adoptará un diseño del proceso investigativo de carácter fenomenológico y de investigación-acción. Usaremos el diseño fenomenológico porque se recolectará y expondrá las experiencias, sensaciones, emociones, razonamientos y percepciones comunes que los actores tienen en torno a un mismo fenómeno (Benner 2008; Álvarez-Gayou 2003; Bogden y Biklen 2003; y Patton 2002 citados en Hernández Sampieri 2014). Así mismo, a través del diseño de investigación-acción indagaremos sobre la problemática que se dio en torno al cambio del bachillerato diversificado al BGU para comprender el fenómeno y brindar información apropiada que guíe la toma de decisiones para proyectos y procesos de reforma. La investigación-acción busca fomentar el cambio social y la transformación de una realidad concientizando a los actores sobre su papel en el cambio (Sandín 2003 citado en Hernández Sampieri 2014) demostrando ser democrática y equitativa al incluir la participación de diversos miembros de la comunidad y validar sus contribuciones (coherente con la simetría de los actores de Boltanski); es liberadora porque busca combatir la injusticia social, y es detonadora porque pretende mejorar las condiciones de vida de los participantes (Stringer 1999 citado en Hernández Sampieri 2014).

Para la selección de la muestra cualitativa se tomaron en cuenta criterios como la capacidad operativa de recolección y análisis (número de casos que se pueden manejar y a los que podemos acceder de manera realista), el entendimiento del fenómeno (número de casos que permitan responder a las preguntas de investigación) y la naturaleza del fenómeno en análisis (frecuencia y accesibilidad de los casos, y tiempo de recolección de la información) (Hernández Sampieri 2014). Para esta investigación se usó una combinación de muestras que

incluyen muestras de casos tipo en la que se seleccionó casos frecuentes para analizar valores, experiencias y significados que enriquezcan, profundicen y mejoren la calidad de la información; y muestras diversas o de máxima variación para mostrar diferentes perspectivas y representar la complejidad del problema de estudio (Creswell 2013b; Hektner 2010; Henderson 2009; Miles y Huberman 1994 citado en Hernández Sampieri 2014). Se debe tomar en cuenta que no hay un tamaño de muestra estándar para el universo de estudios cualitativos, el tamaño de la muestra final se lo conoce cuando las nuevas unidades añadidas han saturado las categorías, por lo tanto, los datos se tornan repetitivos o redundantes, y no añaden o aportan información novedosa (Neuman 2009 citando en Hernández Sampieri 2014).

En la presente investigación se han usado varias técnicas de recolección de datos que han permitido describir y analizar el problema de estudio. Adicional a las fuentes secundarias de información que incluyen documentos académicos, información de prensa y material audiovisual que han proporcionado información del contexto; técnicas como la entrevista y el estudio de caso permitieron indagar y describir el problema desde la perspectiva de los actores educativos.

Estudio de caso

El estudio de caso es un método o técnica de investigación cualitativa que establece un proceso de búsqueda, indagación y análisis sistemático de uno o varios fenómenos o problemas detectados por las ciencias sociales y otras ciencias. El estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de caso trabaja con una situación que dispone de más variables de interés que datos observacionales; utiliza una variedad de fuentes de información que permite triangular los datos y faculta al investigador para desarrollar previamente propuestas teóricas que facilitan y conducen la recolección y análisis de datos (Yin 1994, 13 citado en Yacuzzi 2005).

El estudio de caso plantea una solución a una problemática de una unidad de investigación que puede ser un solo individuo, una familia, un grupo, una institución, entre otros (Caramon citado en Díaz De Salas 2011); por ello, se le considera particularista puesto que analiza situaciones concretas; es descriptivo ya que relata de forma detallada un fenómeno o

circunstancia; es heurístico porque busca descubrir y hallar una respuesta a un problema; y es inductivo dado a que elabora hipótesis y encuentra nuevas relaciones a partir de casos concretos (Rovira Salvador 2020). “El estudio de caso como método examina y analiza profundamente la interacción de los factores que producen cambio o crecimiento” (Muruela citado en Díaz De Salas 2011).

Para efectos de la presente investigación se ha seleccionado como caso de estudio el cambio del bachillerato especializado al bachillerato general unificado en la educación secundaria a partir del 2011 en Ecuador para estudiar las disputas que se generaron en torno a la temática del cambio de un bachillerato a otro. Este caso ha sido seleccionado debido a que se ha observado de primera mano, tras 6 años de trabajar como docente de bachillerato en una institución educativa de Quito, varias dificultades académicas, disputas y desacuerdos en torno al funcionamiento del BGU entre los diferentes actores del sector educativo; y especialmente porque durante el 2018 se presentó en la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional-CECCYT una propuesta y debate sobre el retorno al bachillerato especializado.

De acuerdo al caso seleccionado y en coherencia con la metodología que se hará uso en esta investigación se seleccionarán exestudiantes graduados bajo la modalidad del BGU y exestudiantes graduados del Bachillerato especializado tanto de colegios fiscales como de particulares y técnicos de Quito; así también se buscará entrevistar a exestudiantes que formaron parte de las protestas del 2011 en contra del BGU (por ejemplo exalumnos del Colegio Mejía, Montufar, entre otros) y personal administrativo y/o docente quienes podrán explicar sus experiencias y resaltar los esfuerzos técnicos y administrativos, así como los costos humanos que se generaron en torno al cambio del bachillerato en el 2011. Finalmente, es necesario reconocer que después del análisis realizado se espera identificar los desacuerdos y las disputas que se generaron en torno al tema, así como describir cuál es la situación de los alumnos vinculados a las instituciones educativas de Quito tras el cambio, para ofrecer una perspectiva general de las implicaciones del BGU en el país.

Tendencias que impactan el perfil de salida del bachiller

En el mundo, el sector educativo es uno de los que más se encuentran en movimiento (cambio). En torno al bachillerato, existen tres tendencias drásticas que están impactando en el perfil de salida del bachiller no solo en la parte estructural que lo rige sino también en

cuanto a la adecuación del contenido a las demandas y necesidades de las sociedades del futuro; estas tendencias son:

- 1) El regreso al concepto del hombre universal: retoma los cánones griegos que consideran al hombre como una persona interdisciplinaria, para ellos una persona educada era capaz de adquirir y poseer conocimiento en toda clase de disciplinas. Esta tendencia se ha caracterizado históricamente por ser un proceso de cambio y retorno, pues tras la aparición de las primeras universidades se valoró el conocimiento especializado. Con el renacimiento se retomó el tema de la interdisciplinaria. Tras la masificación de la educación se dividió a los estudiantes y las personas en general de acuerdo a las aptitudes; se otorgaba un tratamiento especial durante el bachillerato únicamente a los seleccionados para ir a la universidad. Con la revolución tecnológica de los años 80, se retomó la idea de un hombre globalizado e interdisciplinario pues de esta manera sería más fácil la comunicación y la interacción con grupos heterogéneos para resolver problemas, hecho que se afianza desde el 2009 tras la idea de valorar nuevamente a las personas que tienen una mente más flexible e interdisciplinaria (Tokuhama-Espinosa 2009).
- 2) El cambio de la memorización al pensamiento crítico: Esta segunda tendencia busca analizar hechos para generar ideas que permitan defender opiniones, hacer comparaciones e inferencias y evaluar argumentos. Para esta tendencia, es necesario conocer la situación de América Latina pues algunos países del continente persisten con metodologías del aprendizaje basadas en la memorización. “El aprendizaje memorístico ha sido la tendencia en muchos colegios latinoamericanos debido a la amplitud de las materias enseñadas, la falta de preparación de los docentes, y la falta de reconocimiento de que es simplemente imposible hoy en día saber todo lo que se tiene que saber en cualquier materia.” (Tokuhama-Espinosa 2009, 23). Adicional a eso, no se contempla la evolución a pasos agigantados de las fuentes de información y las técnicas de investigación en las que acceder a la información es cada vez más sencilla y rápida; por lo tanto, la solución es dar un salto a los procesos que contemplan en desarrollo del pensamiento crítico.
- 3) El cambio de la amplitud a la profundidad del conocimiento, es la tercera tendencia que va de la mano del pensamiento crítico, siendo totalmente opuesto a la memorización (proceso cognitivo inferior al razonamiento y el pensamiento crítico). La amplitud contempla la memorización de cualquier tipo de información, la profundidad a su vez, enfatiza el aprendizaje de calidad. En un estudio realizado el 2008 por Schwartz y otros investigadores de la educación en ciencias, se “demostró que los bachilleres que recibieron instrucción en ciencias a profundidad en lugar de aprender sobre varios temas de forma memorista estaban más preparados para enfrentar los estudios universitarios en la misma área. Esto sugiere que

los colegios que eligen profundizar en los temas importantes en lugar de revisar brevemente varios temas logran un mayor nivel de aprendizaje en sus estudiantes” (Tokuhama-Espinosa 2009, 23).

Entrevistas cualitativas o en profundidad

Para el análisis pertinente de los actores involucrados en el problema de investigación y con el objetivo de buscar la participación, crítica y reflexión de los mismos en igualdad de condiciones, en términos de la teoría de Boltanski, se realizarán entrevistas cualitativas o en profundidad para la recolección de información, pues, la exploración de la vida o anécdotas de otras personas se vuelve en algún punto una curiosidad innata del ser humano, y permite absorber el espacio cultural a través de la palabra y la experiencia viva en ella, permitiendo profundizar las múltiples posibilidades de ampliar la diversidad de la investigación. La entrevista puede ser definida como una situación artificial y construida para que un individuo pueda expresar y comunicar datos sobre su historia personal (Kahn y Cannel 1997 citado en Sánchez Silva 2005), sus conocimientos y opiniones en una conversación dirigida generalmente por el investigador.

La entrevista cualitativa es una reunión íntima, manejable y abierta que permite conversar e intercambiar información entre una persona entrevistada y un entrevistador (Savin-Baden y Major 2013; y Horrocks 2010 citados en Hernández Sampieri 2014; Hernández et al. 2010 citado en Piza Burgos, Amaiquema Marquez y Beltrán Baquerizo 2019). Así mismo, permite construir de manera conjunta significados respecto a un tema (Janesick 1998 citado en Hernández Sampieri 2014); es flexible y se adapta a los participantes, recoge anécdotas y experiencias, considera el contexto social como elemento fundamental; y plantea preguntas abiertas y neutrales para obtener perspectivas, opiniones y experiencias detalladas en el lenguaje de los participantes (Hernández Sampieri 2014).

La entrevista en profundidad recopila las percepciones de los individuos en sus propios términos y palabras (Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, De la Cruz & Sangerman 2017 citados en Piza Burgos, Amaiquema Marquez y Beltrán Baquerizo 2019); cobra fuerza en el mundo de la verdad y de lo real permitiendo obtener mejores resultados e información que cualquier otra práctica que refiera sentidos (Arfuch 1995) porque logra la comunión entre entrevistado, entrevistador, lector y audiencia desde que se produce un interés en el testimonio. Las entrevistas cualitativas o en profundidad no son simples conversaciones

cotidianas, son conversaciones profesionales que tienen un propósito, fin y diseño orientados a resolver un problema de investigación; por lo tanto, exige que el entrevistador esté preparado, posea habilidad conversacional y capacidad analítica (Wenuraf 2001' citado en Valles 2002).

La entrevista cualitativa pone énfasis en el conocimiento de las experiencias, sentimientos, opiniones, percepciones, apreciaciones y conceptos que tienen los entrevistados sobre algún fenómeno particular (Sánchez Silva 2005); es por ello que el grado de simpatía y empatía (*Rapport*) entre los participantes de una entrevista es una herramienta fundamental para la extracción de información (Shea Shawn 1988 citado en Sánchez Silva 2005). Las entrevistas personales, incluso aquellas que se realizan a través de medios digitales, permiten al investigador extraer información de los participantes mediante un sistema de preguntas y respuestas, y a través de la observación de las emociones, acciones y reacciones del participante ante las preguntas realizadas (Hernández Sampieri 2014). Las propiedades confesionales de la entrevista en profundidad o cualitativa permiten construir la subjetividad individual; profundizar y ampliar las verdades experienciales de los sujetos y contribuye con un alto grado de autenticidad (Atkinson y Silverman 1997 citado en Gubrium y Holstein 2002 citado en Valles 2002).

Aprender sobre la entrevista implica remitirse a la entrevista terapéutica centrada en el cambio para superar una situación y en esencia “el establecer una relación, el modo de preguntar y de escuchar (...)” (Kvale 2011, 40); la entrevista, por tanto, se convierte en la forma participativa que invita a la interacción más allá de una simple conversación, y se transforma en una forma de hacer que la extracción de datos se vuelva placentera. La variedad en la técnica, propone un sinnúmero de ideas para hacer una entrevista, especialmente la consideración de directrices éticas, Kvale (2011) menciona que preocuparse del consentimiento informado para participar, la confidencialidad y las consecuencias de la participación, surgen de la ética kantiana y aristotélica, elementos que se orientan a la reflexión y que a su vez no deben restar profundidad en la entrevista.

Una entrevista cualitativa puede ser de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen 2013, Grinnell y Unrau 2011 citados en Hernández Sampieri 2014); y puede ser diseñada con cualquiera de los siguientes seis tipos de preguntas: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes o de

simulación (Mertens 2010 citado en Hernández Sampieri 2014). Para la presente investigación se usó entrevistas de tipo semiestructuradas basadas en una guía de preguntas prediseñadas combinadas entre preguntas de opinión, de conocimientos, de antecedentes y de simulación que permitieron al investigador integrar nuevas preguntas de acuerdo a la información proporcionada por el entrevistado.

Finalmente, la sociología de la crítica de Boltanski y la teoría de la entrevista de Valles concuerdan que en un proceso de investigación no se trata de hacer entrevistas a expertos, sino de realizar un tipo de entrevista que se alinee con el objetivo de investigación (Valles 2002), por lo tanto, no solamente nos enfocaremos en los actores calificados o élite para la obtención de la información; sino también, daremos voz a los actores que conviven el día de día con la política educativa en torno al bachillerato en el Ecuador. Para efectos de esta investigación y mantener la confidencialidad del proceso, se ha realizado una codificación particular para cada actor y se ha omitido nombres en la redacción de los datos proporcionados por los actores en las 27 entrevistas en profundidad, a excepción de personeros públicos (ANEXO 1).

Capítulo 3

Del Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado

El presente capítulo es el resultado de una investigación de fuentes primarias y secundarias. Se realizará una revisión histórica y de contexto para contrastar y comparar la normativa educativa ecuatoriana en torno al bachillerato: Adicional a lo anterior, se buscará detallar las disputas, argumentos y los actores que se han presentado en torno al cambio del Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado en Ecuador.

Antecedentes del Bachillerato en el Ecuador: desde el Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado

El *boom* de las reformas educativas en el Ecuador se produce a inicios de los años 60, época en la que se plantea la ampliación de la cobertura educativa a través de la creación de colegios secundarios en todos los cantones del país y la división de la organización curricular en dos ciclos: Básico y Diversificado (UASB 2011); estructura que tuvo varios ajustes con el tiempo pero que se mantuvo hasta la reforma 2011.

Las discusiones y planteamientos en torno al cambio en los lineamientos curriculares para el bachillerato se extendieron por varios años desde la propuesta inicial formulada en 1971. Como resultado quedaron registradas algunas propuestas piloto por parte de colegios experimentales. En el año de 1976 se registró la última reforma curricular, después de ella han existido importantes programas como el Programa de Reforma Curricular del Bachillerato que inició en 1984 y desde 1996 fue aplicado como convenio con el Ministerio de Educación (y Cultura en ese entonces) y numerosos establecimientos educativos con la coordinación del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar y que en algunos casos había sido aplicada por aproximadamente una década (Quishpe Pillajo 2016, 25).

El artículo 12 de la Ley de Educación de 1983 señala que:

El Ciclo diversificado procura la preparación interdisciplinaria que permita la integración del alumno a las diversas manifestaciones del trabajo y a la continuación de los estudios en el ciclo postbachillerato o en el nivel superior, atendiendo los requerimientos del desarrollo social y económico del país y a las diferencias y aspiraciones individuales. Las diversas modalidades se organizan de acuerdo con las necesidades del desarrollo científico, económico y cultural del país (Ley de Educación 1983 citado en UASB 2011).

En 1984 el Reglamento General de la Ley de Educación estableció los objetivos del ciclo diversificado expresados a continuación:

(...) a) Facilitar una formación humanística, científica, técnica y laboral que permita al alumno desenvolverse en los campos individual, social y profesional. b) Promover la investigación y la experimentación, que preparen al alumno para que contribuya eficientemente al desarrollo de las ciencias y de la tecnología. c) Preparar profesionales de nivel medio que respondan a los requerimientos del desarrollo socioeconómico del país; y, d) Profundizar la preparación científica que habilite al alumno para que pueda continuar sus estudios superiores (Reglamento de la Ley de Educación 1984 citado en UASB 2011).

Este reglamento en su artículo 86 estableció que la duración del Ciclo Diversificado sería de tres años, y en el 91 determinó que los tipos de bachillerato que se podrán organizar serían: Bachillerato en Humanidades Modernas tradicional o Bachillerato en Ciencias, con las especialidades de Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Ciencias Sociales y Educación; siendo este último eliminado a finales de los 80 y comienzos de los 90 (Reglamento de la Ley de Educación 1984 citado UASB 2011).

Durante las décadas de los 80 y 90, se evidenció un conjunto de problemas desatendidos como la falta de planificación, incumplimiento de objetivos y disconformidad con los requerimientos sociales tras la preocupación generalizada por los asuntos curriculares del bachillerato (Quishpe Pillajo 2016). Desde 1990 se identificó que el currículo del ciclo diversificado no había alcanzado el impacto deseado por el Ministerio de Educación (Rivera, Jorge 1990 citado en Salazar Jaramillo 2014); razón por la cual, la UASB promovió una reforma del bachillerato ecuatoriano a través de su Programa de Reforma Curricular del Bachillerato aplicado en una red de colegios del país como plan piloto de conformidad con el Acuerdo Ministerial N. 4889 de Agosto de 1995 (Campaña Moya 2017).

Este proyecto eliminaba la elección temprana de una especialización que quizá marcaba toda la vida de la persona porque implícitamente obligaba a seleccionar su campo laboral, planteaba ya en ese entonces un tronco común de asignaturas a ser cursadas por los estudiantes de los cuartos y quintos cursos, en sexto curso tomaban las materias optativas que le permitían hacer aproximaciones a la vocación y que eran elegidas de entre un grupo por las instituciones educativas según su realidad local. El título que se entregaba era de bachiller en ciencias, no se

mencionaba ninguna especialización, posibilitando así la continuación de los estudios superiores con un amplio abanico de posibilidades. Ya en el campo curricular, de las dieciséis asignaturas que normalmente tomaba un estudiante de bachillerato, se reducían a nueve, pero en cambio se ganaba en profundidad (UASB, 2011, 52 citado en Campaña Moya 2017, 17).

En 1992 se produjo el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”; y en 1993, en la Primera Jornada Parlamentaria de Educación y Desarrollo, se evidenció la necesidad urgente de reformar el bachillerato ecuatoriano puesto que la estructura y gestión del mismo han sido intocadas, y han ahondado la inequidad social respecto a oportunidades de aprendizaje (Samaniego, 2008 citado en Quishpe Pillajo 2016).

Estudios realizados hasta 1993 determinaron que “más de 60 alumnos de cada cien no alcanzan el nivel que se requiere para continuar satisfactoriamente los estudios superiores” (Paladines, 1993, p. 96 citado en Madrid Tamayo 2019, 10); esto debido a que el sistema de educación secundaria no lograba cumplir con las necesidades latentes de una población tan diversa y desigual.

Para el año 2000, el Ministerio de Educación y Cultura se adhirió a los 6 objetivos de la Educación Para Todos-EPT establecidos para el 2015 en el Foro Mundial de la Educación de la Unesco- Dakar (Peppler-Barry & Fiske 2000) en los que se estipula la universalización, la equidad, la calidad y la gratuidad de la educación (Araujo & Bramwell 2015), principios que servirían de excusa para la futura reforma educativa que inicia con el Plan Decenal de Educación 2006. El 29 de agosto del 2001 se firmó el Decreto Ejecutivo 1786 bajo la Presidencia de Gustavo Noboa Bejarano que buscó establecer un marco normativo general y unos “Lineamientos Administrativo Curriculares del Bachillerato en Ecuador” que recogían las experiencias de actualización y mejoramiento de la calidad educativa con el objetivo de definir, reformar y ordenar el Bachillerato en el país; así como organizar parámetros comunes del bachillerato tomando en cuenta la diversidad existente, la innovación educativa y la participación de actores en el proceso (Ministerio de Educación y Cultura 2001).

