

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

Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: el caso de la escuela Río Cenepa en  
la comunidad de Tauri

Cevallos Enríquez María Belén

Asesora: Espinosa Quintana Betty Argentina

Lectores: Cisneros Campaña María Victoria, Astorga Bastidas Alfredo Edmundo

Quito, abril de 2024

## **Dedicatoria**

A mis humanos: Marcel, Silvana y José Francisco

A mis ángeles: Daycko, Hachy, Nerón y Mylo

## **Epígrafe**

Nos mintieron tantas veces, que teníamos que votar por alguien para que vuelvan las escuelas, que teníamos que dejar de hacer escándalo para que las autoridades puedan gestionar. La verdad es que solo nosotros con nuestra insistencia, con nuestra voluntad, gastando nuestro tiempo y el poco dinero que teníamos, y explicando nuestras razones le devolvimos la educación y la alegría a la comunidad. Eso no le dicen, ni le enseñan en ningún lado, pero, solo la comunidad está para la comunidad.

—Flor Fajardo

Tauri 2020

## Índice de contenidos

Resumen .....	8
Agradecimientos.....	10
Introducción .....	11
Capítulo 1. Reordenamiento de la oferta educativa .....	21
1.1. Debates sobre educación: ¿Pedagogía tradicional o Nueva Escuela?.....	21
1.2. Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.....	27
1.2.1. Cierre de las escuelas comunitarias.....	31
1.2.2. Consecuencias del cierre de las escuelas comunitarias .....	38
1.2.3. Escuela Comunitaria Rio Cenepa.....	40
Capítulo 2. Enfoque pragmático de la acción pública: marco analítico y metodología.....	43
2.1. Marco Analítico.....	43
2.1.1. Zittoun y Boltanski: entre el enfoque pragmático de la acción pública, los actores y su capacidad crítica.....	43
2.1.2. MODELO EG: justicia, disputas, justificaciones, principios de equivalencia, y magnitudes .....	47
2.2. Metodología .....	54
2.3. Justificación del caso.....	60
Capítulo 3. Hitos históricos de la educación rural en el Ecuador 1920-2012 .....	62
3.1. Educación Rural en Ecuador: Estado-Nación en los años veinte, treinta y cuarenta.....	62
3.2. Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador .....	67
3.2.1. Escuelas Clandestinas .....	67
3.2.2. Instituto Lingüístico de Verano (ILV) .....	73
3.2.3. Misión Andina.....	74
3.2.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) .....	75
3.2.5. Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) .....	76
3.2.6. Escuelas Indígenas de Simiatug .....	77
3.2.7. Escuelas indígenas de Cotopaxi .....	78
3.3. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe: creación y eliminación de la DINEIB.....	80
Capítulo 4. Estudio de caso: Escuela Río Cenepa en Tauri .....	83
4.1. Contextualización .....	83
4.1.1. Sistema educativo ecuatoriano.....	83
4.1.2. Chimborazo, Chunchi, Compud y Tauri.....	86
4.2. Estudio de Caso .....	90

4.2.1. Escuela Río Cenepa y Tauri.....	90
4.2.2. Mundos: Entre lo industrial y lo cívico.....	102
4.2.3. La prueba: ¿Colectividad o eficiencia?.....	105
Conclusiones .....	107
Recomendaciones.....	117
Pistas de investigación .....	118
Referencias .....	120

## **Lista de Ilustraciones**

### **Gráficos**

Gráfico 2.1. Los mundos comunes, 2021 .....	52
---	----

## **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis**

Yo, María Belén Cevallos Enríquez, autora de la tesis titulada “Disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias: El caso de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la elaboré 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, abril de 2024.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M B C E', with a stylized flourish.

María Belén Cevallos Enríquez

## **Resumen**

Esta investigación de carácter cualitativo responde a la pregunta, ¿Cuáles son las disputas que giran en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa de Tauri?

Para lograrlo se fundamenta en los postulados del enfoque pragmático de la acción pública de Zittoun y el modelo EG de Thévenot y Luc Boltanski, que critican el estudio de los problemas aislado de los actores, y la posición superior en la que se ubica el investigador en las indagaciones de corte social al entender los procesos sociales como el resultado de las relaciones de poder, y relegar a los actores como sujetos pasivos incapaces de reflexionar sobre su contexto y los acontecimientos que en él se desarrollan.

El modelo EG pretende el estudio estructurado de los elementos y etapas de la disputa. Según la propuesta, las disputas parten de una situación inicial o de inconformidad; se reflexionan en momentos de análisis interno y externo; se exteriorizan mediante escenas de disputa en las que se exponen los argumentos y justificaciones de los actores dentro una pretensión específica de justicia; esta disputa tiene la posibilidad de llegar a acuerdos si los argumentos parten de un mismo mundo o principio de equivalencia, o puede someterse a una prueba para determinar la magnitud de la situación en disputa.

En correspondencia al marco analítico, y con la intención de conocer a los actores y sus argumentos se aplica una metodología de carácter cualitativo desarrollada mediante tres técnicas de recolección de información, la consulta documental, la observación participante y la entrevista a profundidad. La aplicación de esta metodología permitió la recolección de información pertinente sobre el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa en Ecuador y el proceso de cierre de las escuelas comunitarias, el conocimiento de la comunidad y sus habitantes, y las reflexiones de los actores en torno al cierre de la escuela comunitaria.

Se exponen los hitos históricos de la Educación Rural en el país y se detallan los proyectos educativos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Las escuelas clandestinas, el Instituto de Verano, la Misión Andina, Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas indígenas de Cotopaxi son los proyectos más significativos. Se expone también el proceso de creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB.

Finalmente, se describen las características sociales, políticas, económicas y demográficas de la comunidad de Tauri, y se expone el análisis de los aportes y testimonios de los habitantes de la comunidad de Tauri en relación con el marco analítico propuesto. Se especifican los

hallazgos sobre las disputas de los actores en torno al cierre de la escuela comunitaria. La situación inicial, los momentos de análisis, las escenas de disputa, los argumentos, los mundos, las pruebas y los acuerdos son las categorías teóricas identificadas en el proceso de cierre de la escuela Río Cenepa.

Las conclusiones, recomendaciones y pistas de investigación de esta tesis se piensan desde la perspectiva de análisis de las políticas públicas sociales.

## **Agradecimientos**

A Dios en quien creo firmemente por la fortaleza y sabiduría con las que acompaña mis actos.

A mis padres por su ejemplo intachable, por su presencia a pesar de la distancia y los caminos diversos, por su confianza, y por el absoluto respeto que tienen sobre mis actos y decisiones.

A mi hermano porque me permite ver la brevedad del tiempo y la susceptibilidad del ser humano, porque sin saberlo es mi fuente de motivación cuando el paisaje se torna oscuro.

A mi compañero, quien me enseña el valor del apoyo incondicional, por su paciencia, por su tiempo, por sus cuidados, por su amor.

A mis amigos de clase, a mis docentes, y a mi tutora que nunca me permitió la opción de retroceder.

A FLACSO que me exigió disciplina, organización y pasión. Seguro los aprendizajes permearán las aulas.

## **Introducción**

El debate de la educación en el mundo plantea diversos enfoques para entender qué es la educación y cuáles son las alternativas para potenciar su desarrollo. Estos enfoques se convierten en la base y en el fundamento teórico de las políticas públicas educativas de los países cuyos objetivos se desarrollan mediante la implementación de planes o programas de política pública.

Las políticas públicas que no alcanzan a convertirse en políticas de Estado y se mantienen como políticas de gobierno se diseñan desde un pensamiento top-down que intenta imponer modelos educativos desde las discusiones de oficina donde la participación de los actores sociales es relegada al momento de la implementación donde deben aceptar los planes o programas impuestos, y ejecutarlos como propios.

El resultado es la inconformidad de la sociedad civil que ve desdibujado su aporte histórico en el desarrollo educativo, y que observa cómo se intenta eliminar por completo todas las experiencias previas sobre educación. Finalmente, el Estado logra la imposición de sus programas de forma fragmentada y con altas consecuencias políticas, sociales y económicas para la sociedad civil. Estas consecuencias motivan la resistencia y reacción de la sociedad que denuncia las consecuencias y opta por procesos de educación alternativos o logra el cambio o transformación de los planes o programas estatales.

Las consecuencias no se limitan a los efectos en la sociedad civil, el Estado también es afectado pues la inversión económica y de recursos técnicos, administrativos, y humanos en el diseño e implementación de una política se transforman en un gasto sin ningún tipo de resultado.

Ante esta problemática macro surge el interés de investigar un plan de política pública ecuatoriana cuyas características se insertan en la descripción general. Sin embargo, el centro de esta investigación es el estudio de caso del cierre y reapertura de una escuela comunitaria de Tauri en el cantón Chunchi de la provincia de Chimborazo bajo la implementación del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

Las posibilidades de investigación son amplias, empero, esta tesis indaga las disputas de los actores en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa.

La investigación está organizada en cuatro capítulos que contextualizan la problemática, exponen datos históricos sobre la educación rural en América Latina y en el país, presentan el marco analítico y la metodología de la investigación, despliegan los hallazgos después de la

ejecución de la metodología, y enuncian las conclusiones, recomendaciones, y pistas de investigación, resultado del análisis e interpretación de este trabajo investigativo.