Este documento mencionó, dentro de las Disposiciones transitorias, la reforma progresiva del bachillerato durante dos años lectivos, hasta que las instituciones cumplan los procesos de adecuación y actualización establecidos para el cambio, con el fin de alcanzar las expectativas de ciudadanos y considerar las necesidades sociales y estatales. Del mismo modo, el artículo

27 del Decreto Ejecutivo 1786 reconoció la existencia del Convenio MEC-USAB mantenido entre el Ministerio de Educación, la UASB y una red de colegios para datar las experiencias vividas tras un plan piloto de reforma del bachillerato.

Este Convenio buscaba darle continuidad a la educación básica creando un paso de comunicación entre ella y el bachillerato; involucrar a diferentes actores en la creación de un currículo innovador; incrementar la cobertura de la educación del bachillerato; eliminar o unificar las diversas directrices educativas que existían en el país; llevar los conocimientos y capacidades a la práctica; orientación y selección de una carrera universitaria y la integración a la vida laboral; y eliminar la jerarquía de las especializaciones, inconvenientes que se habían observado tras el análisis realizado por la UASB.

El bachillerato diversificado o especializado era la tendencia en la región hasta el 2005 cuando estallaron las reformas en búsqueda de otro tipo de bachillerato. En el 2006 bajo la presidencia de Alfredo Palacios, se formuló el Plan Decenal de Educación 2006-2015 que presentó una serie de variaciones y reformas a las mallas curriculares de todos los niveles educativos y propuso la unificación de habilidades en el BGU; este plan educativo fue aprobado mediante el Referéndum del 26 de noviembre de ese mismo año. El Plan Decenal 2006-2015 “le permitió al Ecuador alcanzar una ubicación estándar o igual a la media en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) diseñado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)” (Campaña Moya 2017, 19).

Con el cambio de gobierno, en la Presidencia de Rafael Correa se anunció que el Plan Decenal 2006-2015 sería el lineamiento educativo para su periodo de gobierno y lo ratificó a través de la Constitución de Montecristi 2008. En esta constitución se le asignó la competencia exclusiva de las políticas educativas al gobierno central (Art. 261, numeral 6), se determinó que las competencias sobre el Sistema Nacional de Educación serán ejercidas por la Autoridad Educativa Nacional; y se estableció 3 niveles de Educación: Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato (Quishpe Pillajo 2016).

Para el 2009, el gobierno de turno presentó el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Intercultural, que fue discutido y debatido en el Pleno de la Asamblea en primer debate

durante ese mismo año y segundo debate durante los años 2010-2011, para ser aprobado en marzo del 2011 como Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI. Junto a ella vino el gran cambio del bachillerato general unificado contemplado en el artículo 43 (Quishpe Pillajo 2016, 27). El Reglamento General de la LOEI fue expedido un año más tarde y recalcó en el artículo 30 que todos los estudiantes deben cursar las asignaturas de tronco común definidas dentro del currículo nacional obligatorio (Quishpe Pillajo 2016).

En definitiva, solo existieron intentos de reforma del bachillerato ecuatoriano que no pasaron a constituir políticas de carácter universal (nacional) sino que se quedaron en el nivel de pilotaje o experimentación a partir de 1995 hasta la implementación del BGU (Campaña Moya 2017, 28).

Contraste entre la Ley de Educación de 1983 y la Ley de Educación Intercultural 2011-LOEI

La Ley de educación de 1983 planteó para el bachillerato un ciclo diversificado dividido en el bachillerato técnico y bachillerato en ciencias. El bachillerato técnico se caracterizaba por ser un postciclo básico con una duración de uno o dos años para incorporarse, enfocado en las actividades productivas del país relacionadas íntimamente con el comercio, administración, mecánica automotriz, etc. El bachillerato en ciencias constaba de tres años de formación humanística, científica y tecnológica que le permitía al estudiante continuar con estudios superiores y la integración al campo laboral; este bachillerato a su vez adquiría mayor especialización con una división característica entre físico-matemática, químico-biólogo y ciencias sociales (Salazar Jaramillo 2014). Esta ley, señala en su Art. 20 que la educación es obligatoria únicamente para el nivel primario y ciclo básico de secundaria; omitiendo la obligatoriedad del ciclo diversificado (Ley de educación 1983).

El Reglamento General del 10 de julio de 1985 (Decreto N°935) de la Ley de Educación aclara en el artículo 86 que “El nivel medio comprende tres ciclos: a) Básico, obligatorio y común, con tres años de estudio; b) Diversificado, con tres años de estudio, que comprende: - Carreras cortas postciclo básico, con uno o dos años de estudio; y, - Bachillerato, con tres años de estudio; y, c) De especialización, post-bachillerato, con dos años de estudio.”. Este Reglamento determinaba que el bachillerato diversificado preparaba profesionales de nivel medio de conformidad con los requerimientos del desarrollo del país, a través de una formación humanística, tecnológica y científica con visión a la integración con el mundo

universitario y laboral; del mismo modo planteaba un plan de estudios que incluía asignaturas generales para todos los bachilleratos y específicas de acuerdo a la especialización. “Las materias de “Cultura General” eran: Literatura, Historia General, Geografía, Economía General y del Ecuador, Cívica, Problemas Filosóficos, Lógica, Psicología, Idioma Extranjero y Educación Física” (Samaniego 2008, 237 citado en Quishpe Pillajo 2016); mientras que las específicas diferían de acuerdo con las 4 especializaciones posibles como Físico-matemático, Químico-biológico, Sociales y Educación; y los cuatro bachilleratos técnicos diferenciados en Agropecuaria, Industrial, y Comercio y Administración, cada uno con sus especializaciones y creadas de acuerdo a las necesidades socio-económicas del país.

En el 2001 se lanzó una propuesta de reforma al bachillerato a través de los Lineamientos Administrativo Curriculares del Bachillerato en Ecuador, documento que menciona que las iniciativas sobre el bachillerato no provenían del Ministerio de Educación, más bien eran fruto de experiencias piloto en determinadas instituciones y una red de colegios tutelada por la UASB¹⁶. El objetivo de este documento era establecer lineamientos fundamentales del bachillerato para propiciar el desarrollo de propuestas, organización y parámetros comunes para todo el Ecuador, con la particularidad del respeto a la diversidad existente en el país, el fomento de la innovación educativa y la participación de los actores de la educación en el proceso (Decreto Ejecutivo 1786 2001).

El bachillerato en Ciencias fue orientado para jóvenes adolescentes de 15 a 17 años, con un enfoque de conceptualizaciones y abstracciones de índole humanístico y científico, de una duración de 3 años lectivos, con un currículo flexible que contenía materias optativas y obligatorias dependiendo la especialización, con contenidos orientados a logros de aprendizaje, y que además instaba a las instituciones a desarrollar su propio proyecto institucional y propuesta curricular. Así también aclara que las instancias de dirección y ejecución de las reformas del bachillerato son el Programa Nacional del Bachillerato del Ministerio de Educación con jurisdicción nacional que es el encargado de coordinar, ejecutar y evaluar el proceso de reforma a nivel nacional; las direcciones provinciales que a través de un equipo especializado aprobarán las concreciones curriculares a nivel de cada institución

¹⁶ “La Universidad, desde 1996, llevó adelante el programa con la participación de una red a la que se incorporaron voluntariamente 206 instituciones educativas públicas y particulares. Se formuló un currículo y los programas para todas las asignaturas, una propuesta de administración curricular para los establecimientos, se desarrolló un programa de capacitación para 10.000 docentes, y se editaron los manuales y textos necesarios para la aplicación de la reforma, que está actualmente en plena marcha.” (UASB 2011, 9)

educativa en su jurisdicción; y los establecimientos que oferten el bachillerato (Decreto Ejecutivo 1786 2001).

En el 2006 se gestó el Plan Decenal 2006, que se convertiría en soporte del cambio al BGU. Con la entrada en vigor de la Constitución de Montecristi, el 28 de septiembre 2008, y de la mano de los lineamientos del Decreto Ejecutivo 1786, se fraguaron los argumentos constitucionales que justificaron el cambio de sistema educativo. La nueva constitución afianzó la concepción de la educación como derecho ineludible e inexcusable del Estado; y fue germen de una nueva ley de educación que, de conformidad con la constitución, tipificó a la educación como un concepto de interés público que no está al servicio de ningún interés particular; y por lo tanto es de acceso universal, permanente, no discriminatoria y obligatoria hasta el bachillerato. Esta nueva normativa devolvió el control del sistema educativo al gobierno central (Campaña Moya 2017), debilitando el poder discrecional que tenían las direcciones provinciales y cantonales para opinar en temas curriculares y pedagógicos.

Para el 2011, la Ley Orgánica de Educación intercultural-LOEI¹⁷, nueva ley de educación; estableció la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato, y encargó al Estado la tarea de la universalización (LOEI 2011). La LOEI contempló el cambio al Bachillerato General Unificado como uno de sus hitos más sobresalientes. “el BGU considera tres años de estudio obligatorios. (...) todos los estudiantes cursan, en el BGU, un conjunto de materias generales llamado tronco común (...)” (Salazar Jaramillo 2014). La LOEI permitió también establecer alternativas de Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, al complementarlos con el Bachillerato Técnico Productivo y Bachillerato Artístico (Campaña Moya 2017).

La LOEI propone dos tipos de bachillerato, el Bachillerato en Ciencias que contempla asignaturas de tronco común y formación complementaria en áreas científico-humanistas; el Bachillerato técnico que incluye asignaturas del tronco común y formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas; y ofrece adicional a estos, el bachillerato técnico productivo como complemento del bachillerato técnico (es optativo y dura un año adicional); y el bachillerato artístico que otorga una formación complementaria enfocada en las artes.

¹⁷ “La LOEI fue aprobada con 108 votos, por lo que se habló de un consenso en el que se dijo participaron actores como dirigente de sectores educativos, profesores y estudiantes (representantes de la FESE).” (Quishpe Pillajo 2016, 29)

La aplicación del BGU se completó con la expedición del Reglamento General de la LOEI que determinó y delimitó con mayor detalle su aplicación, su malla curricular y las materias de tronco común, horas adicionales a discreción de las instituciones, asignaturas optativas, y la formación complementaria en bachillerato técnico y bachillerato internacional (Campaña Moya 2017).

Algunas de las diferencias fundamentales que trajo consigo la nueva legislación fueron: el cambio en el currículum que seguido de la reforma que 2016 articula nuevas asignaturas y cambia la carga horaria; la estandarización de una malla curricular homogénea que establece mínimos necesarios y homologa el currículum de todas las instituciones educativas del país; el establecimiento de nuevas asignaturas como Educación para la Ciudadanía, Desarrollo del pensamiento filosófico, Educación estética, Emprendimiento y Gestión; sumado a los conocimientos generales sobre las asignaturas clásicas como Física, Historia y ciencias sociales, Matemática, Química, entre otras disciplinas (Salazar Jaramillo 2014).

La LOEI insta un Sistema Intercultural Bilingüe; y el reconocimiento y paridad de las personas con discapacidad dentro de cualquier centro educativo a través de las Necesidades Educativas Especiales-NEE; descarta la posesión de instituciones educativas en manos de las fuerzas armadas y policiales; enfatiza que todas las instituciones educativas públicas son laicas, gratuitas; y faculta a la privadas a elegir su naturaleza y decidir si es laica o religiosa, el tipo de jornada, la cuantía de la matrícula y la pensión mensual (Salazar Jaramillo 2014).

La justificación del BGU gira en torno a la decisión del gobierno de turno orientada a cumplir el objetivo N°2 del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 que contempla la necesidad de mejorar las capacidades y potencialidades ciudadanas; y la política 2.2 que mociona el mejoramiento progresivo de la calidad educativa con un enfoque de derechos, género, interculturalidad e inclusión, que fortalezca la unidad en la diversidad y la culminación de los estudios fomentando los logros académicos, de conformidad con el Acuerdo 242-11 del Ministerio de Educación (Campaña Moya 2017, 7). La LOEI es enfática en señalar la homologación de los títulos de bachiller otorgados y su validez al momento de continuar cualquier carrera universitaria.

El 26 de julio del 2012 el Ministerio de Educación publicó el Reglamento General de la LOEI en el Registro Oficial N°754, este documento delimitó el alcance del BGU a nivel nacional,

definió el ámbito y requisitos de aplicación, estableciendo que en el BGU pueden estudiar las personas que haya culminado la educación básica; deja la malla curricular como potestad del Ministerio de Educación, autoridad educativa nacional, incluyendo las consideraciones técnicas, curriculares y pedagógicas como los aprendizajes básicos comunes o “tronco común”¹⁸, aunque sin embargo, faculta a cada institución educativa a realizar adecuaciones previamente aprobadas por el Ministerio de Educación de acuerdo a sus necesidades, naturaleza y contexto (Campaña Moya 2017; Quishpe Pillajo 2016).

Para la aplicación de la reforma, el Ministerio de Educación tenía la responsabilidad de diseñar no solo el currículo del BGU, sino también asegurar la aplicación obligatoria de este currículo general nacional en todas las instituciones educativas del país. Se revisaron previamente algunos estudios sobre el bachillerato diversificado que arrojaron evidencia sobre la deficiencia en los recursos didácticos, la planificación en base a estrategias de enseñanza-aprendizaje y el incumplimiento de objetivos. Así, la Sexta Disposición transitoria de la LOEI alude que “(...) La aplicación del bachillerato general unificado se iniciará durante el año lectivo 2011 – 2012 para todos los establecimientos educativos a partir del primer curso de bachillerato. Únicamente para los segundos y terceros años de bachillerato en curso al año lectivo 2010 - 2011, los establecimientos deberán coordinar con la Autoridad Educativa Nacional la transición al Bachillerato General Unificado o el mantenimiento del modelo vigente.”

El siguiente cuadro muestra un esquema del cambio que se produjo entre la normativa educativa de 1983 y la del 2011: De la Ley Orgánica de Educación a la Ley Orgánica de Educación Intercultural:

Tabla 1: Comparación entre el Bachillerato Diversificado y el Bachillerato General Unificado

CUADRO COMPARATIVO DEL BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y EL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO		
TIPO DE BACHILLERATO	BACH ESPECIALIZADO	BGU
ÍTEM		
DURACIÓN	• Tres años	• Tres años

¹⁸ “El “tronco común” constituye un conjunto de “asignaturas generales” a ser cursadas semanalmente en el primero, segundo y tercer año del BGU, durante el primer año deben cursar 35 períodos, en el segundo año igualmente 35 períodos y en el tercer año 20 períodos. En cada uno de los años, la institución educativa puede definir 5 períodos a discreción institucional con sentido de pertenencia al proyecto educativo institucional (PEI) conocidas como horas adicionales. Además, en el tercer año de BGU, aquellas instituciones que ofertan bachillerato en ciencias ofrecen 15 horas de asignaturas optativas, a elección de los estudiantes.” (Campaña Moya 2017, 22)

	<ul style="list-style-type: none"> • No obligatorio (Art. 20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorio (Art. 2 y 43)
PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> • Formación especializada • Preparación de profesionales de nivel medio de acuerdo a las necesidades socioeconómicas del país. • Preparación interdisciplinaria con proyección al campo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación general • Preparación interdisciplinaria
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con estudios superiores • Integración al campo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de proyectos de vida • Integración a la sociedad
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Formación humanística, científica y tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el cambio • Universalidad • Equidad e inclusión • Educación en valores • Enfoque en derechos • Educación para la democracia y participación ciudadana.
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Habilita al estudiante para que continúe estudios superiores • Permite al estudiante desenvolverse eficientemente en los campos individual, social y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seres humanos responsables, críticos y solidarios • Desarrollo de capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas • Prepara al estudiante para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior.
OPCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato diversificado-en ciencias con especialidad: Químico-Biólogo, Físico-Matemático y Ciencias Sociales. • Bachillerato técnico 	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato en Ciencias • Bachillerato técnico

Fuente: Datos del trabajo de investigación y fuentes secundarias de información: Ley de Educación de 1983, Reglamento General de la Ley de Educación 1985, LOEI 2011, Reglamento General de la LOEI 2012, Campaña Moya 2017 y Quishpe Pillajo 2016.

Del Bachillerato Diversificado al Bachillerato General Unificado: un compendio de actores, argumentos y justificaciones

Como hemos visto en secciones anteriores, el bachillerato diversificado corresponde al tipo de bachillerato que procura una división de estudios por especialidades, esta modalidad estuvo vigente en el Ecuador por casi 20 años; sin embargo, en el 2011, con la reforma a la Ley de Educación de 1983 y la entrada en vigencia de la LOEI se cambió esta modalidad por el Bachillerato General Unificado.

Pero, ¿Cuáles fueron los argumentos para el cambio tan precipitado que se dio en el 2011? En el Decreto Ejecutivo 1786 del 2001 se consideraron algunos aspectos que serían enfatizados para el cambio al BGU, el Decreto establecía que:

- 1) El bachillerato debía eliminar la ruptura existente con la educación básica y formular un paso de continuidad en la educación secundaria.
- 2) Universidades, dependencias ministeriales, gremios, organismos del sistema educativo y otros actores de la educación han mostrado interés por la búsqueda de innovaciones curriculares y proyectos que generen nuevas expectativas (aspecto mencionado anteriormente con el boom de reformas educativas en Latinoamérica).
- 3) La baja cobertura cuantitativa del bachillerato arrojaba como resultado que la población que asistía al bachillerato de acuerdo al número de jóvenes entre 15-18 años no alcanzaba ni el 40% de la población total que se encontraba en ese rango de edad.
- 4) Dependiendo del sector del país, la oferta educativa del bachillerato de los colegios secundarios era administrada por varias entidades públicas con distintas visiones del desarrollo educativo y enfoque curricular.
- 5) Los graduados del bachillerato no habían alcanzado capacidades lógicas, capacidades para aprender de manera autónoma, capacidades de aplicar el conocimiento a la vida real, capacidades para realizar trabajo autónomo o en equipo; capacidades para ejercer la vida democrática. Solo una minoría logró alcanzar capacidades lógicas, mientras que la mayoría presenta dificultades para enfrentar las responsabilidades en la universidad, se basa en una cultura memorística y repetitiva, distal de la innovación.
- 6) Planteamiento de objetivos inmediatistas como elegir una carrera o integrarse al mundo laboral.
- 7) El ciclo diversificado establece una especie de jerarquía entre las especializaciones sobrevalorando una especialidad sobre otra, de tal modo que unas significan un pase a todas las carreras y otras especialidades solo a carreras específicas.
- 8) El ciclo diversificado no cumple con los objetivos por los cuales fue planteado, puesto que se ha evidenciado una notoria irracionalidad en la relación entre especialidad y las opciones para escoger una carrera en la universidad.

Por estas razones, se catalogó al bachillerato diversificado como no funcional debido a que provoca un gran desperdicio de recursos económicos y talento humano, impide que los

estudiantes accedan a conocimientos útiles para el mundo del trabajo; y debido a la gran diversidad de estudios de bachillerato, el primero año de universidad se ha convertido en un proceso de igualación. Eso, sumado a que se había “constatado que el acceso a los estudios superiores, en la mayoría de las universidades, no depende principalmente de la especialidad elegida en el bachillerato” (Decreto Ejecutivo 1786 2001).

En el 2007 se realizó una evaluación del bachillerato diversificado en el Ecuador que inauguró el inicio del diseño del BGU; el 2009 se realizaron varios talleres en los que se incluyó la participación de actores de la educación (padres de familia, docentes y estudiantes) que debatieron por dos años sobre el BGU desde sus propias experiencias y necesidades; desde diciembre del 2010 la Gerencia del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano fue liderada por Freddy Peñafiel¹⁹, quien articuló equipos multidisciplinarios que recogían aportes de los diversos actores de la educación en el país y en conjunto constituyeron el fundamento filosófico y pedagógico de lo que sería el BGU (Campaña Moya 2017).

Ciertamente tanto el fundamento filosófico (universalización, y el mejoramiento de la calidad y cobertura del bachillerato), como el pedagógico (malla curricular y perfil de salida del bachiller) estaban cobijados por la Constitución 2008 y el Acuerdo Ministerial 242-11 expedido por Gloria Vidal, Ministra de Educación de ese entonces (Campaña Moya 2017). Esta normativa dio paso a la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI y confirmó la aplicación del BGU desde el año lectivo 2011-2012, sin tomar en cuenta el periodo vacacional y la capacitación de los docentes, la falta de definición de los contenidos curriculares, los grandes requisitos que muy pocos planteles cumplían; que no existían textos escolares ni ningún tipo de guía tanto para estudiantes como docentes; y sobretodo no contempló que el año lectivo en mención estaba a pocos meses de iniciar.