Introduciremos cada capítulo a continuación.

El primer capítulo inicia con la exposición de los enfoques pedagógicos que aportan al debate educativo. Se detalla la pedagogía tradicional cuya intencionalidad se vincula con los intereses de la burguesía, de ahí que transfiera conocimientos para alcanzar “objetivos comunes” impuestos por los representantes del monopolio del poder.

El siguiente enfoque es el de la nueva escuela. Enfoque que insiste en el papel social de la escuela, y que la identifica como un espacio miniatura que posibilita el aprendizaje de la colaboración mientras practica lo que la teoría expone.

Luego, se desarrolla el enfoque tecnología educativa, que considera las TIC como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la tecnología se convierte en el medio y fin del aprendizaje.

Encontramos también, la pedagogía no directiva que se centra en la autonomía del estudiante, logrando independencia y seguridad. Para ello es necesario replantear el rol del docente como el encargado de crear las condiciones para que los estudiantes puedan descubrir y potenciar sus habilidades.

Posteriormente se expone la pedagogía liberadora que enfatiza en la liberación de las personas como el objetivo fundamental de la educación. Desde la perspectiva de esta pedagogía el educador debe guiar a sus estudiantes en el reconocimiento crítico de su realidad.

Finalmente, se detalla la pedagogía autogestionaria como una alternativa educativa fuera del sistema. El objetivo de la educación desde esta perspectiva es el desarrollo de los valores sociales como el colectivismo y la participación social.

Después de exponer los enfoques, se procede a situar el debate educativo en el país mediante la descripción de un Plan de Política Educativa nacional cuya base pedagógica se aleja de la pedagogía liberadora y autogestionaria, y se acerca a la pedagogía tradicional y al enfoque de tecnología educativa. Este plan es el Reordenamiento de la Oferta Educativa y expone como una necesidad urgente la organización y planificación de la oferta educativa. El plan diagnostica una oferta dispersa, inconclusa, y con demasiadas e innecesarias instituciones educativas pequeñas y en malas condiciones. Por ello, surge la idea de reordenar la distribución de las instituciones mediante la identificación y análisis previo de la oferta y la demanda educativa para proponer una planificación de oferta educativa completa con

instituciones educativas grandes y equipadas. Esta planificación implicó la identificación de instituciones ejes para potenciarlas y transformarlas en instituciones con oferta educativa completa, el cierre de las escuelas unidocentes o pluridocentes en las que los docentes tuvieran menos de veinticinco estudiantes, y la construcción de nuevas escuelas denominadas Unidades Educativas del Milenio (UEM) para absorber la demanda educativa de las escuelas cerradas que no fue satisfecha con la potenciación de las escuelas eje.

Nos centramos en la estrategia del cierre de las escuelas, por identificarla como la protagonista de la oposición de las comunidades. Es decir, la comunidad no se opuso a la potenciación de las escuelas eje, tampoco se opuso a la construcción de nuevas escuelas con tecnología de punta, pero, si se opuso al cierre de las escuelas comunitarias. Se identifica dos estrategias de cierre, la primera la acción sorpresa, y la segunda, los acercamientos de los representantes del MINEDUC con los representantes de las comunidades.

Estas estrategias verticales de implementación reforzaron el descontento de las comunidades que iniciaron una disputa por la defensa de la educación comunitaria. Los argumentos de los actores sociales -para defender la educación- se centraban en la desconexión de la escuela con la comunidad, y en la pérdida de los objetivos iniciales de la educación comunitaria centrados en el fortalecimiento de la organización social y la defensa de los derechos colectivos. Desde el primer momento los miembros de la comunidad expresaron estos argumentos. Sin embargo, en el momento de la implementación se pusieron en evidencia innumerables consecuencias.

Se identifican entonces, tres categorías para exponer las consecuencias del cierre de las escuelas comunitarias. La primera categoría es economía familiar y presenta los costos económicos que el cierre de las escuelas implicó para las familias y los jefes o jefas de hogar que debieron asumir el costo del transporte, alimentación y material didáctico necesarios para el bienestar de sus hijos en la nueva escuela. El segmento detalla esta categoría con testimonios de madres y padres de familia.

La segunda categoría es la discriminación que los niños de los pueblos o pequeñas comunidades sufrieron al asistir a clases en las escuelas de cabeceras cantonales. Los niños y los docentes hacían comentarios referentes a su condición económica y sus formas de vida.

La tercera es el abandono escolar, pues las familias que no pueden afrontar los gastos económicos o que observan el desinterés de los niños deciden retirarlos de la escuela.