El sistema educativo secundario del Ecuador no estaba preparado en ninguna de sus instancias para un cambio tan acelerado de un bachillerato a otro, y como parte de esta falta de preparación se gestaron procesos de flexibilización para la adopción del nuevo bachillerato que consistía en aplicar el BGU únicamente a los estudiantes que iniciaban el primer año de bachillerato. En principio corría el rumor de que el cambio consistía en la determinación de

¹⁹ “Freddy Peñafiel fue designado Gerente del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano mediante Acuerdo Ministerial 0596-10 publicado en el Registro Oficial N. 343 del viernes 17 de diciembre del 2010.” (Campaña Moya 2017, 25).

un tronco común para los estudiantes de primero y segundo de bachillerato, abriendo la posibilidad de escoger una especialidad en ciencias, técnico o artes durante el tercer año de bachillerato; este rumor, de la mano de la desorganización y la falta de los lineamientos generales del BGU, permitió a colegios como el Mejía de Quito, aventurarse a que promociones de graduados, especialmente la del 2014 de acuerdo a datos proporcionados por EEBGU 9, pueda ofertar un bachillerato compartido que reconocía en primero y segundo de bachillerato el BGU, y en tercero el bachillerato especializado.

Sumado a los problemas del bachillerato diversificado mencionados anteriormente, en las entrevistas realizadas a diferentes actores educativos, se detectaron otras dificultades que sirvieron de argumento para el cambio al BGU. EEBT 2 comentó que en los colegios fiscales existía un sistema de cupos para la selección de especialidades, si un estudiante no alcanzaba los requisitos para una u otra especialización, el colegio le asignaba la especialidad o el tipo de bachillerato del que aún disponía de cupos; a pesar de que ella deseaba estudiar Físico-Matemático, le tocó estudiar un bachillerato técnico, limitando sus opciones universitarias debido a su escasa preparación y a la reducida oferta de carreras universitarias que podía acceder por su bachillerato.

Adicional a esto, EEBT 1 expuso que para ir a la universidad él tuvo que nivelarse los sábados, pues en su colegio la oferta académica no solo era reducida, sino que, al salir al mundo universitario y laboral, las diferencias con otros colegios fiscales como el Mejía, el Montufar e incluso fiscomisionales como el Benalcázar eran abismales. Así también, EEBD 4 mencionó que, si bien el bachillerato por especializaciones permite escoger y estudiar algo que agrada más, el conocimiento se vuelve sesgado y muy especializado que evita aprender habilidades adicionales como el ser emprendedores, o escoger una carrera cercana a la especialización, pero no completamente por ejemplo estudiar Físico-Matemático en el bachillerato y en la universidad Comercio Exterior.

EEBD 5 señaló que las especializaciones tienden a limitar los conocimientos pues se profundiza demasiado en algo, y desde su punto de vista es necesario plantear materias generales que complementen los conocimientos especializados para ingresar a la universidad. Para él, la selección temprana del bachillerato le hizo descartar habilidades que poseía para dedicarse a algo que no estaba seguro de aplicar toda la vida.

En el plano administrativo, especialmente en los colegios particulares, el tema de las especializaciones implicaba un doble esfuerzo y en muchas ocasiones duplicar recursos, debido a que la distribución por cursos dependía de la selección de los estudiantes, situación que se estima difiere en el fiscal debido al sistema de cupos por especialidades mencionado anteriormente por otro de los entrevistados.

PCPF 1 comentó que una de las ventajas que observaron los actores en el bachillerato diversificado fue la orientación y dirección vocacional pues, en décimo de básica ya se iniciaba con las pruebas actitudinales, las visitas a universidades y existía una mejor focalización de los Departamentos de Orientación y Bienestar estudiantil-DOBE (actual DECE) en la selección de la especialización y posterior carrera universitaria, permitiendo que los estudiantes seleccionen un bachillerato más coherente con los gustos y preferencias individuales. Asimismo, expuso que el objetivo probable del BGU era permitir a los estudiantes estudiar en cualquier carrera universitaria, puesto que, con el bachillerato diversificado, las carreras exigían una determinada especialidad, e incluso las universidades en general hacían pruebas psicológicas y de habilidades para hacer un seguimiento para la carrera que el estudiante debía seguir

EEBGU 5 mencionó que, aunque estudió el BGU, ella hubiera preferido estudiar una especialización fuerte en Ciencias Sociales para que, al momento de ingresar a la universidad, las materias de la carrera no le tomen por sorpresa y le impacten, puesto que no recibió información ni profunda ni técnica, solo superficial. Para EEBD 2 la especialización empodera a los estudiantes en lo que quieren hacer desde el colegio.

Los Docentes de Colegio entrevistados mencionaron que el bachillerato diversificado, a pesar de la evidente deficiencia en la orientación vocacional, no solo preparaba a los estudiantes con mejores y mayores conocimientos técnicos y específicos de una rama del saber, sino que, al facultar la elección del estudiante, permitía que cada uno de ellos se identifique con su elección, se responsabilice de ella y se esmeren en adquirir no solo buenas calificaciones, sino conocimiento (DC 1, DC 2 y DC 3). Sin embargo, para DU 1 el bachillerato por especialidades funciona de manera óptima cuando la persona estudia en la universidad lo que ha estudiado en el colegio.

PCPF 1 comentó que las especialidades permitían un mejor desempeño de los estudiantes en la universidad, las universidades felicitaban a ciertos colegios por el porcentaje de ingresos y el rendimiento de los estudiantes en las diferentes carreras. Las especializaciones permitían escoger una carrera a elección, con el Ser Bachiller (nueva modalidad de ingreso a la universidad) si desean ingresar a la universidad, los estudiantes deben estudiar para rendir un examen que asigna una carrera de acuerdo a un puntaje, situación que ha aumentado la deserción estudiantil. DU 1 expuso que los estudiantes actualmente llegan a la universidad con un concepto equivocado de su vocación pues no hay razones lógicas para elegir una carrera debido a una terrible orientación vocacional

DC 1 mencionó que en el bachillerato especializado los estudiantes parecían más maduros y seguros de lo que estudiaban, incluso se veían más enfocados, comprometidos e interesados por desarrollar los temas y las materias, debido a que estudiaban lo que les gustaba hacer. Explicó también, que en el bachillerato diversificado la carga horaria de las materias de la rama era mayor y los contenidos que se podían tratar eran más profundos obteniendo la suficiente preparación y conocimiento para ir a la universidad.

En resumidas cuentas, el limitado acceso al bachillerato fue un problema que se profundizó por la asignación de cupos de acuerdo al sector, la relación entre la cantidad de cupos y la cantidad de estudiantes que demandan una institución, una especialidad, una carrera universitaria, etc.; y una justificación para la entrada en vigencia del BGU, en aras de la ampliación de la cobertura del bachillerato a un mayor porcentaje de población posible, de acuerdo a su naturaleza general.

Como todo proceso abrupto y desordenado, el BGU no se libró de aglutinar actores en desacuerdo; es así que tanto la Unión Nacional de Educadores del Ecuador-UNE y la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador-FESE se abstuvieron de participar en la reforma y se opusieron firmemente a la LOEI y a los procesos de evaluación docente, resistiéndose a su aplicación. “En cuanto a los actores involucrados en cada momento de la política pública del Bachillerato General Unificado se identifican a los diseñadores del BGU que fueron sobre todo funcionarios y autoridades del Ministerio de Educación articulados dentro de un grupo de trabajo que se llamó Gerencia del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” (Campaña Moya 2017, 24).

La oposición al BGU iba en ascenso especialmente por quienes formaban parte del colectivo de estudiantes, docentes y algunas instituciones educativas quienes han estado históricamente opuestas a las políticas de tipo *Top Down*, para ellos el BGU no contemplaba las verdaderas necesidades de estudiantes, ni de docentes, ni de las instituciones educativas, mucho menos estaba listo para atender a las demandas educativas de una sociedad tan diversa como la ecuatoriana; el BGU se convirtió para estos grupos en una estratagema más del gobierno para manipular la educación del país.

La Juventud Revolucionaria del Ecuador-JRE comenta que la propuesta del nuevo bachillerato adolece de limitaciones y que pretende dar soluciones a los problemas del actual sistema, sin embargo, se limita a aparentar el cambio y mantiene el *statu quo* actual, pues se olvida las particularidades de lo urbano y lo rural, o de la plurinacionalidad, y unifica el sistema como si en realidad la diversidad no fuera un factor determinante al momento de diseñar una política pública (Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador 2011)

Titulares despectivos y desalentadores relucían los periódicos del país haciendo énfasis en el escaso convencimiento que alcanzaba el BGU en la ciudadanía, titulares como el “El Nuevo Bachillerato no convence”; “Indignación por el BGU y represión policial unen a los colegios de Quito”; “¿Mejor bachillerato?”; “Críticas al nuevo bachillerato”; “UNE anuncia que no aplicará bachillerato unificado”; “UNE se resiste a la aplicación del bachillerato unificado”; “Ella no da cuentas del bachillerato, pero su escudo es Freddy Peñafiel”²⁰; “Ecuador: alumnos secundarios en protesta contra planes gubernamentales rechazan advertencias de Correa”; “Con plantones esta semana seguirá protesta estudiantil”; “Bachillerato patojo”, entre otros; marcaban la efervescencia de lo se estaba fraguando en contra del BGU, pues el argumento de que “La excesiva dispersión del bachillerato ecuatoriano, la tendencia a la especialización temprana, la híper especialización de los estudiantes y la escasa articulación curricular del bachillerato con los niveles de educación básica y superior(...)” (La Hora 2011) no era suficientemente convincente para aceptar un cambio después de alrededor de 30 años del funcionamiento del bachillerato diversificado.

²⁰ Titular de El Comercio que hace referencia a la falta de pronunciamiento de la Ministra de Educación de turno Gloria Vidal dado a que a dos meses de la implementación del BGU en la sierra, no se conocían los detalles del mismo (en qué consiste, cómo funciona, cómo se aplicará), pues en el sitio web del Ministerio de Educación no existía ni la propuesta final, ni el marco teórico. El único que daba entrevistas a medios fue Freddy Peñafiel, quien recalca que la Ministra se encontraba en la revisión de los detalles del BGU. (El Comercio 2011)

En junio del 2011, Peñafiel anunció que el instructivo y un listado de la malla curricular ya habían sido subidos en la web, sin embargo, advirtió que los documentos no son oficiales y comentó que el proyecto final sería publicado en la web en los próximos días (El Comercio 2011), frente a esto, tanto personal administrativo como docente, incluso los alumnos, comentaron que el único conocimiento que tenían sobre la reforma era la eliminación de las especialidades. Como hemos visto, esta incertidumbre de no saber qué esperar del cambio al BGU desencadenó una serie de protestas que alcanzaron distintos niveles de violencia, justificados en la inconformidad con las nuevas medidas educativas y la poca integración de los actores en la toma de decisiones.

Desde septiembre 2011 y durante octubre del mismo año, se organizaron varias protestas contra la implementación del BGU, todas lideradas por Mariana Pallasco, presidenta de la UNE, bajo la premisa de que el BGU es el resultado de una improvisación, no fue socializado, falta capacitación para los docentes, no fueron incorporados actores educativos en el diseño del BGU, eliminaron asignaturas (Cívica, Realidad Nacional y Educación Ambiental), y se catalogó al BGU como formador de generalistas (Campaña Moya 2017).

Pallasco comentó que existió poca información al respecto, que los docentes aún no están capacitados para aplicar este modelo; y resaltó que la propuesta es inaceptable pues elimina materias como historia y cívica (La República 2011); por estas razones, la UNE se resistió a la aplicación del BGU (El Diario 2011). La FESE, también se manifestó solicitando a la Ministra de Educación Gloria Vidal dejar sin efecto el BGU para el año lectivo 2011-2012, pero tras intentos de generar presión sin movilizaciones no consiguieron resultado alguno.

Las protestas habían sido encabezadas por dirigentes estudiantiles y de la mano de la UNE y la FESE expresaron su malestar en las calles. Los estudiantes de colegios técnicos y fiscales de varias ciudades del país fueron los protagonistas de estas protestas que estallaron los primeros días de septiembre del 2011. El 15 de septiembre 2011 se alzaron las protestas en Quito de la mano del Colegio Montufar y el Mejía, junto a la FESE, provocaron enfrentamientos en los que intervino la Policía Nacional y luego la Policía Antimotines (La República 2011). Esta protesta fue sin duda, la manifestación con mayor impacto pues dio como resultado un herido de gravedad por un impacto de una bomba lacrimógena en el

cráneo; el Caso de Edison Cosíos²¹ se convirtió en uno de los más emblemáticos de esta lucha por el bachillerato especializado y la libre elección de los estudiantes.

Una de las movilizaciones más relevantes fue la del 22 de septiembre en Quito que contó con la participación de “Delegaciones de alumnos del Central Técnico, Mejía, Montalvo, 24 de Mayo, Sucre, Cardenal de la Torre, Miguel de Santiago, Montúfar y Manuela Cañizares que se manifestaron en contra de la represión policial y del BGU (El Universo 2011); este plantón logró que una delegación de estudiantes se reuniera con el secretario de la Presidencia Gustavo Jalkh para agendar una reunión con la Ministra Vidal (El Universo 2011) que finalmente no generó mayores resultados. Al respecto Lady Morales, presidenta de la FESE, comentó “Nosotros estamos demostrando nuestra voluntad de dialogar y qué recibimos a cambio: represión, represión y más represión. Ahí se ve la prepotencia y la incapacidad de diálogo de las autoridades" (El Universo 2011).

Sumado a estas protestas, se generaron otros levantamientos estudiantiles en varias ciudades del país, siendo las más sobresalientes las protestas del 21 de septiembre el Colegio Bernardo Valdivieso de Loja (La Hora 2011), y el 05 de octubre el Colegio Técnico Simón Bolívar de Guayaquil (El Telégrafo 2011). Ante las protestas estudiantiles, Rafael Correa en la sabatina manifestó que todos los participantes de las protestas habían sido identificados y recibirán las sanciones respectivas; adicional a esto comentó que todos los estudiantes que ocasionaron disturbios serán expulsados de sus colegios, los profesores tendrán sumario administrativo y los estudiantes mayores de edad que destruyeron la vía del trolebús, tiraron piedras a un patrullero y que rompieron la cabeza a un policía serán juzgados penalmente (América economía 2011).

Este discurso de Rafael Correa encendió el furor de los jóvenes y los llevó con más fuerza a las calles aunados en las palabras de Lady Morales, quien respondió a las amenazas de Correa diciendo “No tenemos miedo a las sanciones, porque la protesta es la única alternativa que

²¹ Edison Cosíos fue un estudiante de 17 años del Colegio Mejía en la época del cambio al nuevo bachillerato, quien el 15 de septiembre en una de las protestas contra el BGU fue impactado por una bomba lacrimógena que le provocó la pérdida del 65% de su cerebro quedando en estado vegetativo (El Comercio 2019); Cosíos se convirtió en el símbolo de la lucha estudiantil por el bachillerato, la libertad de elección de los jóvenes y del clamor de justicia al entonces presidente Rafael Correa por la represión abusiva y violenta de parte de la policía y la criminalización de la protesta (Hidalgo 2019). Luego de permanecer varios años en estado vegetativo, Édison Cosíos falleció el 16 de abril del 2019, tras su deceso recibió el bachillerato *post mortem* por parte del Ministro de Educación de turno Milton Luna (El Universo 2019; Teleamazonas Ecuador 2019).

tenemos para ser escuchados, porque el Ministerio de Educación no nos abrió las puertas, a pesar de los pedidos para socializar el tema” (América economía 2011). Mariana Pallasco no se hizo esperar con sus palabras de apoyo a los estudiantes y expresó su rechazo a las declaraciones de Rafael Correa y fortaleció la postura estudiantil (América economía 2011).

Del mismo modo, Andrés Quishpe, Coordinador Nacional de Bachillerato de la FESE comentó “Nos quieren coger como ratones de laboratorio para experimentar un bachillerato improvisado” (La Hora 2011) a lo que añadió que la propuesta carece de participación y democracia, no cumple con el objetivo de preparar a los jóvenes para el mundo laboral, y la malla curricular y la carga horaria no promueven la especialización de los estudiantes; adicional a eso señaló que a pesar de ser una política de la nueva LOEI aún es una propuesta en construcción y que avanzar en su implementación se tornará un experimento muy costoso. Quishpe indicó que pedirán al Consejo Nacional Electoral realizar una consulta a los jóvenes y la comunidad educativa sobre la aplicación del BGU basados en el artículo 45 de la Constitución que indica que los niños y jóvenes tienen derecho a ser consultados en los asuntos que los afecten; comentó que el dejar a discreción la aplicación a los rectores de las instituciones educativas era una forma de desligarse de los problemas de implementación (La Hora 2011).

Tras los escándalos y protestas entorno al BGU, Lady Morales, argumentó que el BGU fue improvisado puesto que alrededor del 80% de la comunidad educativa desconocía el proyecto; y, sin embargo, ratificó la posibilidad de dialogar con la ministra Gloria Vidal (Campaña Moya 2017). Es necesario dejar en claro, que no solo los cambios curriculares y el cambio de jornada laboral de los docentes a 8 horas, fueron el detonante de la convocatoria a protestas (El Telégrafo 2011); sino la exclusión de los estudiantes y docentes en el proceso de reforma. Alexandra Tinajero, docente comentó “Nadie niega que el BGU se haya discutido con un grupo de académicos y expertos en educación, pero los maestros quedamos relegados, o las capacitaciones sólo se dieron al grupo de docentes que están alineados con el Gobierno” (La Hora 2011), postura que sumó adeptos con el tiempo.

Octubre fue crucial para el pronunciamiento del gobierno nacional frente a las protestas estudiantiles; de tal modo que la ministra Coordinadora de la Política Doris Soliz Carrión comentó que el Presidente Rafael Correa mantendría una dinámica de diálogo con los verdaderos representantes de estudiantes y maestros aludiendo que las protestas han sido

manipuladas (El Diario 2011). Frente a este comentario, Lady Morales respondió que “No hay manipulación de los estudiantes y no nos vamos a callar. Así nosotros no estemos, los jóvenes van a salir a protestar. La juventud está bastante dolida y descontenta por la prepotencia del gobierno de Rafael Correa, así que vamos a seguir saliendo a las calles” (El Universo 2011).

Para diciembre del 2011, Gloria Vidal asistió a la Comisión de Fiscalización de la Asamblea Nacional para presentar su declaración en el juicio político en su contra impuesto por el Asambleísta por el Movimiento Popular Democrática-MPD, Jorge Escala, quien la acusaba de no haber implementado un proceso socializador antes de la aprobación del BGU (El Telégrafo 2011); Vidal argumentó haber realizado el proceso respectivo de análisis del currículum vigente como en cualquier parte del mundo y luego establecer cambios que en este caso facultarían al estudiante a tener mayores conocimientos en diferentes áreas y no elegir alguna de ellas prematuramente y sin sesgos. Adicional a esto, Vidal expuso que las reformas del bachillerato no están limitando el bachillerato técnico, y que este cambio va a profundizar con alrededor de 40 figuras profesionales que le permitirán al estudiante ingresar a la universidad e insertarse el mundo laboral; pues argumentó que el Ministerio de Educación en conjunto con la Senescyt trabajan para validar los conocimientos adquiridos en el bachillerato técnico durante los primeros años universitarios (El Telégrafo 2011).

Adicional a lo anterior, no solo la comunidad escolar reaccionó al cambio abrupto del BGU, organizaciones no gubernamentales-ONGs como el Contrato Social de la Educación de la mano de Milton Luna señalarían que, “El problema que vemos es que con un tronco común de materias se enseña de todo sin especializarnos en nada, la escasa especialización o manejo de cosas básicas en los bachilleres hará aún más difícil la posibilidad de acceder a un empleo y a la educación superior. Al no desarrollar capacidades ni potenciar inclinaciones en áreas específicas del saber, el futuro estudiante universitario contará con conocimientos diversos más no profundizados, aprenderá de todo y nada a la vez. No podrá aplicarse, falta capacitación (...)” (Últimas Noticias 2011).

Igualmente, académicos como Enrique Ayala Mora, Rector de la UASB, calificaron al BGU de “ilegal y antinacional²²”. (...); puesto que el proyecto no solo es inconveniente para el país, sino que es ilegal ya que hay una violación de la LOEI al contradecir la educación por competencias y determinar un diseño curricular a partir de destrezas con criterio de desempeño²³. Lo más grave de este cambio es que volvieron a “a la educación un centro de entrenamiento, en donde la reflexión no es lo central, sino aprender a hacer, (...) esto no es preparar ciudadanos y ciudadanas que van a enfrentar la tecnología del siglo XXI, sino trabajadores de la maquila” (www.ecuadorinmediato.com, 2011 citado en Campaña Moya 2017).

Estudios realizados por la UASB expresan que la reforma al BGU es confusa, no considera aproximaciones pedagógicas y genera confusiones en el tipo de bachillerato. Así exponen que “la propuesta conduce a un empobrecimiento del fundamento curricular. Carece de bases psicopedagógicas sólidas y las reemplaza por un limitado intento de desarrollar “destrezas”. Da un extraño lugar de la ciencia en el currículo, vierte en los programas conocimientos no procesados pedagógicamente que aparecen articulados más bien por una lógica no disciplinar y por las relaciones internas que con bastante arbitrariedad se vislumbran entre esos campos. Adicionalmente, la propuesta de currículo no resuelve la inequidad y propone un futuro “estandarizado” para los jóvenes ecuatorianos, además de no considerar seriamente los principios de inclusión social y enfoque de género” (UASB 2011).

Sin embargo, y pese a que los argumentos de la UASB fueron concisos y determinantes al señalar los errores de la política del BGU (malla curricular, destrezas con criterio de desempeño, carga horaria, etc.), algunos estudiosos del caso mencionan que la UASB pudo haberse sentido desplazada porque a pesar de haber realizado un plan piloto de reforma del bachillerato en años anteriores, su proyecto fue descartado y reemplazado por el proyecto del

²² “Esto es una incoherencia. No existe un proceso de transición (...) La fórmula como se desarrolla el BGU es un desastre, están echando a pique una buena idea con una pésima gestión del Ministerio de Educación, además el contenido es antinacional al suprimir materias importantes.” (Últimas Noticias 2011)

²³ Las destrezas con criterio de desempeño son “los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido (...).” (MinEdu 2016, 25). Estas “apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos” (MinEdu 2016, 15).

BGU de la Gerencia del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (Campaña Moya 2017). Por ello, otros especialistas en educación como Juan Pérez señalan que regresar al bachillerato por especializaciones sería un retroceso puesto que se aplicó desde los años setenta, y en su tiempo generó deserción o cambio de carreras en la universidad (El Comercio 2019).

Como respuesta a las duras críticas que enfrentaba el BGU desde su aprobación, la Ministra Gloria Vidal aludió que es un “problema de legitimidad de los interlocutores” (Vidal 2011 citado en Campaña Moya 2017) puesto que fueron considerados en el debate otros gremios de maestros como la Red de Maestros por la Educación o el Frente Unido de Trabajadores por la Educación; y fue la UNE quien se mostró totalmente renuente a formar parte del debate debido a que la propuesta de reforma que ellos habían presentado anteriormente había sido desechada con el argumento de que solo contenía la realidad de los docentes que formaban parte de la UNE (Campaña Moya 2017).

A este comentario, Mariana Pallasco respondió que la UNE marcha pero con una propuesta en la mano, el Bachillerato Integral que fue elaborado con maestros (Últimas Noticias 2011); “La diferencia entre el uno y el otro es que el Ministerio propone que los jóvenes sean formados en generalidades y la UNE propone en que haya un equilibrio de saberes, de ciencia, de matemática, de arte, de cultura, de deporte pero también la contraparte de humanismo, de formación de identidad nacional no enajenados y la participación en democracia (...) Es correcto y es necesario que el proyecto de Bachillerato, que no nos oponemos al cambio, que debe hacerse; debe ser un proyecto correcto acorde a las necesidades que tienen los jóvenes estudiantes, que tienen los maestros en el proceso de capacitación” (El Telégrafo 2011).

Tras del rebullicio que causó la reforma del BGU, se podría aludir que los estudiantes sí fueron afectados debido a que los programas no estaban listos para ser implementados en el año lectivo 2011-2012; y porque los docentes desconocían de los alcances y demás contenidos del BGU pues se encontraban aún en capacitación. Cabe destacar que tras la implementación del BGU, se produjo una seria división de los actores educativos en dos bandos, uno estaba a favor en el que se destaca el liderazgo del Rafael Correa como Presidente de la República, el Ministerio de Educación encabezado por Gloria Vidal, y la Gerencia del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano dirigido por Freddy Peñafiel; y otro en contra,

encabezado por la FESE y UNE dirigida en ese entonces por Mariana Pallasco, a los que se sumaron cientos de estudiantes y docentes inconformes con el cambio.

Alfredo Astorga, viceministro de Milton Luna, comentó que el cambio más fuerte, fue el cambio curricular con rapidez exagerada en un sistema vertical que no integra a los docentes ni a otros actores. Otro problema de base es la creación de un currículo único en un país donde prima la diversidad. Estos dos motivos hacen creer a Astorga que las decisiones sobre el BGU fueron el producto del entusiasmo y no la racionalidad fruto de una investigación previa, por lo tanto, se resuelven a nivel político, y llegan cargadas de creatividad y la novelería del hacedor de políticas públicas de turno.

Además, se debe recalcar que los cambios que debían darse en el bachillerato en torno a la calidad y la cobertura habían sido aplazados por años y durante varios gobiernos, debido principalmente a los costos políticos que implicaba el cambio. Algunos gobiernos habían preferido no abordar el tema de las reformas del bachillerato, delegando a un futuro gobierno la responsabilidad de lidiar con la UNE y su capacidad para movilizarse y causar inestabilidad política e incertidumbre en el sector educativo. “Seguramente el momento de la implementación del BGU demostró algunas falencias y problemas tanto de diseño como logísticas, pero si la política pública es una serie de momentos que siempre se retroalimentan, pasar a la implementación (así sea con falencias) era necesario para poder ubicar dichos problemas y rediseñar” (Campaña Moya 2017, 27).

Estas protestas serían para Boltanski un ejemplo predilecto de la ciudad cívica, pues la comunidad educativa, especialmente los estudiantes, al sentir vulnerados sus derechos y coartada su participación en la toma de decisiones en torno al bachillerato, sintieron el derecho y el deber ciudadano de defender lo que ellos creyeron justo en ese momento. La ciudad cívica en este sentido, demanda un *modus operandi* al estilo del Contrato Social de Rousseau, debido a que los actores buscaban y exigían llegar a un acuerdo colectivo y ciudadano para plantear y adoptar reformas el bachillerato. Al contrario, las autoridades gubernamentales encargadas de esta reforma del Bachillerato pertenecen a la ciudad doméstica, pues la magnitud o el valor de las personas depende de su posición jerárquica sobre un conjunto de subordinados que vendrían a ser en este caso todas las instituciones educativas, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

Finalmente, dentro de lo que corresponde a las tres tendencias drásticas que están impactando en el perfil de salida del bachiller, se puede aludir que el Bachillerato diversificado pertenece a la tendencia del cambio de amplitud a la profundidad puesto que este es opuesto a la memorización y fomenta el pensamiento crítico de la mano del razonamiento. Para esta tendencia, la profundidad en el conocimiento es equivalente a un sistema de aprendizaje de calidad (Tokuhamma-Espinosa 2009), mismo que hemos podido observar con mayor preeminencia y de acuerdo con los actores entrevistados, en el bachillerato por especializaciones o diversificado.

Capítulo 4

La propuesta de retorno al Bachillerato Diversificado

El presente capítulo tiene por objetivo evidenciar y proporcionar al lector la información sobre las concepciones y percepciones del BGU tras su implementación; así también, se triangulará la información obtenida tanto de fuentes secundarias como primarias con el enfoque teórico de la sociología de la crítica de Boltanski. Así mismo, se detallarán las disputas, argumentos y los actores que se han presentado tras la implementación del BGU y el posible retorno al bachillerato diversificado.

Del Bachillerato General Unificado al Bachillerato Diversificado: un compendio de actores, argumentos y justificaciones

Tras la implementación del BGU en el Ecuador, se evidenciaron una serie de inconvenientes y anomalías en su gestión, implementación y aplicación. Poco a poco los argumentos que se presentaron en las protestas del 2011 en contra la reforma de la LOEI se fueron cargando de evidencia.

Los resultados en las evaluaciones estudiantiles no arrojaron resultados muy alentadores; en 2013 las pruebas Ser Estudiante concluyeron que los problemas en la apropiación del conocimiento en todas las áreas (con menor impacto en Lenguaje) se profundizaban a medida que el estudiante permanecía en el sistema educativo especialmente del 4° al 10° año de Educación General Básica-EGB, y decrece solo en 3°BGU debido a la preparación para el examen Ser Bachiller (INEVAL 2017b, 100; INEVAL 2017b, INEVAL 2017a, 7 citados en Madrid Tamayo 2019).

Así también, tras los resultados de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-PISA del 2017, se señaló que “los estudiantes en el Ecuador son buenos para memorizar. La memorización es buena para aprender tareas simples. Pero a medida que la tarea se complejiza y requiere estrategias de resolución de problemas la memorización hace daño antes que ayudar” (Torres 2019 Madrid Tamayo 2019, 11).

Con esta irremediable y obligatoria aplicación del BGU, los resultados obtenidos en el corto tiempo de su aplicación seguían arrojando mayores pruebas sobre las complicaciones de este modelo y sobre todo enfatizaban con total firmeza las grandes falencias y vacíos de la LOEI

en torno al BGU que fueron previamente observadas por la UASB en el 2011, estos resultados se convirtieron en la evidencia del análisis del BGU y nos llevan a enlistar algunas de las observaciones realizadas:

- A) El contenido de las asignaturas establecidas en la malla curricular no corresponde a la realidad nacional y no tiene sustento científico; esto produce una deformación de la enseñanza de la Cívica, y un desconocimiento severo de la geografía e historia del Ecuador pues se ha eliminado materias como Cívica y Educación Ambiental. “aunque los planteamientos básicos del nuevo bachillerato fueran todos acertados, su concreción curricular, el diseño del contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto y alejado de lo que una política educativa democrática, nacionalista y progresista podría plantear.” (UASB 2011, 11)
- B) Reproduce la misma fórmula empleada en los años 90, cuando la reforma educativa curricular era el único mecanismo de acción del Estado que favorecía la innovación y el enfrentamiento de las realidades multidimensionales puesto que las aulas y las instituciones educativas en general son espacios de interacción social.
- C) Privatiza las decisiones sobre políticas públicas, especialmente el desarrollo curricular: las editoriales toman fuerza en el desarrollo del currículo del BGU.
- D) Existe una clara desconexión del currículo y la política educativa con la experiencia nacional en procesos de innovación educativa: no se toma en cuenta el bagaje histórico, ni el conocimiento científico y crítico en torno al tema.
- E) La pedagogía se convirtió en un recurso instrumental del discurso y del sistema: se desestima el fundamento psicopedagógico y prioriza un currículo basado en bloques y destrezas ordenadas sin criterio de gradualidad, reduciendo los contenidos y aprendizajes a un subordinado de las destrezas con criterios de desempeño.
- F) No considera la adaptación de los conocimientos científicos al currículo, desestimando el necesario proceso de construcción que implica la creación de un currículo (selección de contenidos, criterios psicopedagógicos, estados del aprendizaje, complejidad, secuencialidad, etc.): el BGU no ha procesado pedagógicamente los contenidos, estandariza aprendizajes, es bastante arbitrario y no hay una lógica disciplinar.
- G) Establece un mecanismo igualador (sistema de evaluación única) consolidando una visión idealizada y cuantitativa de los logros de los estudiantes.

- H) Contradice los principios constitucionales y el Plan Nacional de Desarrollo de inclusión social y de género puesto que homogeneiza el mundo juvenil, suprime la diversidad.
- I) Propone una perspectiva desnacionalizada, pues en lugar de defender la ecuatorianidad, deja de lado el patriotismo, no defiende los valores nacionales y no contempla la historia, el patrimonio y la unidad del país.
- J) La reforma educativa fue un acontecimiento político que se alineó directamente con el plano económico e ideológico que proponía la “Revolución ciudadana” y se convirtió en un instrumento del discurso sobre el desarrollo del país en el que se aplican conocimientos, pero no se los producen.
- K) Supedita los aprendizajes a las demandas del mundo contemporáneo creando trabajadores de repetición denotando que solo requiere poco personal con características de liderazgo.
- L) Trata de llevar todos los aprendizajes a la aplicación, desconociendo que ciertos contenidos teóricos, por su carácter conceptual y abstracto, no tienen relación con la vida diaria.
- M) Es imposible la integralidad y la interdisciplinariedad, pues la primera deja de lado los criterios de la inter y multiculturalidad; y la segunda, no es posible por la estructura del campo científico (problema del objeto, la teoría y el método) puesto que la interdisciplinariedad no es poner las ciencias una junto a la otra, ni mucho menos mezclarlas.
- N) Los problemas se evidencian cuando los bachilleres cursan sus estudios superiores, intentan generar participación social o tratan de integrarse al campo laboral.
- O) Los objetivos curriculares no son coherentes con las demandas actuales, puesto que se siguen los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO en los años 90 (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser).
- P) El diseño curricular carece de explicaciones y decisiones técnicas; por el contrario, es la justificación para el perfil de salida y sobredimensionamiento de un diseño de tronco común.

Los problemas detectados en el BGU no solo iniciaron en el diseño de la política educativa de tipo *Top Down* gracias a la que se implementó de manera vertical medidas desde el Ministerio de Educación hacia la comunidad educativa, sin incluir verdaderamente a los actores de la educación. Sumado al errático currículo, Lady Morales, presidenta de la FESE en el 2011,

comentó que los contenidos de la nueva malla curricular se entregaron dos semanas antes de la aplicación en los colegios sin haber realizado una capacitación previa para las instituciones (Últimas Noticias 2011).

EGCP 1 comentó que el principio fue caótico, nadie sabía cómo debían dictar las clases, qué planificaciones, qué registros o evidencias. Los colegios tuvieron que recertificarse en el Ministerio de Educación, e incluso tuvieron que pedir permiso a los bomberos. El cambio ya no solo fue de currículum y organización, sino también de infraestructura. El trabajo más fuerte fue hacer toda la documentación; 2 meses de escritorio, contratar a un especialista que sabía lo que quería el Ministerio pues se requería incluso tener un archivo de 5 años físico y digital que implicó costos de almacenamiento y movilidad al momento de la revisión en el distrito. Al mismo tiempo se dieron mayores exigencias a los profesores, el Ministerio exigía título de pedagogía con especialización en la materia para un rango de edad determinado; y en ese momento no había la oferta de los docentes de ese tipo y las universidades tampoco tenían carreras que respondan a la nueva exigencia. El BGU tiene muchas deficiencias porque hay planteamientos obligatorios que exige el ministerio y no permite dar una mejor oferta a los estudiantes.

Se debe considerar que “El incremento de horas-clase tiene costos que tendrá que asumir el Estado en el caso de la Educación Pública, y los propios establecimientos en el caso de la Educación Particular. Esto significará un cálculo de recursos, que ciertamente no se ha hecho y, desde luego, una elevación de las pensiones de los establecimientos que, sumado al importe de incremento de infraestructura pone gran presión sobre el sistema educativo en general” (UASB 2011, 30).

Para los entrevistados, el BGU no solo fue parte de la desorganización e improvisación del Ministerio de Educación, sino fue una estrategia del gobierno para coartar la libertad de las instituciones educativas, especialmente las privadas en aras del ansia de estatización de las instituciones educativas particulares respaldados en la universalización y gratuidad de la educación. EGCP 1 comentó que las instituciones educativas particulares deberían tener la posibilidad de generar ganancias con el servicio prestado para responder a los objetivos y la rentabilidad esperada por los dueños de los colegios; pues si bien es adecuado que la norma diga que debe haber un umbral de ganancia, la lógica de las inversiones es ganar. Para él, el principal objetivo de las instituciones educativas no puede ser la rentabilidad porque si lo

fuera, las instituciones tomarían decisiones que las harían más rentables, a costa de la reducción de la calidad educativa; “la educación no debe ser un negocio despiadado, pero tampoco puede ser un regalo para los que buscan estudiar en colegios particulares de manera gratuita” (EGCP 1).

De la mano de los problemas de organización, no dejaron de ser latentes los problemas pedagógicos. Algunos exestudiantes fruto del BGU comentaron que, si bien aprendieron de todo un poco, se sienten ahora vulnerables al no conocer ningún tema con la profundidad necesaria para aplicar en la vida universitaria o laboral. En algunos casos dificultó aún más que el bachillerato diversificado la decisión sobre la elección de una carrera universitaria porque al trabajar con todo y no especializarse en nada, muchos de ellos se dedicaron a ser buenos estudiantes en todas las materias impartidas en el colegio, dejando de lado la posibilidad de aclarar y determinar sus preferencias e inclinaciones personales. “el BGU me confundió con lo que me gustaba, me dediqué a estudiar de todo y no me enfoqué en lo que me gustaba. Sé que soy buena porque pude aprender, pero no sé si realmente me gusta” (EEBGU 1).

El BGU generó en los jóvenes, familias y docentes una serie de malestares y molestias debido a que no fueron tomados en cuenta en el proceso de toma de decisiones, salvo determinados actores que tenían filiación y asociación directa con el gobierno de Rafael Correa. Fue esta ausencia de participación de los actores educativos en la formulación del BGU lo que promovió un conjunto de protestas que iban escalando en el uso de la fuerza. Los estudiantes comentaban tanto en las fuentes secundarias como en las entrevistas que el cambio del bachillerato en el 2011 les hizo sentirse como conejillos de indias de la nueva política educativa.

Lourdes Dousdebes señaló que es probable que los problemas se hubieran obviado si se preparaba al país para el cambio; sin embargo, no hubo suficientes estudios que lo sustenten; comentó que se advirtió desde la Dirección de Planeamiento de Educación que se debe trabajar en la toma de decisiones. Para ella el principal problema del BGU es que “el que mucho abarca poco aprieta”, pues este nuevo bachillerato se centró en dar a los estudiantes muchos conocimientos, pero nada de profundidad y claridad necesaria para la universidad. A esto se le suma que los profesores que trabajan en el BGU están formados en la forma antigua

y han sido escasamente capacitados en este tipo de bachillerato, pues no es interdisciplinario, no se trabaja en equipo, y el alumno sigue teniendo conocimientos aislados, sin vocación.

De acuerdo con Boltanski, la justificación está indudablemente unida a la posibilidad de la crítica gracias a la capacidad reflexiva de los individuos (Boltanski 1990, 65). Es esta capacidad reflexiva y crítica inherente de los actores humanos la que ha permitido que existan diversas opiniones sobre el BGU en cuanto a su funcionalidad y utilidad. Para algunos el BGU trajo ciertas ventajas; EEBGU 8 mencionó que el BGU le permitió saber de todo un poco y sentirse segura de la elección de su carrera universitaria al graduarse del colegio. EEBGU 1 menciona que el BGU es una opción cuando te da miedo de elegir mal, pero hace a los estudiantes robots porque los tratan a todos por igual como si todos tuvieran las mismas habilidades y gustos.

Para DC 1 a partir de que se implementó el BGU se amplió la colaboración entre docentes para trabajar en conjunto por los cambios en la malla, se cambiaron contenidos de años y se tuvo que completar el conocimiento con otros docentes; el probable beneficio del BGU es que retrasa la elección de una carrera universitaria, permitiendo incluso que algunos estudiantes se den un año sabático para elegir la carrera. EGCP 1 comentó que el cambio para las instituciones simplificó y facilitó la organización administrativa de los colegios en cuanto al personal docente y la división de cursos pues permitía establecer paralelos homogéneos en cantidad de estudiantes.

Sin embargo, las opiniones y percepciones negativas abundan. Para EEBD 5, EEBGU 5 y DC 1, el BGU abarca todo y nada a la vez; trata de englobar todo conocimiento con una superficialidad extrema. EEBGU 3 mencionó que, si bien el BGU amplía la visión sobre la oferta universitaria, estudiar varias materias complica la elección de una carrera universitaria. Para EEBD 4 en el BGU no hay un enfoque en gustos, no se sabe qué carrera seguir, y cuando se trata de elegir los estudiantes presentan elecciones muy distintas la una de la otra. Esta grave bifurcación convirtió a la universidad en el espacio para la prueba y error ocasionando un desperdicio de recursos estatales, en el caso de las universidades públicas.

Para algunos actores, el BGU te limita en tiempo y recursos pues te obliga a estudiar materias que no se imparten en la universidad o que no han sido de utilidad (EEBD 4). El BGU también requiere una nivelación diferenciada en la universidad para las materias que exijan

determinadas carreras (EEBGU 4 y EEBGU 5), y porque al recibir conocimientos tan generales se necesita refuerzo (EEBGU 1) o una nivelación previa a la universidad para determinar las habilidades y gustos de los estudiantes, requisito que mejoraría el sistema educativo universitario al recibir estudiantes con conocimientos mínimos del mismo nivel (EEBT 2). EEBD 6 comentó que debería haber un sistema de nivelación para que el estudiante aclare qué quiere conseguir dentro de la carrera universitaria y qué logros puede alcanzar en el futuro; si bien existen estos preuniversitarios que te enseñan a pasar un examen (Ser Bachiller) y para alcanzar el ingreso a la universidad, no son determinantes ni ayudan en la vida universitaria.

EEBD 3 mencionó que los estudiantes que conocieron del BGU se salían de sus carreras prematuramente pues no habían sido orientados de manera correcta a una carrera que potencie sus habilidades y experiencias. EEBD 6 comentó que es un desperdicio de dinero del gasto estatal, invertir en estudiantes que no saben qué van a hacer de su vida y profesión. Después del bachillerato debería haber un año de preparación y orientación a la universidad para poder cursarla eficientemente y que la deserción no genere un gasto en vano para el Estado.