La cuarta categoría es la migración y corresponde a la decisión de madres y padres de familia de cambiar su lugar de residencia para que sus hijos puedan asistir a una escuela cercana y dentro de su comunidad. Este proceso migratorio debilita las comunidades pues cada vez son más los miembros que abandonan por completo las comunidades en las que nacieron en busca de mejores oportunidades o condiciones de vida.

Finalmente, el capítulo describe el cierre de la escuela Río Cenepa de la comunidad de Tauri, por ser el caso de estudio seleccionado para esta investigación que se interesa por las disputas de los actores –comunidad, representantes del MINEDUC, gobierno central, organizaciones de la sociedad civil, medios de comunicación- en torno al cierre de la escuela comunitaria. Se describe el proceso de reapertura, pues ese momento es el efecto de la disputa de la comunidad en defensa de la educación rural. La escuela Río Cenepa es la primera escuela del país en reaperturar sus puertas a la comunidad.

El segundo capítulo expone el marco analítico de esta investigación que se fundamenta en el enfoque pragmático de la acción pública y en el modelo EG de Luc Boltanski. Sobre el enfoque pragmático de la acción pública se exponen las principales críticas de este enfoque que cuestiona las verdades absolutas, y la investigación de corte social que se diseña de forma vertical ubicando al investigador sobre los actores sociales. El enfoque asegura que los problemas no están aislados de los actores y que el conocimiento se logra gracias a la evidencia de los efectos prácticos.

Zittoun afirma que este enfoque, pensado desde el análisis de las políticas públicas, propone entender las políticas y su transformación a partir del conocimiento y análisis de las acciones de los actores. De ahí, que la posición de los actores ante una política no puede explicarse desde argumentos generales basados en relaciones de poder. Se identifica un punto de encuentro entre enfoque pragmático y el pensamiento de Boltanski por su insistencia en la existencia de situaciones que se explican por las críticas y justificaciones de los actores. Es necesario identificar a los actores en la dinámica de juegos del lenguaje, juegos de actores y juegos de poder.

Entonces se propone el modelo EG como la posibilidad de identificar las acciones que realizan los actores y los dispositivos que utilizan ante situaciones de pretensión de justicia. Estas acciones deben identificarse en todas las etapas de la pretensión de justicia. El autor menciona la situación inicial, el período de inconformidad con el análisis interno y externo, las escenas de disputa con la exposición de argumentos justificados en principios de validez

universal o principios de equivalencia, las pruebas, y los acuerdos legítimos como etapas de las situaciones de pretensión de justicia.

Boltanski propone los mundos o principios de equivalencia como la posibilidad de explicar las justificaciones expuestas por los autores. Se especifican seis mundos. El primero es el mundo de la inspiración cuya magnitud depende del estado de gracia de las personas. El segundo mundo es el mundo doméstico cuyo valor se asocia con el puesto que las personas ocupan en una jerarquía de dependencias personales. El tercer mundo es el del renombre y el valor de las personas depende de la opinión de otras personas sobre ellas. El cuarto mundo es el cívico y el valor se asocia a la pertenencia de un individuo a la colectividad. El quinto mundo es el mercantil cuya magnitud se mide por la capacidad de compra y venta de cada persona. Y el sexto mundo, el industrial define el valor de las personas según la eficiencia de cada una.

Es la intención de esta tesis identificar estas acciones y dispositivos en las disputas de los actores de la comunidad de Tauri. Así, como los mundos o principios de equivalencia de cada actor o grupo de actores.

En base al marco analítico detallado se determina la metodología de esta investigación que es de tipo cualitativo y se implementa mediante la aplicación de tres técnicas de recolección de información: la consulta documental, la observación participante, y la entrevista a profundidad. La consulta documental implica recolectar el conocimiento previo, es decir las investigaciones y hallazgos que anteceden a esta investigación y que se enfocan en el mismo tema o coyuntura.

La observación participante se refiere a la capacidad del investigador para utilizar sus sentidos, sobre todo la vista y el oído para identificar características específicas de la comunidad y los actores que se investigan. Mientras los científicos estudian sus objetos de estudio en el medio natural; en las ciencias sociales, el medioambiente de la especie humana es un medio ambiente social (Ander-Egg 2014).

La observación participante permite escuchar a los actores, observarlos desde su cotidianidad, y entender su dinámica en un espacio cada vez menos invadido por la tensión de la distancia social entre los participantes. La observación participante permite también, la consolidación de la confianza, elemento inicial de las entrevistas a profundidad.

Las entrevistas a profundidad son un constructo comunicativo resultado de la interacción entre el entrevistado y el entrevistador que se centra en comprender las motivaciones y

creencias de los entrevistados sobre el tema de investigación propuesto. El éxito de las entrevistas a profundidad recae en la capacidad del investigador para escuchar con atención los aportes y reflexiones de los entrevistados.

El tercer capítulo expone los hitos del proceso histórico de la educación rural en Ecuador. Inicia con una breve aproximación al estado de la educación rural en América Latina. La información recabada identifica un panorama sin evolución donde los indígenas y afrodescendientes siguen ocupando el peor sitio en acceso a servicios educativos. En Ecuador la tasa de analfabetismo en zonas rurales cuadruplica la tasa de las zonas urbanas.

Sinardet expone la contradicción del modelo de integración nacional de Ecuador en los años veinte, treinta y cuarenta, que en vez de incluir deja en evidencia concepciones y acciones discriminadoras. El indígena se sigue considerando como un freno para el desarrollo nacional, y por ello se propone la educación como la solución para incluir a los indígenas en el modelo de desarrollo mediante tres objetivos: el aprendizaje de las materias centrales (lengua y matemáticas) y los hábitos de higiene, el aprendizaje de los valores cívicos, y el desarrollo de productores, consumidores y actores del mercado doméstico.

La autora concluye que el proyecto no apostaba por la incorporación nacional, sino que utilizaba el desarrollo como excusa para propiciar proyectos de aculturación mediante la homogenización de los pensamientos, valores, y comportamientos de los indígenas. Los indígenas son útiles cuando aceptan incorporarse a la vida productiva y económica del país, sin defender sus necesidades, exigir la modificación de la estructura social en la que viven, o demandar mejorar o cambiar el lugar que ocupan en dicha estructura.

Posteriormente, se exponen los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. El primer proyecto son las Escuelas Clandestinas de Dolores Cacuango. Las escuelas se desarrollaron en Cayambe como una respuesta a la hacienda y las formas de explotación que en ellas se perpetuaban. El proyecto nace en un contexto que se caracteriza porque la educación no estaba al alcance de los indígenas.

Ante la falta de apoyo del Estado para dotar de recursos materiales y humanos a las escuelas. Dolores decide empezar con las escuelas “ilegales”. Las escuelas funcionaron en horario nocturno y con el aporte de maestros voluntarios, las clases sucedían en las casas de los comuneros que se transformaban en aulas temporales dotadas de implementos desarmables.

Las escuelas provocaron la oposición de los hacendados que se sintieron amenazados por la organización colectiva de los indígenas y los persiguieron hasta terminar el proyecto.

El siguiente proyecto es el Instituto Lingüístico de Verano cuyo principal objetivo fue traducir la biblia a lenguas vernáculas para empezar el proceso de evangelización. Los aportes destacados de este proyecto son la realización de investigaciones lingüísticas de lenguas vernáculas, la inclusión de las lenguas vernáculas desde los primeros años de clase, y la formación de maestros indígenas.

Luego encontramos la Misión Andina, un proyecto de las Naciones Unidas con el objetivo de insertar a los indígenas en la sociedad moderna. En este proyecto se utilizó el kichwa como elemento para la castellanización, se elaboró cartillas para la lectura de la lengua kichwa, y se fabricó de material educativo en dialectos locales. En relación con la comunidad, la misión apoyó con dotación de servicios sociales para los habitantes y programas de formación para docentes rurales.

Los siguientes proyectos son las escuelas radiofónicas. El líder del proyecto Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) fue el Obispo Monseñor Leonidas Proaño. El proyecto tiene dos características fundamentales, la primera es la valorización del idioma y la cultura de los pueblos, y la segunda es la dignificación del indígena. Esta dignificación se evidencia en el rol de la educación cuyo objetivo se centra en guiar a los indígenas hacia la toma de conciencia de su situación de vida para la transformación de su realidad. En este proyecto se formaron los futuros maestros y líderes de organizaciones sociales, precursores de la Educación Intercultural Bilingüe.

Posteriormente, aparece el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) que funcionó desde 1972. El proyecto se centró en tres objetivos. La alfabetización, la capacitación y la reflexión sobre los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos de la región. Un dato relevante es que las transmisiones se realizaban en lengua shuar gracias al aporte de maestros bilingües.

El siguiente proyecto corresponde a las Escuelas Indígenas de Simiatug, se desarrolló en la provincia de Bolívar, y se logró gracias a la organización social de los habitantes de la provincia. De ahí que su enfoque fue completamente comunitario, los docentes acercaron los contenidos de enseñanza al entorno comunitario, se aproximaron a la comunidad y sus necesidades, y se transformaron en líderes del desarrollo comunitario. Los maestros hablaban el idioma kichwa, lo que facilitó y potenció la comunicación con los habitantes. El idioma oficial de las escuelas fue el kichwa.