De acuerdo con Agustín Albán, Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-Senescyt 2019, pese a que la oferta universitaria en Ecuador está compuesta por 2 037 carreras, al menos el 60% de los estudiantes sigue optando por las carreras tradicionales, sin embargo, existe un alto porcentaje de estudiantes que abandona su carrera universitaria debido principalmente a la deficiente formación secundaria, problemas económicos o desconocimiento de la oferta académica de las universidades; este hecho ha ocasionado que cada año 133 000 jóvenes no alcancen un cupo en la educación pública, mientras que 23 000 optan por desertar del sistema (Machado 2019).

EEBGU 5 opina que el BGU no da libertad de pensamiento porque intenta condensar todo y no enseñar a pensar; mientras que EEBGU 6 comentó que al ser parte de la primera promoción graduada del BGU en 2014, en su época de estudios no hubo el acercamiento con las personas (actores) que forman parte del sistema educativo y que al estudiar el BGU se obligó a seguir materias que no tenían un verdadero significado, orden y justificación para los estudiantes.

VCF 1 mencionó que el cambio al BGU implicó un ajuste total de recursos, capacitación docente y reducción en la malla curricular; este proceso del cambio obligó a rehacer la documentación varias veces porque la implementación se produjo antes de terminar la capacitación. El BGU también aumentó materias en la malla curricular y redujo la carga horaria pues al ser un bachillerato general, las horas académicas no alcanzan para profundizar los contenidos establecidos; y algunas materias que por naturaleza son prácticas como física se convirtieron en teóricas. A raíz del BGU los estudiantes quedaron confundidos, no entienden el porqué de algunas materias y desean profundizar otras que son coherentes con sus gustos particulares; y no solo eso, se comparan constantemente con los estudiantes del bachillerato especializado y sienten que es insuficiente el conocimiento adquirido.

Lourdes Dousdebes mencionó que parte de los problemas del BGU están arraigados en la imposición, los estudiantes pierden tiempo estudiando cosas que no les gusta; existe un currículo que no está adaptado a las necesidades de ciertas circunstancias pues al ser un currículo general y único no contempla la diversidad. Adicional a esto comenta que un examen complejo no es suficiente requisito para la universidad; por ello se debe replantear el ingreso a la universidad y un proceso de nivelación en primer semestre en donde los estudiantes obtengan los conocimientos básicos para la carrera y cultura general. Más aún opina que se debe retomar el bachillerato diversificado porque se adapta a los gustos de los estudiantes y los vuelva más aptos para la universidad y el mundo laboral. A esto se adiciona el problema de gestión de recursos, pues se evidencia la brecha existente entre colegios particulares y fiscales, especialmente en la contratación del personal (particular) o la asignación por parte del Magisterio (fiscal).

RCP 1 expuso que el BGU implicó cambios en 3 ejes: 1) preparación docente, 2) expectativa de los estudiantes, y 3) administrativo que implicó el movimiento y asignación de recursos para capacitación de docentes, contratación de nuevos docentes, cambio de texto modulares de realización propia por libros de editoriales para apearse a la reforma; pues una política pública requiere una reorganización de toda la institución. Comenta que, los padres y los estudiantes se quejan del esquema curricular puesto que si bien los estudiantes se preparan para ingresar a la universidad aprendiendo a rendir un examen (Ser Bachiller), no se están preparando para consolidar su carrera y perpetuar su permanencia. En su experiencia y formación en educación alude que el BGU debió haber tenido una malla curricular planteada en una profesionalización, revisar un entorno cambiante; generar un cambio paulatino y con la

visión de las habilidades; debió considerar también que no todas las personas van a poder ingresar a la universidad porque los cupos de la universidad pública son limitados y la universidad privada tiene costos elevados. Adicional a esto comentó que el BGU es bastante castraste porque te limita en tus opciones para estudiar en el colegio, mientras es al mismo tiempo contradictorio y paradójico pues permiten un bachillerato técnico con tanta apertura.

DC 2 y DC 3 comentaron que en el BGU un profesor debe capacitarse para completar los conocimientos en el poco tiempo asignado para cada clase; del mismo modo comentan que los libros de texto fueron reemplazados por los libros de trabajo que equivalen a una pastilla de conocimiento llena de actividades. DC 1 opina que en el BGU los estudiantes adquieren un conocimiento extenso con una profundidad mínima; al disponer de una vasta malla curricular, los estudiantes se vuelven más dispersos y menos responsables. Además, comenta que el BGU implica retos en dos sentidos: el primero porque los estudiantes debían ser nivelados constantemente debido a que se cambiaron contenidos de bachillerato a la básica superior y se duplicaron destrezas provocando con el paso de los años que los estudiantes repudien las materias de ciencias; y segundo porque al no haber lineamientos del Ministerio el docente debía idear estrategias y material para alcanzar el aprendizaje.

PCPF 1 explicó que el cambio al BGU fue drástico desde todos los puntos de vista, las instituciones tuvieron que capacitarse en todo sentido, y el cambio recayó en los DECEs, quienes tenían que resolver cómo debía estar orientado y en qué debería cambiar el bachillerato. Asimismo, expuso que el mar de conocimientos con 5cm de profundidad del BGU no garantiza el éxito en la universidad, a diferencia de las especialidades cuyo nivel educativo de los estudiantes se reflejaba en el rendimiento académico y los colegios recibían felicitaciones de parte de las universidades. Sumado a la falta de información y preparación para la implementación del nuevo bachillerato, se les dijo a los profesores que debían vender el BGU como el mejor sistema, se les obligó a los estudiantes a estudiar cosas que no les gusta; descarta la teoría de las inteligencias múltiples al unificar a todos los estudiantes en un mismo sistema sin tomar en cuenta sus intereses particulares, la carga horaria, y las brechas entre la educación fiscal y particular, urbana y rural; convirtiendo a los estudiantes en profesionales frustrados debido a la asignación de carreras.

DU 1 comentó que la información que se requiere hoy en día tiene una visión integradora debido a la diversidad que existe en el mundo, en el día a día nos enfrentamos

permanentemente a un proceso de toma de decisiones para el cual el BGU no es suficiente; por ello, los diversos problemas que están enfrentando ahora más que nunca las universidades en el país se deben principalmente a los errores heredados del colegio.

Durante el año 2017 las falencias del BGU se hicieron públicas, actores del sector educativo como Augusto Barrera, titular de la Senescyt de ese entonces, comentó que mantenía conversaciones sobre el BGU con el ministro de Educación de turno Fander Falconí, estas conversaciones evidenciaron la necesidad de fortalecer la orientación vocacional desde los DECEs, este fortalecimiento ayudaría a evitar la dispersión y el fracaso en los primeros años de universidad. Barrera también aludió que en las postulaciones de los bachilleres tras el examen de acceso a instituciones públicas (Ser Bachiller) se evidenciaron las dificultades puesto que los estudiantes eligen opciones totalmente opuestas o diversas sin ningún vínculo, por ejemplo Medicina como primera opción y Derecho como segunda; para Barrera el Bachillerato especializado generaba una especie de prevocación profesional que lastimosamente el BGU posterga hasta el ingreso a la universidad y eso es gravísimo. (El Comercio 2017)

En el año 2018, se debatió un proyecto de reforma a la política del BGU en la que se estipulaba la modificación del sistema unificado y el restablecimiento de las especialidades²⁴; esta propuesta fue promovida por Dallyana Passailaigue Asambleísta del Partido Social Cristiano-PSC y miembro de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional-CECCYT (El Comercio 2018). El 18 de septiembre del 2018 la CECCYT lanzó al público una plataforma colaborativa “Juntos Somos LOEI”²⁵ con el objetivo de recibir todos los aportes de los actores interesados en el sector educativo buscando establecer reformas en 6 puntos clave: 1) Fortalecimiento de derechos; 2) Institucionalidad educativa y Modelo de gestión; 3) Interculturalidad y Plurinacionalidad; 4) Carrera y escalafón docente; 5) Convivencia escolar y gestión de riesgos, y 6) Otras recomendaciones que no se encuentren dentro de los ejes anteriores (CECCYT 2018).

²⁴ Es necesario tomar en cuenta que incluso el Bachillerato Internacional-BI está retomando las especializaciones para potenciar las habilidades y permitir a cada estudiante escoger las materias de acuerdo a habilidades y preferencias individuales, el BI propone especializaciones para todos los colegios BI del mundo, e incluso materias como matemática se separa por subespecialidades (DC 3)

²⁵ El acceso a esta plataforma se lo podía realizar a través de la página web oficial de la Asamblea Nacional (<https://www.asambleanacional.gob.ec/es>), twitter de la CECCYT (@EducacionAN) o a través de un acceso directo (<http://loei.asambleanacional.gob.ec/#/form>).

Para el 16 de octubre del mismo año, la CECCYT invitó a representantes de la academia (UASB, IAEN, UNAE, UNACH), instancias gubernamentales, grupos sociales (Afro, Cholo, Montubio, Indígena), actores educativos y miembros de la CECCYT al “Encuentro Multisectorial de Diálogo Intercultural en Educación” que se realizó el 17 de octubre 2018. En él se abordaron temas como los desafíos actuales en el sistema de educación y propuestas relacionadas con el posicionamiento de la cuestión intercultural que se incluiría en el informe para el Primer Debate (Opinión 2018). Para el 19 de octubre, existían 18 proyectos aprobados por Consejo de Administración Legislativa-CAL²⁶ para reformar la LOEI estableciéndose 4 mesas de trabajo para temas específicos de educación inclusiva, protección de derechos y gestión de riesgos, arte y cultura; y evaluación (CECCYT 2018).

El 23 de octubre 2018 la CECCYT se reunió con representantes del Consejo de Educación Superior-CES, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior-CEACES y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo-SENPLADES para tratar la reforma de la LOEI; sin embargo, a pesar de que las sesiones de la CECCYT entre sus miembros y con otros actores de la educación se dieron continuamente, el debate de esta reforma no se dio en noviembre como lo estipula el plazo establecido en la Ley Orgánica de la Función Legislativa (Art. 56-62).

El 19 de diciembre del 2018 la CECCYT aprobó el informe de reformas a la LOEI siendo una de las medidas la eliminación del BGU. Bajo esta premisa se diversifica nuevamente el bachillerato para respetar las preferencias académicas de los estudiantes y establecer 5 especializaciones posibles: bachillerato en ciencias, técnico, artístico, internacional y técnico-productivo. Como parte de las reformas se encontraba la variación de los objetivos basándose en la premisa de preparar a los estudiantes para el acceso al sistema de educación superior y la ejecución de un proyecto de vida²⁷ (CECCYT 2018); para esta fecha la CECCYT aprobó, por unanimidad de los 9 legisladores presentes, el informe de las reformas a la LOEI que dio paso al Primer Debate.

²⁶ César Litardo (presidente), César Solórzano, Patricio Donoso, Ana Belén Marín, Carlos Cambala, Cristina Reyes, Rina Campain y María Belén Rocha son los miembros del CAL para el periodo 2017-2019. (Asamblea Nacional s.f.)

²⁷ Para mayor información, revisar la dinámica del ministerio de educación 2016: (MinEdu 2020) en <https://educacion.gob.ec/indice-de-indicadores/>

Para enero del 2019 se reestablecieron diálogos con los actores de la educación, siendo el 10 de enero de ese año, la fecha en la que se constituyó una Mesa Interinstitucional por la Educación en la que participaron representantes del Ministerio de Educación, Trabajo, y Economía y Finanzas, personal administrativo de Imbabura, y algunas organizaciones de la sociedad civil (Red de Maestros, UNE, y maestros comunitarios). El trabajo de esta mesa interinstitucional fue evidenciado en el Informe para el Segundo debate del Proyecto de Reforma a la LOEI (CECCYT 2019). El 22 de enero 2019, la CECCYT continuaba la construcción participativa de la reforma y se propuso una nueva mesa técnica integrada por Ministerio de Educación encabezada por Milton Luna^{28y29}, Ministro de Educación de turno, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEVAL, Universidad Nacional de Educación-UNAE con la participación activa del Rector Freddy Álvarez, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CACES y la Senescyt como organismos públicos; y además otros actores vinculados a la educación (CECCYT 2019).

Alfredo Astorga expuso que durante su gestión en el Ministerio de Educación no se encontró el estudio base para la implementación del nuevo bachillerato y no había una respuesta fundamentada en estudios sobre el cambio de las especializaciones al BGU³⁰. Durante su gestión se determinó que el BGU provocó un desorden en el sistema que hizo más difícil el ingreso a las universidades; y no solo eso, la falta de estudios y planificación con la que vino la política de tipo *Top Down* con equipos tecnocráticos, causó un desorden y empobreció el sistema educativo pues un cambio, especialmente en educación, debe ser gradual no como orden de cumplimiento inmediato.

²⁸ Milton Luna fue uno de los promotores de la reforma del BGU y tras la entrega del título de bachiller *post mortem* a Édison Cosíos reconoce que “La entrega del título de bachiller post mortem recalca el derecho a la resistencia, el pensamiento crítico y la potencialidad de los jóvenes para desarrollar cambios profundos en beneficio de la educación del país.” (El Universo 2019) Para Luna “el Bachillerato General Unificado (BGU) tuvo “enormes fallas” de concepto y de operación y aplicación. Una de las fundamentales –aseguró el ministro– fue que las instituciones no estuvieron preparadas para ese masivo proceso que se desarrolló y “el impacto a la larga fue negativo”.” (El Comercio 2019)

²⁹ Milton Luna es un actor importante dentro de este proceso del BGU, no solo porque fue Ministro de Educación en la época de la propuesta del retorno al Bachillerato diversificado, sino también porque a través del Contrato Social por la Educación comentó en el 2011 que “El problema que vemos es que con un tronco común de materias se enseña de todo sin especializarnos en nada, la escasa especialización o manejo de cosas básicas en los bachilleres hará aún más difícil la posibilidad de acceder a un empleo y a la educación superior. Al no desarrollar capacidades ni potenciar inclinaciones en áreas específicas del saber, el futuro estudiante universitario contará con conocimientos diversos más no profundizados, aprenderá de todo y nada a la vez. No podrá aplicarse, falta capacitación” (Últimas Noticias 2011)

³⁰ “no había ningún estudio, ni mucho menos un estudio de impacto que respalde la decisión” (Astorga 2020).

Estos problemas evidenciados desde el Ministerio de Educación, motivaron a Milton Luna y Alfredo Astorga a plantear un estudio y evaluación del BGU para generar una reforma y al poco tiempo de su gestión plantearon el retorno al sistema de especializaciones. Este proceso de reforma “propone ofrecer menciones en ciencias, técnico, artístico, internacional y técnico-productivo. Así se busca respetar las preferencias vocacionales de los estudiantes y perfilarlos para la inserción laboral y el acceso a la educación superior” (Cevallos 2020). Mientras esta propuesta colectaba adeptos y más evidencias, el intento de retorno al bachillerato se vio truncado por el boom de reformas a la LOEI que se contemplaban al mismo tiempo. Es necesario señalar que, hasta el día de hoy, no se han logrado concretar los cambios en la LOEI debido a la aglomeración de propuestas, copiosos debates y la falta de concertación al momento de votar por una determinada reforma.

Tras revisar las tres tendencias que impactan actualmente el desarrollo del perfil de bachiller, el BGU y todo lo que implicó este cambio, fue probablemente llevado de la tendencia en torno al bachillerato que busca el retorno al concepto del hombre universal; aquel individuo que se consideraba sabio por sus conocimientos diversos. La idea del BGU se alinea claramente con el ideal del individuo globalizado e interdisciplinario, un individuo que de acuerdo a Tokuhama-Espinosa (2009), facilita la comunicación y la interacción con grupos diversos para resolver problemas desde diferentes aristas.

La política del BGU, es un claro ejemplo de cómo se realizan las políticas de tipo *Top Down* y se omite la participación de los grupos interesados en el tema. El BGU es un símbolo de que Ecuador aún requiere grandes esfuerzos en términos de participación, pues es un sistema que escucha poco y hace todo, generando relativa comodidad en los docentes e instituciones para el cumplimiento de los mínimos necesarios (Astorga 2020). Cada actor incorporado a este proceso de estudio, está inmerso en un contexto con respecto a la organización y el sistema educativo; y tiene sus determinadas razones y justificaciones para actuar. Pese a que el cambio del BGU fue el germen para crear disputas y desacuerdos de diferente índole (académicos, pedagógicos, administrativos, políticos, sociales, etc.), sigue siendo hasta el día de hoy una mata de desacuerdos a los que parece imposible o muy lejano dar solución o concretar un posible acuerdo.

Estas tensiones se resolverán posiblemente a través alguna de las tres líneas principales propuestas por Boltanski; el camino puede ser por una vía económica que determine un costo

o sacrificio para resolver las disputas; establecer un concepto superior en torno a la equivalencia de la felicidad vinculada con el bien común, incluyendo los grupos vulnerables o grupos de atención prioritaria. Y la última opción, es el principio de incertidumbre a través del cual se establece la posibilidad de desligar las decisiones de las personas (Boltanski 1990, 86), y simplemente adoptar una resolución.

Así, el orden que aparentemente muestra el BGU en la actualidad no es más que el resultado de las relaciones de fuerza y poder, en donde las autoridades gubernamentales imponen y los demás irremediablemente deben cumplir. El orden no reina más que en apariencia en las políticas en torno al Bachillerato en Ecuador, Boltanski quizás añadiría que estas políticas educativas ecuatorianas son el resultado de una dominación y del poder ejercido por los fuertes sobre los débiles, dando como resultado la apariencia de coordinación fruto de una violencia permanente y tácita, que puede contener una denuncia implícita de la dominación en nombre de la justicia de los actores que han sido sometidos y obligados a seguir un régimen desconocido y al que no estaban de acuerdo.

Este capítulo, al igual que el anterior, ha buscado desde sus inicios, en términos de Boltanski, generar paridad entre los actores; no en el sentido de que sean iguales en el conocimiento experto o en sus formas de poder, sino en el hecho de que los actores son capaces de justificar, comprometerse y criticar la forma en la que ellos forman, son, sienten y funcionan en un hecho o problema en el que están directa o indirectamente involucrados, determinando que las emociones, los pensamientos y las creencias hacen que los actores se muevan en un régimen de acción de acuerdo a cada situación.

En palabras de Alfredo Astorga, “se necesita hacer investigación, seguimiento, sistematización y evaluación en todos los sistemas” para lograr depurarlos y consolidar las mejores ideas en pro del desarrollo. Lastimosamente y en vista de la evidencia presentada anteriormente, este capítulo finaliza con palabras de Boltanski pues, en las políticas públicas y especialmente, en el tema del bachillerato en Ecuador, se demuestra que el comportamiento de los actores está condicionado al contexto, en este caso la imposición de políticas educativas de tipo *Top Down* sin hacer una evaluación, un análisis o un estudio que avale la aplicación de estas medidas.

Conclusiones

En esta última sección, se presentarán una serie de conclusiones y recomendaciones fruto de la información obtenida en capítulos anteriores, y algunas ideas que se han desarrollado durante el proceso investigativo. Las conclusiones de este texto buscarán dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cómo reaccionaron los actores al cambio y por qué el cambio del bachillerato único generó tanta resistencia?

Para empezar, recordemos que "La reforma no es un objeto que pueda ser instalado en un lugar determinado, ni tiene propiedades esenciales que estén esperando ser descubiertas" (Popkewitz, Th., 1995:41 citado en Braslavsky y Cosse 2006, 12), sino el resultado de una particular dinámica que establecen los actores en torno a las cuestiones de la agenda (Braslavsky y Cosse 2006, 12).

Así, debemos señalar que el BGU fue una política de tipo Top Down adoptada en el 2011; esta política trajo consigo el cambio del bachillerato diversificado ecuatoriano que regía desde 1983. El bachillerato diversificado es un tipo de bachillerato que constaba de 3 años de educación secundaria no obligatoria en el que los estudiantes seleccionaban una especialización de acuerdo con sus intereses, gustos o disponibilidad de las instituciones educativas. El BGU en cambio, es un tipo de bachillerato que consta de 3 años de educación secundaria obligatorios en el que los estudiantes cursan una malla curricular de tronco común.

Como hemos visto, el cambio acelerado y abrupto que se impuso de manera inmediata e irrevocable provocó una serie de desacuerdos, disturbios y disputas que alcanzaron distintos niveles de violencia, justificados en la inconformidad, la falta de información, la unilateralidad y sobre todo en el descontento de los diferentes actores que no habían sido incluidos en el proceso de toma de decisiones.

Repetidamente hemos mencionado que el BGU se instauró de manera abrupta, acelerada y desorganizada, tanto que su implementación antecedió la capacitación. Las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes no conocían el mecanismo del cambio, y mucho menos se sentían a gusto con él. Incluso, el mismo Ministerio de Educación aún no tenía claros los lineamientos del cambio, pues la política del BGU se completó o casi se completó cinco años más tarde en el 2016, cuando el Ministerio de Educación arrojó una serie de

ajustes curriculares a la LOEI que debían aplicar casi inmediatamente las instituciones. Este ajuste curricular trajo consigo un nuevo cambio ya que establecía una reorganización de la estructura escolar y la malla curricular que implicó variaciones de ciertas materias de un año a otro y cambios en la carga horaria.

Los actores del sector educativo ecuatoriano no reaccionaron de una manera favorable al cambio, y aunque se puede decir que las opiniones se encuentran divididas tanto a favor como en contra del BGU, los argumentos en contra son más consistentes y abundantes que los que se presentan a favor. Se puede afirmar, que ineludiblemente el lado que apoya al BGU, es el bando oficialista que corresponde al grupo de actores que respaldaban las decisiones del gobierno de Rafael Correa. Entre ellos se destacan Gloria Vidal, Ex ministra de Educación que implementó el BGU; Freddy Peñafiel, Ex Gerente del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano; y RED Maestros, organización de docentes creada en el gobierno de Rafael Correa que durante varios años fue el reemplazo de la fuerza política que generaba la UNE en la educación.

La selección prematura de una especialización o carrera universitaria, la especialización excesiva, la búsqueda de una secuencialidad a la educación básica superior, la baja cobertura del bachillerato, la estandarización de la educación en el país, la jerarquía marcada entre una y otra especialización; y una malla curricular que no se adapta a la realidad nacional fueron algunos de los argumentos que respaldaban al BGU. Esta malla curricular tan criticada, contempló o estableció una serie de materias nuevas que no se incluían en la anterior modalidad del bachillerato, y a pesar de encontrar años más tarde una justificación, durante los primeros años de su aplicación no se conocía cuál era la naturaleza de esas materias y se comentaba que eran materias de relleno.

Al contrario, las reacciones en contra del BGU abundan hasta el día de hoy a pesar del aplacamiento que sufrieron por parte del bando oficialista. Entre los actores que se mostraron en contra del BGU se destacan la UNE, la FESE, los estudiantes de colegios fiscales y técnicos del Ecuador; y algunos técnicos y especialistas de educación especialmente aquellos que pertenecen a la UASB. Estos actores recorrieron distintas instancias para manifestar la inconformidad con el cambio y llegar a acuerdos que consistían no solo en aplazar el BGU, sino en reformularlo.

Algunos de los argumentos que se presentaron en contra del BGU fueron: la malla curricular no corresponde a la realidad nacional, no promueve el nacionalismo y carece de contenido científico; aumentó la influencia y el poder de las editoriales en el desarrollo de currículo; la pedagogía se volvió en un instrumento del discurso y el sistema; establece un mecanismo igualador y desconoce la diversidad; no adapta los conocimientos científicos al currículo; la reforma fue un evento político mas no un proceso que mejoraría la educación, entre otros.

Pese a las distintas reacciones en contra, intentos de diálogo e incluso la demostración pública del desacuerdo en marchas y manifestaciones que dejaron heridos llevadas a cabo el 2011, no se logró conseguir aplazar la aplicación del BGU, y mucho menos evitarla. Lastimosamente, gracias a la astucia y concentración de fuerza y recursos del bando oficialista, la voz de la postura contraria fue poco a poco apagada hasta reavivarse en el debate de reforma a la LOEI en 2018.

Pero ¿por qué el cambio del bachillerato único generó tanta resistencia? En primer lugar, se debe acotar que al ser una política de tipo Top Down donde intervienen y participan actores gubernamentales en la toma de decisiones, desplazó a muchos actores como la UNE y la FESE que históricamente habían sido parte del diseño de las políticas educativas ecuatorianas y que pronto se sintieron inconformes con las medidas. Al ser obligados a aplicar e implementar un bachillerato del que no disponían de información y del que no fueron consultados, hacía creciente el desprecio y el desconcierto con la nueva medida.

Del mismo modo al ser una política de tipo Top Down tomó en cuenta únicamente a actores que se encontraban en la cúpula de la toma de decisiones y omitió la voz de actores educativos de diferentes niveles, lo que provocó que incluso los estudiantes de varios colegios del Ecuador salieran a las calles a manifestar su inconformidad, su desacuerdo y su desprecio no solo contra el bachillerato general unificado, sino también, en contra las políticas verticales.

El BGU potenció y demostró las deficiencias de la orientación vocacional en los colegios, pues al revisar el resultado de las entrevistas y los datos obtenidos de fuentes secundarias, los estudiantes al aprender de todo un poco con una superficialidad extrema, no lograron ni logran identificar sus habilidades y mucho menos aclarar sus preferencias, lo que convierte a la universidad en el espacio de la prueba y el error. Esta función que ocupaba antes el

bachillerato diversificado ha sido absorbida por la universidad, convirtiéndose en un problema, pues especialmente en la educación pública, el Estado se ve obligado a financiar varias carreras a un mismo estudiante porque escogió mal, no le gustó o prefiere simplemente cambiarse de carrera; aspecto que se torna aún más grave e injusto con otros estudiantes que no han podido ingresar a la universidad, cuando el Estado habiendo financiado varias carreras a un mismo estudiante, el estudiante decide abandonar la universidad.

Este es uno de los factores que ha deteriorado y desmejorado el nivel universitario, y ha convertido a la universidad en el centro del enamoramiento, la diversión, y nada de academia (DU 1). El BGU potenció las dificultades que ya poseían los estudiantes para escoger una carrera universitaria, de tal modo que, al privarle de tomar decisiones, lo único que logró es dilatar el proceso de selección y generar expectativas falsas de las carreras, la vida universitaria y el mundo laboral.

De la mano de esta deficiente selección de carrera, el examen único para ingreso especialmente a las universidades públicas, ha deteriorado el nivel y calidad educativa de las universidades puesto que los estudiantes ya no se preparan para ingresar a la universidad y afrontar con éxito sus carreras. Los estudiantes hoy en día se preparan para rendir un examen y ser ubicados de acuerdo a un sistema de puntos, aparentemente meritocrático. Sin embargo, lo que no se toma en cuenta es que este nuevo ingreso a la universidad depende del bolsillo de los padres de familia que tiene recursos suficientes o necesarios para inscribir a sus hijos en preuniversitarios que les enseñen a rendir el examen Ser Bachiller. Este sistema ha desmejorado la educación universitaria y ha provocado que los estudiantes no logren cursar una carrera deseada o ninguna carrera, si no disponen los recursos económicos necesarios para seguir un curso preuniversitario, o en su defecto asistir a una universidad privada para estudiar la carrera deseada.

El bachillerato debería otorgar a los estudiantes la confianza y la libertad para decidir sobre su propio futuro, pues de esta manera los jóvenes se sienten empoderados de su decisión y se mejoran los estándares educativos. El bachillerato es el espacio para equivocarse como primera experiencia y enmendar el camino para escoger correctamente la carrera universitaria de acuerdo con lo que realmente le gusta al estudiante y no condenarlo a vivir en la insatisfacción personal, fruto de la asignación futura de carreras. El BGU lo que ha hecho es coartar la libertad de los estudiantes para aprender y enfrentarse a una decisión que se dilata

por un par de años más; y convierte a la universidad en el centro de la prueba y error, y el espacio para el descubrimiento de habilidades y gustos.

El BGU también mermó la capacidad de las instituciones educativas al restar autonomía para su funcionamiento, y generar una serie de requisitos no solo pedagógicos, sino también legales, administrativos y de infraestructura que dificultaba el cumplimiento de la nueva normativa, duplicando los esfuerzos y recursos que tenían disponible. El BGU se convirtió en una normativa tan cerrada que impedía a las instituciones añadir asignaturas que mejoren la oferta académica de los colegios.

Al ser una política única que debía aplicarse en todo el país, se descartó por completo el tema de la diversidad y olvidó analizar la histórica plurinacionalidad y multiculturalidad que conforma el Ecuador. Esta política única rompió con los esquemas de la educación rural, donde se concebían generalmente las escuelas unidocentes o instituciones que predicaban enseñanzas de acuerdo a las necesidades que circundan en sus comunidades. Esta política no solo desconoció esta característica particular del Ecuador, sino que privó por completo a los estudiantes de forjar su personalidad, sus gustos, sus diferencias individuales, y evitó que decidieran por sí mismos su futuro laboral y su carrera universitaria. “En América Latina carecemos de una pedagogía que nos ofrezca metodologías y técnicas de trabajo apropiadas para resolver los problemas de aprendizajes de poblaciones culturalmente heterogéneas, en condiciones de pobreza” (Tedesco y López 2002, 68).

El cambio al BGU fortaleció y sobredimensionó las ganancias de las editoriales puesto que los libros de texto y de actividades se volvieron el eje del cambio, debido a que prácticamente eran los únicos que entendían lo que pedía el ministerio. En los colegios particulares, se elevaron los costos de los estudiantes en las listas de útiles, y en el entorno fiscal, los libros gubernamentales no superaban las expectativas de la comunidad educativa.

La implementación del BGU no consideró el esfuerzo que debían imprimir las instituciones educativas para lograr el cambio. De acuerdo con ciertos actores entrevistados, el cambio al BGU no solo implicó una variación en el currículum y tipo de bachillerato, el BGU involucró gastos y cambios en varios niveles; pues no solo la parte administrativa y equipo humano varió, sino también la infraestructura; aspecto que denota que el Ministerio no consideró en su planificación los recursos limitados de las instituciones tanto públicas como privadas.

Por otro lado, la reforma del BGU y la reforma general a la educación que se generó en Ecuador a raíz de la LOEI; contempló las destrezas con criterio de desempeño pues se esperaba que los estudiantes integren sus conocimientos, habilidades y actitudes a la práctica en diversos contextos; sin embargo, según expertos en educación de la UASB³¹, este modelo por destrezas es ambiguo, no tiene claridad, es un invento que solo aquí se utiliza; y va en contra de lo que dictamina la ley (establecer competencias, en lugar de destrezas).

El BGU ganó opositores no solo por los puntos anteriores, sino también porque provocó la destrucción del sistema técnico, pues al unificar el bachillerato e inventar un nuevo bachillerato técnico con una carga horaria y modalidad distinta a la existente, derrumbó todo el trabajo, prestigio, acuerdos y convenios que el bachillerato técnico ya poseía. Si bien el bachillerato técnico que contempla la LOEI permite desarrollar varias opciones para estudiar, la nueva modalidad no se asemeja al bachillerato técnico que reemplazó y de hecho perdió no solo el prestigio sino los convenios, acuerdos y demás ventajas que habían ganado ciertos colegios técnicos.

El BGU promete un acceso a la universidad más meritocrático y busca demostrar un abanico de posibilidades para estudiar una carrera universitaria; sin embargo, el BGU no contempla los cupos limitados para la universidad, tampoco analiza que no todos quieren ir a la universidad o no tienen recursos para hacerlo. El BGU no genera un ingreso meritocrático a la universidad, puesto que el ingreso de los estudiantes no depende de su aprendizaje en las aulas bajo un currículum de tronco común, sino de cuántos recursos empleó un estudiante para aprender a rendir un examen. El BGU no contempló que al no poder ingresar todos a la universidad por diferentes motivos, el bachillerato técnico les brindaba la posibilidad de tecnificarse y ganar un oficio al momento de graduarse.

Lastimosamente, a pesar de que había otras propuestas con fundamentos, coaliciones y estudios que respaldaban sus proyectos, el BGU de la LOEI descartó por completo los

³¹ “El diseño curricular basado en “destrezas” convierte a la reforma curricular en un recurso instrumental y “didactista” despojado de criterios pedagógicos, y dificulta el desarrollo de las prácticas de planificación y de aula. A pesar de las intenciones más amplias e integrales planteadas como objetivos del nuevo bachillerato, cuando el currículo se orienta hacia un enfoque de destrezas, el concepto mismo condiciona las formas de enseñanza, todas terminan orientadas hacia “el hacer”.” (UASB 2011, 26-27)

proyectos y planes piloto que ya se estaban aplicando o que tenían argumentos suficientes para respaldar sus propuestas, como es el caso del proyecto de la UASB y de la UNE.

Es necesario tomar en cuenta que una política, especialmente una política educativa del bachillerato siempre debe ser paulatina, pues la abrupta y desinformada implementación provoca el descontento de los actores, quienes en un futuro se mostrarán desinteresados por consentir mejores opciones para el sector educativo. Se debe considerar también que la falta de consenso entre los actores, motiva cada vez a los gobiernos a generar políticas *Top Down*, puesto que conseguir las políticas de tipo *Bottom up* producto de la iniciativa de los actores a través del consenso es difuso, se torna imposible y requiere una alta energía institucional.

De acuerdo con el Modelo EG (*Économies de la grandeur*) de Boltanski, el comportamiento y la reacción adversa de los actores al BGU guardaba una lista de justificaciones y críticas no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también político y social, que han permitido u obligado a los actores incluso a hacer uso de la violencia, tras varios intentos de diálogo. Lastimosamente como hemos visto a lo largo de la investigación, las trabas y los obstáculos que actualmente siguen interponiéndose entre el acuerdo y la disputa sobre el tipo de bachillerato que debería seguirse en el Ecuador, siguen siendo el arma predilecta para no reformar el BGU y mantener a flote el sistema ideado en el gobierno de Rafael Correa.

Por lo tanto, es necesario comentar que la educación no debe ser una estratagema de los gobiernos para manipular a las masas y crear espacios a su conveniencia, pues un pueblo adoctrinado no es un pueblo consiente de su potencial para crecer no solo en el ámbito económico, sino también en el campo de los derechos humanos, la cultura política y el desarrollo intelectual. Una reforma educativa, en este caso del bachillerato, debe implicar un procedimiento de investigación minucioso, que busque probar los beneficios de un determinado modelo o decisión, pues de ella no dependen una sola persona, sino el país entero por varias generaciones. Un error en una política educativa, equivale a décadas de trabajo sin avance; y el problema radica, en que se hacen cambios de manera copiosa y continua en el corto plazo, sin tomar en cuenta que los resultados se ven quizás en una generación o generalmente en el largo plazo.

Después de este proceso de investigación y tras el análisis minucioso de la información obtenida de fuentes primarias y secundarias daremos algunas recomendaciones para el bachillerato a fin de que puedan ser de utilidad para el sector educativo ecuatoriano.

En primer lugar, debemos señalar que una política pública del bachillerato debe llevar un análisis, investigación y estudio minucioso de la realidad del grupo humano y el sector al que va a ser aplicado, y las posibles consecuencias de su aplicación. Debe llevar sistemáticamente la información a los actores y establecer protocolos que enseñen paso a paso el proceso de implementación. Debe ser implementada de manera paulatina e informada, pues si los actores y los sectores involucrados se encuentran capacitados e informados sobre el cambio, más fácil y menos errática será la implementación.

Una política pública del bachillerato, debe ser una política de tipo *Bottom Up* debido principalmente a que el carácter general y universal de la educación genera cambios a grandes escalas e involucra un sinnúmero de actores nacionales e internacionales de diferentes niveles. Esta política educativa de tipo *Bottom up* debe generar un sistema e institucionalizar un proceso que garantice el trabajo con los diferentes actores del sector educativo, y debe procurar no solo construir la política tomando en cuenta la realidad del país, sino generar una construcción consensuada y colectiva desde los actores. Una política del bachillerato debe tomar en cuenta la complejidad y pluralidad de las situaciones existentes; establecer metas a corto, mediano y largo plazo para la aplicación de una medida; y priorizar los aspectos pedagógicos que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Una política pública educativa del bachillerato debe preparar a su personal en todos los niveles y dotarle de toda la información posible sobre el cambio, no capacitarlo sobre la marcha o dejarles que aprendan sin guía. El acompañamiento en el proceso de implementación, es muy útil, pero se torna tortuosa cuando los actores desconocen en qué consiste el cambio y cómo deben realizarlo. Así también, debe contextualizar los procesos de reforma, contextualizar el sector y la situación en la que va a ser aplicada, identificar la composición de la población objetivo y las condiciones de vida del conjunto de personas que serán afectadas por la medida; esto permitirá que la política sea lo suficientemente flexible para adaptarse a los diferentes escenarios que presenta el sector educativo del bachillerato en el Ecuador.

Una política educativa del bachillerato debe hacer un análisis minucioso y evaluación de los sistemas antes de aplicar o desechar una política, pues para realizar un cambio o generar una política se debe realizar un diagnóstico más preciso que evalúe el panorama y la complejidad de los distintos escenarios en los que se debe actuar; y debe analizar también, la gama de instrumentos que se podrían aplicar en una determinada política en una situación específica. Para obtener un mejor resultado, no solo en la implementación, sino en la consecución de objetivos, el diagnóstico de una política pública del bachillerato debe considerar y reconocer la diversidad no solo cultural o política, sino la diversidad de actores que existen en el lugar o sector al que se va a aplicar una determinada política.

Para generar una política pública del bachillerato, es necesario involucrar a todos los actores del sector educativo en el diseño e implementación de la política, puesto que integrarlos en el proceso de innovación educativa podría asegurar una ejecución más efectiva. Este proceso implica la intención de los gobiernos y sus respectivas autoridades para trabajar con todos los actores del sector educativo. Para el efecto, y para futuras investigaciones se recomienda hacer uso del Método de Análisis en Grupo-MAG como metodología de la investigación, pues este se constituye como una alternativa interesante a los métodos tradicionales de investigación en ciencias sociales y políticas, especialmente por su capacidad de asociar directamente a los actores involucrados en el problema de estudio. Los grupos del MAG están constituidos por alrededor de 12 personas que participan a lo largo de toda la investigación (de principio a fin), analizan colectivamente situaciones y experiencias relacionadas con los integrantes del grupo y durante cada ronda de participación cada uno ofrece una interpretación de la experiencia analizada³² (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli 2009).

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, se ha generado un listado de consideraciones que se debieran tomar al reorganizar el bachillerato en el Ecuador. A

³² “La méthode d’analyse en groupe, telle qu’elle est régulièrement mise en œuvre sur ces différents terrains, constitue une alternative intéressante aux méthodes classiques de recherche en sciences sociales et politiques. Sa particularité est d’associer directement des acteurs concernés par le problème étudié au processus même de recherche, du début jusqu’à son terme. Concrètement, des groupes d’une douzaine de personnes environ analysent collectivement des situations et expériences relatées par les participants eux-mêmes, selon un dispositif méthodologique précis et rigoureux piloté par des chercheurs. Au cours de tours de table, chaque participant propose son interprétation de l’expérience analysée. Les convergences et les divergences entre les interprétations des participants sont systématiquement reprises dans un schéma de synthèse. À partir de ce schéma, participants et chercheurs peuvent confronter leurs hypothèses et tentatives de problématisation. Celles-ci pourront être explorées et approfondies au fil de l’analyse collective des expériences et situations successivement étudiées.” (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli 2009)

continuación, se presentan con mayor detalle, las recomendaciones de elementos y posibles políticas que pudieran considerarse para el bachillerato ecuatoriano:

1. El Ecuador es un país diverso y multicultural, no solo en el sentido antropológico del término, en el sentido político y las variadas condiciones sociales que hay al interior del país; sino también en sus distintas condiciones y diversidad de prácticas de enseñanza. Por esta razón, el bachillerato no puede ser una política educativa única porque no contempla, ni respeta la diversidad; ha provocado la desaparición de algunas formas tradicionales de enseñanza y ha incrementado los índices de ausentismo y deserción escolar principalmente en las zonas rurales, donde el BGU reemplazó a las escuelas comunitarias.

(...) los países deberían asumir esta diversidad de escenarios dentro de sus propias fronteras. Los desafíos difieren en las zonas urbanas y rurales, y las estrategias que han de desarrollarse ante problemas similares no pueden ser las mismas en grandes ciudades de ingresos medios y en pequeños pueblos empobrecidos. Aun los países mejor posicionados en términos económicos y sociales tienen amplios sectores de población en situaciones de extrema pobreza. (Tedesco y López 2002, 67).

El modelo de bachillerato ecuatoriano debería encontrar su clave en un currículo flexible que contemple no solo la realidad diversa existente en el país, sino también que permita adaptarse al entorno cambiante y que responda a las demandas del mundo globalizado en interconectado. Este currículo flexible debería fomentar y fortalecer la educación en valores poniendo especial énfasis en el desarrollo habilidades del pensamiento (habilidades blandas) como el procesamiento de datos e información, investigación, argumentación, pensamiento crítico, escritura académica y lenguaje en general; herramientas digitales, etc.; que suplanten la memorización.

El bachillerato no solo debe darle valor a la matemática, física, química, etc., o las conocidas como ciencias duras, sino a también deben darle el mismo valor a las mal llamadas ciencias blandas que corresponden a las materias humanísticas y de ciencias sociales. El bachillerato no solo debe revisar la malla curricular, sino también la carga horaria que se les asigna a las diferentes materias; se debe tomar en cuenta que la cantidad de contenidos que se debieran aprender en una determinada materia debe ser coherente con la cantidad de horas clase asignadas para el aprendizaje.