El último proyecto que detalla el tercer capítulo de esta investigación son las escuelas indígenas de Cotopaxi. Este proyecto nació de una propuesta comunitaria impulsada por

religiosos salesianos, y empezó a funcionar en 1975. Tiene similitudes con el proyecto de Escuelas Clandestinas pues las clases se desarrollaron en las casas de los propios miembros de la comunidad, y la primera docente de las escuelas fue una voluntaria italiana que trabajó un año sin remuneración. Este proyecto vinculó el trabajo práctico con el proceso de enseñanza aprendizaje, y enlazó la educación con las actividades agrícolas y artesanas.

Los proyectos detallados fueron la base de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), institución que administró la EIB en el Ecuador, y existió gracias a la organización de la comunidad que insistió en el derecho de acceso a educación de calidad. La DINEIB se creó con cinco criterios: alcance nacional, administración a cargo de las organizaciones indígenas, autonomía en la toma de decisiones, respeto a la identidad cultural y política de la institución, y la posibilidad de retomar y potenciar las experiencias de los proyectos educativos previos.

El cuarto capítulo de esta investigación inicia con un primer segmento que expone una breve caracterización del sistema educativo ecuatoriano, y con la descripción geográfica, económica y social de la provincia de Chimborazo, el cantón Chunchi, la parroquia Compud y la comunidad de Tauri para identificar el contexto de la escuela y la comunidad centro de esta investigación.

Tauri es una comunidad rural de la parroquia de Compud que cuenta con 160 habitantes organizados en 38 viviendas que hospedan 55 familias. Los habitantes trabajan en actividades agrícolas, pecuarias, y de construcción, los ingresos de las familias dependen de su capacidad de trabajo y la venta de su producción. En esta comunidad está ubicada la escuela Río Cenepa.

Posteriormente se exponen los hallazgos de la investigación de campo vinculados al marco analítico propuesto. El testimonio y las reflexiones de los actores se convierten en el principal insumo de esta sección que pone en evidencia las disputas de los actores en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa.

El segundo segmento expone la situación inicial -mencionada por Boltanski-, pasando por el período de inconformidad -expuesto por Zittoun-, y enfatiza en las escenas de disputa que los actores ocasionaron al exponer sus argumentos y justificaciones. Se detalla con detenimiento los momentos de análisis interno y externo pues es el inicio del fortalecimiento de los juegos del lenguaje, que se transforman en el insumo principal de los juegos de actores, y que se convierten en juegos de poder. Se exponen uno a uno los argumentos de los grupos de actores

que se identifican divididos por el grupo social al que pertenecen, y por el principio de equivalencia desde el que piensan la educación.

Los dos grupos de actores identificados son los miembros de la comunidad de Tauri, y los representantes del MINEDUC, cuyo centro administrativo más cercano es el Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi. El primer grupo de actores manifiesta sus argumentos desde el mundo cívico y doméstico pues insiste en la importancia de la escuela para el desarrollo colectivo, y la reconoce como el espacio para mantener y potenciar las relaciones familiares de respeto y consideración por los miembros de la familia. El segundo grupo de actores repite el discurso oficial y centra sus argumentos en la necesidad de construir u organizar escuelas grandes con instalaciones modernas y oferta educativa completa para asegurar una educación de calidad a los niños, y otorgarles oportunidades reales de superación y desarrollo.

Al encontrarte en una disputa con actores que piensas desde mundos completamente contrapuestos es imposible lograr acuerdos legítimos. De ahí, que lo que se logra en primera instancia es un compromiso de enviar a los estudiantes a la escuela eje ubicada en Compu si el gobierno se comprometía a pagar el servicio de transporte. Sin embargo, el ofrecimiento se cumple solo durante los primeros meses del cierre, entonces la comunidad reactiva la disputa. La sección narra con detenimiento cada una de las escenas a las que asistió la comunidad para exponer sus argumentos.

Finalmente, el acuerdo legítimo es posible gracias al cambio de gobierno, y a la correspondencia de mundos desde los que piensan los actores. En febrero de 2019 se reapetura la escuela Río Cenepa desde la convicción de que las escuelas comunitarias no pueden evaluarse con pruebas del mundo industrial que intenten medir eficiencia en centros de desarrollo comunitario cuyas razones de creación y objetivos fundamentales se centran en el fortalecimiento de la organización social y la defensa de los derechos colectivos.

El capítulo finaliza con el reconocimiento de los actores de la comunidad de Tauri como sujetos activos de la construcción de su realidad. Esta tesis no sería posible sin el aporte crítico de los miembros de la comunidad, quienes reflexionaron sobre las acciones y los dispositivos que utilizaron para defender su pretensión de justicia vinculada a la educación comunitaria.

El trabajo de investigación incluye una sección de conclusiones que resume el diseño de la investigación, reflexiona sobre la coherencia del engranaje entre la problemática, el marco

analítico y la metodología, expone los principales resultados, y destaca los hallazgos más relevantes del trabajo de campo.

La sección de recomendaciones da luces sobre la necesidad del diseño participativo de políticas públicas, y sobre la pertinencia de la inclusión de las opiniones y experiencia de los actores sociales en los ejercicios de toma de decisión. Motiva a la comunidad académica al desarrollo de investigaciones que den voz a los actores sociales y pongan en evidencia su rol como sujetos activos de la realidad social.

La investigación concluye con la sección de pistas de investigación que propone, - considerando las condiciones adversas durante el desarrollo de esta tesis en contexto de pandemia mundial, restricciones de movilidad, y restricciones de contacto y reunión social- aplicar metodologías participativas en el desarrollo de investigaciones similares para potenciar los hallazgos sobre los actores en su carácter relacional, y discutir los alcances de las técnicas de recolección de información convencionales en estudios cualitativos.

Finalmente, se manifiesta la posibilidad de retomar el estudio de esta problemática ante la coyuntura de cambio de gobierno, y ampliar el alcance de la investigación a entender los regímenes por los que atraviesan los actores durante los cambios administrativos en el desarrollo histórico de la escuela comunitaria de Tauri.

## **Capítulo 1. Reordenamiento de la oferta educativa**

### **1.1. Debates sobre educación: ¿Pedagogía tradicional o Nueva Escuela?**

La UNESCO insiste en la importancia de la educación para la cultura y el desarrollo, y recuerda que la educación es un derecho inscrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De ahí, la necesidad de que los gobiernos consideren la educación como una de sus metas impostergables, pues: “el derecho a la educación proporciona a los individuos y las sociedades las capacidades y conocimientos críticos necesarios para convertirse en ciudadanos empoderados, capaces de adaptarse al cambio y contribuir a su sociedad, economía y cultura” (UNESCO 2014, 48).

Sin embargo, el concepto educación y su implementación es hasta la actualidad un tema en debate. No basta con considerar la educación como un derecho, es necesario preguntarse con insistencia ¿qué tipo de educación consideramos un derecho? Esta sección del capítulo se concentra en exponer los diferentes enfoques que sobre educación suceden en el mundo.

Verónica Canfux (1999) explica la pedagogía tradicional como una herramienta que convierte a la educación en aliada de la burguesía y sus intereses. El propósito de la educación se limita a transferir conocimientos útiles para los objetivos de quienes se encuentren en la cúspide de las relaciones de poder. Canfux resumía: “La burguesía necesita preparar a las masas, con vistas a su participación directa en el proceso de producción y formar en las diferentes capas de la población, la ideología que conviene a sus intereses” (Canfux 1999, 2).

Históricamente se puede hablar de pedagogía tradicional desde el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina (Canfux 1999, 2). La escuela, desde su nacimiento se considera una institución del Estado nacionalista que se encarga de orientar a todas las capas sociales según los intereses del Estado. Canfux asegura: “Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban” (Canfux 1999, 3).

Este enfoque, que considera la educación como instrumento para mantener el sistema social establecido, se interesa por el resultado del proceso de aprendizaje y no por el engranaje de reflexiones que implica aprender algo. No existe espacio para el análisis o el cuestionamiento. Por ello el ambiente de aula es un ambiente hostil marcado por una relación vertical que ubica al profesor sobre el alumno:

La relación alumno-profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr. Los principios educativos que rigen la labor del profesor son bastante inflexibles, en ocasiones tienen un carácter impositivo y coercitivo (Canfux 1999, 4).

Los fundamentos de este enfoque sobre la constitución de la nación, la relación vertical entre estudiantes y maestros, la falta de espacios para la reflexión crítica, y el objetivo macro de mantener el statu quo entre clases sociales son evidentes en un trayecto de la Educación Rural en Ecuador cuando se educa a los sectores rurales para ser parte de un mismo Ecuador desde una lógica de homogenización. Profundizaremos este hecho más adelante.

Ante la pedagogía tradicional de la educación aparece la nueva escuela que desde finales del siglo XIX e inicios del XX critica la escuela tradicional cuyas características se limitan al conocimiento enciclopedista y al rol pasivo de los estudiantes. Ada Rodríguez y Teresa Sanz (1999) explican el objetivo y visión de la Nueva Escuela:

Acentúa el papel social que debe tener la escuela, la cual debe formar al joven para vivir dentro de su medio social. Debe tener un sentido democrático, propiciando la colaboración y ayuda mutua, por ello la escuela debe ser una comunidad en miniatura. (...) Propugnaba la importancia de la educación laboral, del trabajo manual, del uso de herramientas, del juego, de las actividades recreativas. Su divisa era “aprender haciendo”, por lo que el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real. Da énfasis al problema, o sea, poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar individualmente. La tarea del maestro debe ser proporcionar el medio “que estimule” la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje (Rodríguez y Sanz 1999, 9).