El bachillerato debe profundizar el conocimiento adquirido en los niveles de educación básica, otorgando un conocimiento específico y técnico en materias a elección de los estudiantes, y no continuar con la superficialidad. Los conocimientos adquiridos en el Bachillerato deben ser encaminados a potenciar las habilidades y emprender con el conocimiento, no a buscar trabajo. Por ello se puede sugerir revisar el Modelo Educativo Stem (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) que parte de la premisa de “hacer que los estudiantes aprendan sobre pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, innovación, investigación, colaboración y liderazgo.” (Delgado 2019), a través del trabajo en equipo, el aprendizaje por proyectos y llevar a la práctica los conocimientos.

2. Una reforma educativa a nivel bachillerato debería integrar a los diferentes actores del sector educativo de la secundaria, y también debe considerar a los actores de la educación universitaria y del mundo laboral, pues solo de esta forma se puede vincular a los sectores y generar un currículum que desarrolle las habilidades y competencias necesarias para la vida universitaria y el mundo real. Esta comunión de sectores permitirá que el sistema de educación en todos los niveles se convierta en un todo integrado con objetivos comunes; y cada sección deja de ser ajena la una de la otra, pues mejora la comunicación entre los sectores y entre las instituciones respectivas.
3. Empezando por el BGU y la LOEI en general, se debería plantear una mejora en las condiciones laborales de los docentes, pues esta normativa contiene un sinnúmero de requisitos para ser maestro que requieren no solo inversión de dinero para la preparación del docente, sino también el tiempo para la profesionalización, especialización, preparación de clases y calificación de actividades. Lastimosamente, las condiciones actuales de trabajo y salarios no compensan los esfuerzos que deben realizar los docentes para alcanzar los requisitos del Ministerio, puesto que no cuentan con seguridad laboral, posibilidad de ascender y hacer carrera en la educación, y se encuentran desmotivados en sus relaciones laborales. Por lo tanto, mejorar las percepciones de los docentes sobre sus condiciones de vida, genera mayor predisposición al cambio y a asumir compromisos para lograr una implementación exitosa (Tedesco y López 2002).

Una alternativa sería reducir la carga administrativa de los docentes, puesto que la función del docente es preparar los contenidos para que el estudiante adquiera

conocimiento y desarrolle habilidades para la universidad y para el mundo. La excesiva burocracia consume el tiempo de los docentes que debería ser dedicado a la preparación y capacitación constante; los docentes no deberían hacerse expertos en llenar papeles y documentos que respalden su gestión frente a cada estudiante. Este exceso de papeleo provoca el desgano de los docentes y estimula el desarrollo de docentes mediocres que por evitarse la burocracia califican con o sobre el 7.

4. Para enfrentar las críticas que recibió el bachillerato diversificado en torno a la elección prematura de una especialización, se puede plantear un bachillerato diversificado para segundo y tercero de Bachillerato, así los estudiantes pueden ganar un año más de experiencia en un currículum de tronco común que les aproxime con mayor prolijidad a las especializaciones. Este bachillerato diversificado deberá ir de la mano de una orientación vocacional adecuada; que procure una elección consciente y razonada sobre la oferta académica que brindan las universidades y el mundo laboral; y sobre todo que promueva el desarrollo de competencias individuales que le permitan al estudiante empoderarse de su futuro y de sus decisiones.

La orientación vocacional no puede ser un proceso delegado exclusivamente al bachillerato, también la educación básica debe otorgar al estudiante las herramientas para descubrir habilidades y fortalezas personales. Así, el Bachillerato, junto con los departamentos de consejería estudiantil, deberían brindar una orientación vocacional adecuada a los estudiantes, de tal modo que no solo se presente la oferta de carreras universitarias, sino que provea al estudiante las herramientas necesarias para asimilar y analizar las posibilidades reales que le dará una carrera universitaria en el mundo laboral.

Si bien deben existir lineamientos generales que procuren mínimos necesarios en la educación de todos los estudiantes ecuatorianos, se debe otorgar mayor autonomía a las instituciones educativas para añadir asignaturas y otros elementos que mejoren la oferta académica y por ende la calidad educativa. No se descarta un currículum de tronco común que contenga mínimos necesarios, pero este currículum no puede cerrarse y convertirse en la única oferta académica que puedan dictar las instituciones. Este planteamiento debería ir acompañado de diversas estrategias para alcanzar la universalización de la educación del bachillerato aumentando la oferta educativa; y mejorar el desempeño de los actores del proceso pedagógico generando un espacio de aprendizaje significativo para incentivar a los

distintos grupos de estudiantes a asistir a las instituciones educativas para mejorar sus situaciones de precariedad y pobreza.

5. Se debe realizar una investigación sobre el bachillerato técnico, debido al impacto negativo que generó el reemplazo de este por el tronco común del BGU y la nueva modalidad del bachillerato técnico en el desarrollo del currículum, en la adquisición del conocimiento; en los convenios con otras instituciones, universidades y empresas de diferentes industrias; etc. Pues en lugar de posicionar al bachillerato técnico en el mismo escalón del bachillerato en ciencias como se argumentaba³³, redujo su impacto y significado en los estudiantes y el sector educativo en general. Adicional a eso, se debe indagar porqué el bachillerato técnico antes de la reforma de la LOEI era considerado para la elección de una carrera universitaria como un bachillerato de menor peso que el bachillerato en ciencias.

6. El Ministerio de Educación debería elaborar un plan piloto de bachillerato (o de cualquier otro nivel educativo) y realizar los estudios necesarios para deducir el posible impacto que podría generar una reforma o una nueva propuesta en el sector educativo y cada uno de sus actores. Un plan piloto del bachillerato permitirá a las autoridades competentes experimentar en ensayos o proyectos cortos consensuados con otras instituciones en lugar de experimentar con políticas nacionales de impacto general con resultados drásticos. Así también, el Ministerio de Educación, como máxima autoridad en el tema educativo, debería revisar los proyectos, propuestas y estudios realizados sobre el bachillerato, pues a través de ellos podría no solo ahorrar recursos de la investigación, sino también obtener mejores ideas para construir una política de tipo *Bottom up*, fundamentada en propuestas que ya han sido planteadas por los diferentes actores del sector educativo. En este documento traemos a colación, algunas de las propuestas, planes piloto y mecanismos de evaluación del bachillerato que se han realizado en torno al bachillerato que, aunque no han fueron tomadas en cuenta al momento de diseñar el BGU, podrían ser de utilidad en una reforma futura:

³³ Según Freddie Peñafiel, el bachillerato técnico que trajo consigo la LOEI dispuso continuar con la misma carga horaria de práctica, equivalente a 50 horas, distribuidas de la siguiente manera; en primero y segundo se dictarán 10 horas, y en tercero 30; las demás horas que se requieran se complementarán con las asignaturas del tronco común del BGU; esto logrará que el bachillerato técnico alcance la misma equivalencia y peso que tenía el bachillerato en ciencias para el ingreso a la universidad (La Hora 2011)

a. Plan piloto de la Universidad Andina Simón Bolívar-UASB

En agosto de 1995 se generó el Acuerdo Ministerial 4889 en el que el Ministerio de Educación y Cultura delegó a la UASB la creación de un plan piloto conocido como “La Reforma curricular del Bachillerato-PRCB”; este acuerdo facultaba a la UASB a llevar a cabo un proyecto experimental de Reforma Curricular del Bachillerato mejorando los recursos humanos educativos por medio de la formación, capacitación y actualización docente. Este plan se inició con un grupo de 32 colegios que constituyeron la “Red de Reforma Curricular del Bachillerato³⁴” e incluía diversos colegios (laicos y religiosos, fiscales y particulares, fiscomisionales y municipales) de 9 provincias del Ecuador (Azuay, Bolívar, Cañar, Chimborazo, Imbabura, Morona Santiago, Pastaza, Pichincha y Tungurahua); y pronto alcanzó una red de 206 colegios ubicados en todo el país (UASB 2011).

Este proyecto propuso darle una estructura propia al bachillerato en lo pedagógico y académico, sin olvidar su vinculación con el ciclo de educación básica. Del mismo modo, creó varios equipos de trabajo con funciones complementarias, constituyó un equipo técnico-pedagógico base que coordinaría el plan piloto desde sus inicios; estableció un equipo de consultores nacionales encargados de desarrollar la propuesta curricular por asignatura y la definición del proyecto macrocurricular; y formó un grupo de consultores internacionales encargados de la capacitación de los equipos técnicos (UASB 2011).

Este plan piloto de la UASB es un gran ejemplo de cómo integrar actores en el proceso de formulación de políticas públicas educativas, pues a diferencia de otras propuestas de las autoridades; este proyecto planteó un proceso de planificación y ejecución basado en el consenso, la consulta y el debate con la Red de Colegios Coparticipantes (UASB 2011). Para dar marcha al proyecto, esta Red de colegios se comprometió con los siguientes acuerdos: “• Aplicar de forma experimental la propuesta, con todas las implicaciones del programa, tanto en lo académico, como en lo administrativo y de gestión. • Participar activamente en la formulación, validación y mejoramiento de la propuesta. • Incorporar gradualmente el contenido del proyecto en el lapso de tres años, y en las fechas oficiales que corresponden al inicio del año lectivo. • Participar en los talleres que para el efecto se realizan y en los programas de capacitación docente que el Área de Educación de la Universidad Andina lleva adelante en apoyo al programa de reforma” (UASB 2011, 48).

³⁴ “Esta red fue concebida con el fin de experimentar, perfeccionar y validar la propuesta curricular, de manera gradual en los colegios, aceptando la diversidad de características institucionales y sociales” (UASB 2011, 48)

Así, esta Reforma curricular del Bachillerato-PRCB fue ratificado parcialmente en el Decreto Ejecutivo 1786 (agosto 2001) bajo la Presidencia de Gustavo Noboa. Este Decreto determina “la dispersión de la oferta de bachillerato e instituir tres modalidades: un nuevo “bachillerato en ciencias”, como opción alternativa al diversificado; un “bachillerato técnico polivalente” como opción alternativa a la especialización; y un “bachillerato en artes” (UASB 2011).

b. El bachillerato integral de la Unión Nacional de Educadores-UNE

La UNE propuso a la par del BGU, un bachillerato integral que consistía en dividir equitativamente el currículum; el 50 % de la formación pertenecería al estudio de ciencias exactas, técnicas, artísticas y deportivas; mientras que, a diferencia del BGU, el otro 50% correspondería a la formación humanística y de identidad nacional, permitiendo que se dicten materias como historia, cívica, realidad nacional y filosofía para formar mejores seres humanos con identidad. (Últimas Noticias 2011)

Según Mariana Pallasco, el objetivo de este bachillerato integral fue entregar a los estudiantes conocimientos; valorar las capacidades y el aprendizaje de los estudiantes; y fomentar el reconocimiento de ser ecuatorianos y la participación política por medio de talleres, programas y concursos. Para ella, se debe evaluar más que las destrezas para que los estudiantes sean capaces de enfrentar los retos de la vida y no solamente aprender a rendir evaluaciones orales o escritas (Últimas Noticias 2011).

Así este bachillerato integral propone la creación de 3 etapas de formación encargadas de formar al estudiante con un criterio del qué hacer con su vida profesional. Durante la primera etapa o “De Apropriación” se dictarán materias generales, específicamente, materias de ciencias exactas; esta etapa abarca toda la niñez (de 0-12 años). La segunda etapa o “De Orientación”, comprende a los estudiantes de 12-15 años y consiste en otorgar al estudiante herramientas para determinar cuál es rama del conocimiento con la que estudiante tiene mayor filiación y capacidades para desenvolverse fuera del colegio; así los Departamentos de consejería estudiantil podrán brindar la información adecuada sobre las futuras carreras a las que pueden acceder. En la tercera y última etapa, se encuentran los estudiantes de 15 a 18 años; para esta etapa se plantearon cuatro bachilleratos posibles para que el estudiante, tras un

proceso de orientación, puede suscribirse. Estos bachilleratos son: Bachillerato en Ciencias, Tecnología, Artes y Deportes³⁵ (Últimas Noticias 2011).

c. Evaluación del bachillerato: modelo de Tracy Tokuhama

Se debe plantear un sistema de evaluación que permita reconocer los logros y el impacto de la política educativa del bachillerato, para el efecto podría ser de gran utilidad hacer una revisión del modelo de evaluación del bachillerato de Tracy Tokuhama-Espinosa (2009), que combina cuatro modelos existentes de distintas instituciones y actores, y propone un modelo de nueve categorías que consideran los siguientes indicadores:

1. Contexto demográfico, social y económico: crecimiento poblacional, la esperanza y expectativa de vida, cantidad de nacidos vivos, el producto interno bruto –PIB y tasa de desempleo.
2. Acceso, participación y progreso: número de años de escolaridad obligatorio, tasas de matrícula en la educación secundaria y tasas de repetición.
3. Recursos: financiamiento, gestión, docencia, administración (incluye recursos humanos)
4. Calidad: nivel alcanzado en asignaturas específicas, por lo general se hace uso de datos realizados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA que mide los logros en matemáticas, lenguaje y ciencias.
5. Impacto social: nivel de analfabetismo
6. Relevancia: adaptación del sistema educativo a las necesidades del mundo y la tendencia de los países a un tipo de bachillerato: la mayoría de países latinoamericanos hasta el 2005 se mantuvieron con el bachillerato especializado, demostrando que la edad promedio para escoger especialidad en el bachillerato son los 15 años de edad.
7. Eficacia: niveles de escolaridad.
8. Equidad: logros de escolaridad independientes de factores como ingresos, pobreza, área de residencia, género, raza, etnia y lengua.
9. Seguimiento: evaluación, participación de padres de familia.

³⁵ Se consideró este último tipo de bachillerato en Deportes, debido principalmente a la destacada participación de ciertos deportistas ecuatorianos a nivel mundial; el argumento de Pallasco para proponer este tipo de bachillerato es que los deportistas también requieren formación académica. (Últimas Noticias 2011)

Finalmente, tras las conclusiones y recomendaciones expresadas anteriormente, este estudio evidencia la necesidad de reformar el Bachillerato General Unificado desde su estructura y su currículum hasta el proceso del diseño de la política pública, a fin de generar un bachillerato que responda a las necesidades de una sociedad tan diversa como la ecuatoriana, que no rompa los esquemas de la diversidad natural del ser humano y que proteja a la educación de la excesiva intervención y el adoctrinamiento en pro de la mejora de la calidad educativa.

Anexos

Anexo 1: Codificación de actores

Tabla 1: Codificación general de los actores entrevistados

TABLA 1: CODIFICACIÓN GENERAL DE LOS ACTORES ENTREVISTADOS	
CATEGORÍA	CÓDIGO
ExGerente Colegio Particular	EGCP
Rector/a Colegio Particular	RCP
Vicerrector/a Colegio Fiscal	VCF
Psicólogo/a de Colegio Particular y Fiscal	PCPF
Docente Universitario	DU
Docente de Colegio	DC
ExEstudiante BGU	EEBGU
ExEstudiante Bach Diversificado	EEBD
ExEstudiante Bach Técnico	EEBT

Fuente: Datos del trabajo investigativo

Tabla 2: Descripción de Personeros públicos entrevistados

TABLA 2. PERSONEROS PÚBLICOS		
Nº	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
1	Alfredo Astorga Bastidas	Experto en educación con más de 40 experiencia en educación. Máster en Innovación y Liderazgo educativo. Especialista regional de la UNESCO de Santiago de Chile, Secretario de Educación del Municipio de Quito, Viceministro de Educación 2018-2019; y miembro del Contrato Social por la Educación.
2	Lourdes Dousdebes	Dra. En Ciencias de la Educación, didáctica y organización escolar. Especialista en educación-Técnico Docente del Ministerio de Educación desde 1983 hasta la actualidad. Docente Universitaria en carreras de Educación, actualmente docente de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador-PUCE.

Fuente: Datos del trabajo investigativo

Tabla 3: Descripción del Personal Administrativo y Docente entrevistado

TABLA 3: DESCRIPCIÓN DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DOCENTE				
N°	CÓDIGO	SEXO	EDAD	DESCRIPCIÓN
1	EGCP 1	Masculino	58 años	35 años de experiencia en educación. Variedad de cargos administrativos en colegios particulares de Quito.
2	RCP 1	Femenino	32 años	12 años de experiencia en educación. Lcda. en Comunicación Social con especialización en periodismo investigativo. Máster en Investigación Educativa. Especialista Superior en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
3	VCF 1	Masculino	39 años	12 años de experiencia en educación Lcdo. Ciencias de la Educación.
4	PCPF 1	Femenino	59 años	34 años de experiencia en educación. Dra. Psicología Educativa y Orientación Profesional. Máster en Intervención y Asesoría Familiar Sistemática. Psicóloga educativa en el sistema fiscal y particular
5	DU 1	Masculino	71 años	10 años de experiencia en educación. Dr. En Estudios Latinoamericanos. Máster en Ciencias Sociales mención Relaciones Internacionales
6	DC 1	Femenino	47 años	12 años de experiencia en educación. Ing. Química. Diplomado en Pedagogía.
7	DC 2	Femenino	49 años	35 años de experiencia en educación. Lcda. en Ciencias de la Educación con mención en Educación Infantil.
8	DC 3	Masculino	50 años	24 años de experiencia en educación. Supervisor Educativo. Máster en Desarrollo Social y Educación.

Fuente: Datos del trabajo investigativo

Tabla 4: Descripción de los estudiantes entrevistados

TABLA 4: DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES					
Nº	CÓDIGO	SEXO	EDAD	AÑO DE GRADUACIÓN	DESCRIPCIÓN
1	EEBGU 1	Femenino	19 años	2020	Exestudiante de colegio particular. Estima sus estudios universitarios en ingeniería agrónoma o diseño gráfico.
2	EEBGU 2	Masculino	22 años	2016	Exestudiante de colegio particular. Lcdo. Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas.
3	EEBGU 3	Femenino	20 años	2019	Exestudiante de colegio particular. Estudiante de diseño de productos.
4	EEBGU 4	Femenino	20 años	2018	Exestudiante de colegio particular. Estudiante de Medicina
5	EEBGU 5	Femenino	23 años	2015	Exestudiante de colegio particular. Abogada
6	EEBGU 6	Femenino	24 años	2014	Exestudiante de colegio fiscal. Graduada de la primera promoción del BGU. Estudiante de Veterinaria
7	EEBGU 7	Masculino	20 años	2019	Exestudiante de colegio particular. Estudiante de Ingeniería en Sistemas. Estudió dos semestres en universidad pública y actualmente uno en universidad privada.

8	EEBGU 8	Femenino	28 años	2011	Exestudiante de colegio particular. Lcda. en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
9	EEBGU 9	Masculino	23 años	2014	Exestudiante de colegio fiscal. Graduado de la primera promoción del BGU. Egresado de Ciencias Sociales.
10	EEBD 1	Femenino	28 años	2010	Exestudiante de colegio particular. Arquitecta. Máster en Construcción avanzada en la Edificación
11	EEBD 2	Femenino	25 años	2013	Exestudiante de colegio particular. Graduada de la última promoción que estudió el Bachillerato diversificado. Lcda. en Comunicadora mención Organizacional
12	EEBD 3	Femenino	29 años	2011	Exestudiante de colegio particular. Odontóloga
13	EEBD 4	Femenino	28 años	2010	Exestudiante de colegio particular. Ing. en Comercio Exterior y Negocios internacionales
14	EEBD 5	Masculino	29 años	2009	Exestudiante de colegio particular. Lcdo. En Música mención en Composición.
15	EEBD 6	Masculino	29 años	2010	Exestudiante de colegio fiscal. Lcdo. En Ciencias de la Educación mención en Ciencias Sociales.

16	EEBT 1	Masculino	29 años	2009	Exestudiante de colegio fiscal-técnico. Estudiante de Economía.
17	EEBT 2	Femenino	28 años	2010	Exestudiante de colegio fiscal. Lcda. en Educación Parvularia. Estudiante de Ingeniería Forestal

Fuente: Datos del trabajo investigativo

Lista de referencias

- América economía. 2011. «Ecuador: alumnos secundarios en protesta contra planes gubernamentales rechazan advertencias de Correa.» *América economía*, 27 de septiembre. Último acceso: 09 de octubre de 2020.
<https://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/politica/ecuador-alumnos-secundarios-en-protesta-contras-planes-gubernamentales-rec?c>.
- Aranda Sánchez, José. 2002. «Constructivismo y análisis de los movimientos sociales.» *Ciencia Ergo Sum* (Universidad Autónoma del Estado de México) 9 (3): 218-230. Último acceso: 01 de julio de 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10490303.pdf>.
- Araujo, María Daniela , y Bramwell, Daniela. 2015. «Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000.» *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Último acceso: 06 de 11 de 2018.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430S.pdf>.
- Arcos Cabrera, Carlos, y Betty Espinosa. 2008. «Política pública y reforma educativa en el Ecuador.» En *Desafíos para la educación en Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos Cabrera. Quito: FLACSO. Sede Ecuador. Último acceso: 12 de 05 de 2018.
<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40762.pdf>.
- Arfuch, Leonor. 1995. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibética S.A. Último acceso: 13 de octubre de 2020.
https://www.academia.edu/983974/La_entrevista_una_invenci%C3%B3n_dial%C3%B3gica.
- Asamblea Nacional. s.f. *CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN LEGISLATIVA (CAL)*. Último acceso: 14 de mayo de 2019.
https://www.asambleanacional.gob.ec/es/asamblea/consejo_de_administracion_legislativa_cal.
- . 2011. «Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI.» Quito, 31 de marzo.
- . 2011. «Ley orgánica de Educación Intercultural.» *Ministerio de Educación*. Último acceso: 21 de diciembre de 2018. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf.
- Astorga, Alfredo, entrevista de Sherley Almeida. 2020. *El bachillerato en Ecuador: El BGU vs el Bachillerato diversificado* (26 de octubre).

- Boltanski, Luc. 1990. *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Traducido por Inés María Pousadela. París: Editions Métailié.
- . 1990. *L'Ainour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie*. Traducido por Inés María Pousadela. París: Editions Métailié.
- Braslavsky, Cecilia, y Gustavo Cosse. 2006. «LAS ACTUALES REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: CUATRO.» *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE* 04 (2e): 01-26. Último acceso: 01 de septiembre de 2020.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10077/10184>.
- Braslavsky, Cecilia, y Gustavo Cosse. 2006. «LAS ACTUALES REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: CUATRO.» *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE* 04 (2e): 01-26. Último acceso: 01 de septiembre de 2020.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10077/10184>.
- Cámara Nacional de Representantes. 1983. *Ley de educación*.
- Campana Moya, Edwin Segundo. 2017. «Perfiles organizacionales en el proceso de implementación del Bachillerato General Unificado en el Colegio Nacional Ambato (2011 – 2013).» *INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES-IAEN*. Último acceso: 19 de mayo de 2020.
<http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/4663/1/TESINA%20EDWIN%20CAMPA%c3%91A.pdf>.
- CECCYT. 2019. «CECCYT CONFORMA MESA INTERINSTITUCIONAL POR LA EDUCACIÓN.» *Blog de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología*. 10 de enero. Último acceso: 15 de mayo de 2019.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/59495>.
- . 2019. «CECCYT, ENTIDADES Y ACTORES EDUCATIVOS CONTINÚAN TRABAJANDO EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO.» *Blog de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología*. 22 de enero. Último acceso: 15 de mayo de 2019. <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/59647>.
- . 2018. «Comisión de Educación aprobó Informe de Reformas a la LOEI.» *Blog de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología*. 19 de diciembre. Último acceso: 10 de mayo de 2019.

- <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/59306>.
- . 2018. «COMISIÓN DE EDUCACIÓN APROBÓ INFORME DE REFORMAS A LA LOEI.» *Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional*. 19 de diciembre. Último acceso: 21 de diciembre de 2018.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/59306>.
- . 2018. «La Comisión de Educación lanza la Plataforma Colaborativa de la Reforma “JUNTOS SOMOS LOEI”.» *Blog de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología*. 17 de septiembre. Último acceso: 10 de mayo de 2019.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/57567-la>.
- . 2018. «LAS REFORMAS A LA LOEI AVANZAN HACIA EL INFORME PARA PRIMER DEBATE.» *Blog de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología*. 19 de octubre. Último acceso: 10 de mayo de 2018.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/blogs/comision-de-educacion-cultura-y-ciencia-y-tecnologia/58226-las>.
- Cevallos, Daniela. 2020. «¿Qué pasará con el Bachillerato General y la carrera docente?» *Educación*. Último acceso: 25 de marzo de 2020.
<https://www.educacion.ec/mochila/bachillerato-docentes-loie-educacion-reformas.html>.
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura. 2000. «INFORME EUROPEO SOBRE LA CALIDAD. DIECISÉIS INDICADORES DE CALIDAD. Informe basado en el análisis del grupo de trabajo.» mayo. Último acceso: 20 de septiembre de 2020.
https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/informes/Informe%20europeo%20Calidad%20Educac%20Escolar.pdf.
- Comte, Auguste. 2017. *Discurso sobre el espíritu positivo*. Tercera edición. Editado por Julián Marías. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, Paulette. 2019. «Educación STEM: ¿qué es y cómo sacarle provecho?» *Observatorio de Innovación educativa Tecnológico de Monterrey*. 24 de junio. Último acceso: 05 de febrero de 2021. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-stem-que-es-y-como-sacarle-provecho>.

- Díaz De Salas, Sergio Alfaro. 2011. «UNA GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTUDIOS DE CASO.» *Razón y palabra* (75). Último acceso: 20 de abril de 2020. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf.
- El Comercio. 2019. «Edison Cosíos, exestudiante del Mejía, falleció luego de 91 meses de permanecer en estado vegetativo.» *El Comercio*, 19 de abril. Último acceso: 23 de marzo de 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/edison-cosios-muerte-estudiante-mejia.html>.
- . 2018. «Educación evalúa el impacto del Bachillerato General Unificado.» *El Comercio*, 29 de octubre. Último acceso: 29 de marzo de 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/educacion-evalua-impacto-bachillerato-general.html>.
- . 2017. «El Bachillerato General Unificado existe desde el 2011.» *El Comercio*, 20 de julio. Último acceso: 24 de marzo de 2020. <https://www.elcomercio.com/tendencias/ventajas-bachilleratounificado-educacion-estudiantes-secundaria.html>.
- . 2011. «Ella no da cuentas del bachillerato, pero su escudo es Freddy Peñafiel.» *El Comercio*, 02 de julio. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/ella-no-da-cuentas-del.html>.
- . 2019. «Vigencia del Bachillerato General Unificado se revisa, dijo Ministro de Educación.» *El Comercio*, 21 de junio. Último acceso: 31 de marzo de 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/vigencia-bachillerato-general-unificado-revision.html>.
- El Diario. 2011. «<https://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/200929-une-se-resiste-a-la-aplicacion-del-bachillerato-unificado/>.» *El Diario*, 09 de agosto. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/200929-une-se-resiste-a-la-aplicacion-del-bachillerato-unificado/>.
- . 2011. «Siguen protestas por bachillerato unificado.» *El Diario*, 01 de octubre. Último acceso: 21 de marzo de 2020. <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/206110-siguen-protestas-por-bachillerato-unificado/>.
- El Telégrafo. 2011. «“He tenido 797 pedidos de información de mi gestión”.» *El Telégrafo*, 07 de diciembre. Último acceso: 20 de marzo de 2020. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/informacion/1/ministra-de-educacion-ha-entregado-797-respuestas-a-petitorios-de-legisladores>.

- . 2011. «Estudiantes y profesores protestan en Guayaquil.» *El Telégrafo*, 05 de octubre. Último acceso: 20 de marzo de 2020. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/2001/4/manifestaciones-de-estudiantes-y-profesores-en-guayaquil>.
- El Universo. 2011. «Con plantones esta semana seguirá protesta estudiantil.» *El Universo*, 26 de septiembre. Último acceso: 21 de marzo de 2020. <https://www.eluniverso.com/2011/09/26/1/1355/plantones-esta-semana-seguira-protesta-estudiantil.html>.
- . 2019. «Entregan bachillerato post mortem a Édison Cosíos.» *EL Universo*, 27 de junio. Último acceso: 28 de marzo de 2020. <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/06/27/nota/7397397/entregan-bachillerato-post-mortem-edison-cosios>.
- . 2011. «Lady Morales: 'No hay manipulación de los estudiantes'.» *El Universo*, 09 de octubre. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://www.eluniverso.com/2011/10/09/1/1355/lady-morales-no-hay-manipulacion-estudiantes.html>.
- Fontaine, Guillaume. 2015. *El análisis de Políticas públicas*. Primera Edición. España: Anthropos Editorial.
- González Damián, Alfonso. 2007. «La sociología constructivista de Berger y Luckman como perspectiva para el estudio del turismo.» Mexico D.F. Último acceso: 01 de julio de 2021. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014810/014810.pdf>.
- Guerrero Aray, Kléber. 2011. «2011 y un nuevo modelo de bachillerato.» *El Diario*, 19 de enero. Último acceso: 22 de marzo de 2020. <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/178955-2011-y-un-nuevo-modelo-de-bachillerato/>.
- OEI, ed. s.f. «Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015.» *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Último acceso: 17 de febrero de 2019. https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf.
- Heredia, Valeria. 2018. «Resultados de la evaluación PISA-D plantean varios retos en educación.» *El Comercio*, 18 de diciembre. Último acceso: 14 de marzo de 2019. <https://www.elcomercio.com/actualidad/resultados-evaluacion-pisa-retos-educacion.html>.
- Hernández Sampieri, Roberto. 2014. *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill. Último acceso: 12 de mayo de 2021. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.

- Hidalgo, Ruth. 2019. «Edison cosíos o la tragedia de la represión.» *Cuatro Pelagatos*. 19 de abril. Último acceso: 26 de marzo de 2020. <https://4pelagatos.com/2019/04/19/edison-cosios-o-la-tragedia-de-la-represion/>.
- IIEP. 2018. «Perfiles de la república del Ecuador.» *Sistema de información y de tendencias educativas en América Latina*. Último acceso: 21 de diciembre de 2018. <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/21/republica-del-ecuador>.
- . 2018. «Políticas Educativas.» *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina-SITEAL*. Último acceso: 18 de diciembre de 2018. <http://www.siteal.iipe.unesco.org/politicas>.
- Kvale, Steinar. 2011. *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Último acceso: 13 de octubre de 2020. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Steinar%20Kvale%2C%20Las%20estrategias%20en%20investigacion%20cualitativa.pdf>.
- La Hora. 2011. «Estudiantes del Colegio Bernardo Valdivieso protestan contra bachillerato unificado en Loja.» *La Hora*, 21 de septiembre. Último acceso: 21 de marzo de 2020. <https://lahora.com.ec/noticia/1101208434/estudiantes-del-colegio-bernardo-valdivieso-protestan-contrabachillerato-unificado-en-loja>.
- . 2011. «Estudiantes se oponen al Bachillerato Unificado.» *La Hora*, 09 de septiembre. Último acceso: 20 de marzo de 2020. <https://lahora.com.ec/noticia/1101201921/home>.
- . 2011. «Indignación por el BGU y represión policial unen a los colegios de Quito.» *La Hora*, 22 de septiembre. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://lahora.com.ec/noticia/1101208986/la-presidenta-de-la-fese-lady-morales-y-una-comitiva-fue-recibida-en-carondelet-cuando-pasaron-por-el-hospital-eugenio-espejo-hicieron-un-plantc3b3n-de-5-minutos-en-sec3b1al-de-solidaridad-con-su-compac3b1ero-ediso>.
- . 2011. «Nuevo Bachillerato no convence.» *La Hora*, 16 de enero. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://lahora.com.ec/noticia/1101079744/nuevo-bachillerato-no-convence>.
- La República. 2011. «Estudiantes protestan en Quito en rechazo a bachillerato unificado.» *La República*, 15 de septiembre. Último acceso: 30 de marzo de 2020. <https://www.larepublica.ec/blog/sociedad/2011/09/15/estudiantes-protestan-en-quito-en-rechazo-a-bachillerato-unificado/>.

- . 2011. «UNE anuncia que no aplicará bachillerato unificado.» *La República*, 08 de agosto. Último acceso: 09 de octubre de 2020.
<https://www.larepublica.ec/blog/2011/08/08/une-anuncia-que-no-aplicara-bachillerato-unificado/>.
- Luna Tamayo, Milton. 2009. «Políticas públicas en educación y participación ciudadana.» *Polemika - Revista del Instituto de Economía USFQ* 002 (005): 50-55. Último acceso: 06 de 11 de 2018.
https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika002/polemika002_009_articulo005.pdf.
- Machado, Jonathan. 2019. «23.000 universitarios abandonan cada año la educación superior.» *Primicias*. Último acceso: 21 de enero de 2021.
<https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/agustin-alban-senescyt-ser-bachiller-universidades/>.
- MinEdu. 2016. «Currículo EGB y BGU Ciencias Sociales.» *Ministerio de Educación*. Último acceso: 31 de enero de 2021. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/SOCIALES_COMPLETO.pdf.
- . 2020. *Índice de indicadores*. Último acceso: 21 de diciembre de 2018.
<https://educacion.gob.ec/indice-de-indicadores/>.
- . 2017. «Presupuesto de educación para 2018 crece en un 16%.» *Ministerio de Educación*. 2017 de diciembre. Último acceso: 21 de diciembre de 2018.
<https://educacion.gob.ec/presupuesto-de-educacion-para-2018-crece-en-un-16/>.
- Ministerio de Educación. s.f. *Bachillerato General Unificado*. Último acceso: 26 de marzo de 2020. <https://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>.
- . 2010. «NUEVO BACHILLERATO ECUATORIANO.» *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL*. octubre. Último acceso: 20 de marzo de 2020.
https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_0234.pdf.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. 2006. «Hacia el Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015: primera versión resumida.» *PORTAL OF EDUCATION PLANS AND POLICIES-Planipolis Unesco*. Último acceso: 20 de octubre de 2019.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador_hacia_plan_decenal.pdf.
- Ministerio de Educación y Cultura. 2001. «Lineamientos Administrativo Curriculares del Bachillerato en Ecuador.»

- Novoa Bejarano, Gustavo. 2001. «Decreto Ejecutivo 1786.» *Reforma del bachillerato*. Quito. Último acceso: 05 de octubre de 2019.
http://web.educacion.gob.ec/_upload/ReformaBachillerato.pdf.
- Opinión. 2018. «CECCYT dialogó con representantes de pueblos y nacionalidades del Ecuador.» *Opinión*, 18 de junio. Último acceso: 16 de mayo de 2019.
<https://www.diariopinion.com/primeraplana/verArticulo.php?id=979315>.
- OREALC/UNESCO. 2013. «Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.» *SITIED-UNESCO*. Último acceso: agosto de 2019.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Ortiz Granja, Dorys. 2005. «El constructivismo como teoría y método de enseñanza.» *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (Universidad Politécnica Salesiana) 19: 99-110. Último acceso: 01 de julio de 2021.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>.
- Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador. 2011. «Análisis de la Propuesta del Bachillerato General Unificado.» *En Marcha*. 25 de enero. Último acceso: 15 de marzo de 2020. <http://www.pcmle.org/EM/spip.php?article4174>.
- Peppler-Barry, Ulrika, y Edward B Fiske. 2000. «Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final.» Francia: UNESCO. 83. Último acceso: 20 de diciembre de 2018.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa.
- Piza Burgos, Narcisa Dolores, Francisco Alejandro Amaiquema Marquez, y Gina Esmeralda Beltrán Baquerizo. 2019. «Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias.» *Revista Conrado* 70 (15): 455-459. Último acceso: 2 de mayo de 2021. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Quishpe Pillajo, Andrea Marina. 2016. «DIMENSIÓN SIMBÓLICA DEL ESTADO ECUATORIANO: UNA REVISIÓN AL CURRÍCULO NACIONAL DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO, ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.» *Repositorio PUCE*. Último acceso: 17 de mayo de 2020.
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/10257/DIMENSI%20SIMB%20LICA%20DEL%20ESTADO%20ECUATORIANO-%20UNA%20REVISI%20AL%20CURR%20CULO%20NACIONAL%20DEL%20BACHILLERATO%20G.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Rosero, Mariela. 2018. «Harvey Sánchez: 'Las evaluaciones como PISA permiten saber cómo está en Ecuador en relación al mundo'.» *El Comercio*, 12 de diciembre. Último acceso: 21 de diciembre de 2018. <https://www.elcomercio.com/actualidad/harvey-sanchez-evaluaciones-pisa-ecuador.html>.
- Rovira Salvador, Isabel. 2020. «Estudio de caso: características, objetivos y metodología.» *Psicología y Mente*. Último acceso: 20 de abril de 2020. <https://psicologiaymente.com/psicologia/estudio-de-caso>.
- Salazar Jaramillo, Ronnie. 2014. «Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días.» *Researchgate*. 29 de enero. Último acceso: 19 de mayo de 2020. https://www.researchgate.net/publication/301652170_Sistema_educativo_ecuatoriano_Una_revision_historica_hasta_nuestros_dias.
- Sánchez Silva, Modesto. 2005. «La metodología en la investigación cualitativa.» *Mundo Siglo XXI* (Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional) (1): 115-118. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7413>.
- SITEAL. 2018. «Bachillerato General Unificado (BGU).» *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina-SITEAL*. Último acceso: 21 de diciembre de 2018. <http://www.siteal.iipe.unesco.org/politica/883/bachillerato-general-unificado-bgu>.
- Sulca Huamaní, Daniyar Gulsarí. 2015. *ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DESTINADA A LA PEQUEÑA MINERÍA Y MINERÍA ARTESANAL EN PERÚ (2009-2013)*. Quito: Flacso.
- Tedesco, Juan Carlos, y Nestor López. 2002. «Desafíos a la educación secundaria en América Latina.» *Revista Cepal* (76): 55-69. Último acceso: 25 de agosto de 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/10801-desafios-la-educacion-secundaria-america-latina>.
- Teleamazonas Ecuador. 2019. *Luego de ocho años, falleció el exalumno del Mejía Edison Cosíos - Teleamazonas*. 16 de abril. Último acceso: 28 de marzo de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=brenmkWPWFs>.
- The World Bank. 2018. «Education Statistics (EdStats).» *The World Bank*. Último acceso: 20 de diciembre de 2018. <http://datatopics.worldbank.org/education/country/ecuador>.
- Tokuhama-Espinosa, Tracey. 2009. «Un nuevo modelo del Bachillerato para América Latina.» Último acceso: 17 de septiembre de 2020. <https://thelearningsciences.com/portfolio-items/nuevomodelobachillerato/>.

- Treviño, Ernesto, Cristóbal Villalobos, y Andrea Baeza. 2016. «Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE.» *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 165. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>.
- UASB. 2011. «ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DEL NUEVO BACHILLERATO.» *Universidad Andina Simón Bolívar*. enero. Último acceso: 20 de marzo de 2020. <https://docplayer.es/15202387-Analisis-de-la-propuesta-del-nuevo-bachillerato.html>.
- Últimas Noticias. 2011. «¿Mejor bachillerato?» *Últimas Noticias*, 05 de octubre. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://www.ultimasnoticias.ec/noticias/5483-imejor-bachillerato.html>.
- . 2011. «Bachillerato patojo.» *Últimas Noticias*, 16 de septiembre. Último acceso: 09 de octubre de 2020. <https://www.ultimasnoticias.ec/noticias/5183-bachillerato-patojo.html>.
- UNESCO. 2019. «Diversidad cultural en la educación.» *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Último acceso: 2019. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/cultural-diversity-in-education/>.
- . 2000. «Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: comentario detallado del Marco de Acción de Dakar.» *World Education Forum*. Dakar. 29. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_spa.
- . 2014. «INDICADORES UNESCO DE CULTURA PARA EL DESARROLLO.» *UNESCO*. Último acceso: 18 de diciembre de 2018. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf.
- UNESCO Office in Santiago. 2017. «Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.» *Oficina de la UNESCO en Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. 31 de 03. http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/indigenous_knowledge_and_practices_in_education_in_latina_ame/.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 2017. «Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de

- conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.»
UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>.
- Universia España. 2015. «UNESCO: Resultados del informe Educación para todos en el Mundo 2015.» *Universia España*. 09 de abril. Último acceso: 20 de diciembre de 2018. <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/04/09/1122903/unesco-resultados-informe-educacion-mundo-2015.html>.
- Valles, Miguel S. 2002. *Cuadernos Metodológicos: Entrevistas cualitativas*. Primera edición. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. Último acceso: 13 de octubre de 2020. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2010/09/4-VALLES-ENTREVISTAS-CUALITATIVAS.pdf>.
- Van Campenhoudt, Luc, Abraham Franssen, y Fabrizio Cantelli. 2009. «La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche.» *SociologieS* (SociologieS.). Último acceso: 06 de abril de 2020. <https://journals.openedition.org/sociologies/2968>.
- Vilafranca Manguán, Isabel. 2012. «La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista.» *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (19): 35-53. Último acceso: 07 de julio de 2021. doi:10.2436/20.3009.01.94.
- Walsh, Catherine. 2009. *INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD. LUCHAS (DE)COLONIALES DE NUESTRA ÉPOCA*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador/ Ediciones Abya-Yala.
- Yacuzzi, Enrique. 2005. «EL ESTUDIO DE CASO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: TEORÍA, MECANISMOS CAUSALES, VALIDACIÓN.» *Universidad del CEMA*. Último acceso: 20 de abril de 2020. <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>.
- Zittoun, Philippe. 2016. «"Hacia un enfoque pragmático de la acción pública" .» *Revista Mundos Plurales* (FLACSO) 3 (1): 9-32.