La nueva escuela posiciona al estudiante como sujeto activo en el aprendizaje, el docente deja de ser el centro del conocimiento y lleva al estudiante a situaciones reales de aprendizaje. Esas son las principales diferencias con el enfoque tradicional al que no le interesa que quien aprenda descubra, sino que se limite a conocer lo que el poder considera que debe conocer según el lugar que ocupa en la sociedad.

Sin embargo, la sociedad sigue evolucionando y entra a discusión un nuevo enfoque que insiste en la necesidad de incluir las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. El enfoque Tecnología Educativa cuestiona el papel del profesor y propone los medios –tecnología- como centro de la enseñanza. El profesor es un ingeniero de la educación (Rojas et al. 1999, 21). Pareciera que quien actúa en este modelo son las tecnologías, que no solo son el centro de la educación sino el fin.

Este enfoque no está exento de críticas. Rojas, Corral, Alfonso y Ojalvo retoman el pensamiento de Tedesco (1987): “La orientación final de la educación no depende, de las tecnologías en sí mismas, sino de los proyectos sociales, políticos y pedagógicos en los cuales ellas se inserten” (Rojas et al. 1999, 35). Indudablemente las tecnologías deben vincularse a la educación, son parte de la sociedad actual y modifican diariamente nuestra cotidianidad, pero, no pueden considerarse protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, este enfoque explica las decisiones políticas que ponen alto nivel de esperanza en la tecnificación y modernización de las escuelas como salvadoras de la educación y aseguradoras de su calidad. La construcción de Unidades Educativas del Milenio en Ecuador, como parte del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, se presenta como caso de análisis para reflexionar si construir grandes edificios y dotarlos de material de alta tecnología es suficiente para salvar la educación.

Basados en otras experiencias; Rojas, Corral, Alfonso y Ojalvo consideran que el principal problema del modelo Tecnología Educativa es:

(...) pretender solucionar los diversos problemas del proceso de enseñanza con la introducción de los medios técnicos, olvidando que no se puede ver el medio como algo aislado, “autosuficiente” sino como parte integrante, componente de un proceso donde cada cual juega su papel (Rojas et al. 1999, 21).

El modelo tradicional entrega el rol activo al docente, la nueva escuela considera al estudiante como centro y sujeto de la educación, y las TIC proponen sustituir al docente por los medios. Rojas, Corral, Alfonso y Ojalvo reflexionan que esta sustitución sería efectiva si el docente cumpliera solo una función informativa, sin embargo, el rol del profesor incluye “(...) el cumplimiento de las funciones regulativa y afectiva de la comunicación pedagógica” (Rojas et al. 1999, 23). Considerando que las TIC no pueden asumir y cumplir estas dos funciones fundamentales, la sustitución implicaría la pérdida de la regulación y el afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Insistiendo con las ideas de Tedesco, los autores concluyen: “Las tecnologías brindan información y permiten la comunicación, condición necesaria del conocimiento, y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos” (Rojas et al. 1999, 36).

El siguiente enfoque educativo que vamos a explicar es la pedagogía no directiva propuesta por Rogers. Contrario a los postulados del enfoque tradicional, esta pedagogía insiste en la no directividad como la posibilidad de brindar autonomía al estudiante. Viviana González (1999) retoma el pensamiento de Rogers para criticar el modelo tradicional por ser responsable de:

“(…) promover dependencia e inseguridad en el estudiante que se encuentra sometido a la autoridad del maestro” (González 1999, 59). La pedagogía no directiva al transformar el rol del estudiante también modifica el papel del docente, pues:

(…) defiende la no directividad de la enseñanza en tanto considera que el estudiante posee en potencia la competencia necesaria para lograr su desarrollo y que, por tanto, la función esencial del profesor ha de ser la de propiciar el camino del desarrollo del estudiante al crear las condiciones para la expresión de sus potencialidades (González 1999, 59).

Sin duda el principal aporte de esta pedagogía es que posibilita el reconocimiento de las habilidades de los estudiantes y propicia el estudio de las condiciones y entornos para asegurar el aprendizaje. El trabajo al parecer no debe concentrarse en formar docentes con conocimientos específicos como una enciclopedia humana, sino en formar docentes capaces de lograr situaciones de aprendizaje, y capaces de despertar en los estudiantes: responsabilidad y creatividad.

Otro modelo educativo con alta influencia en América Latina es la pedagogía liberadora. Ideada por Paulo Freire propone una pedagogía contraria a la tradicional. Viñas (1999) afirma que Freire considera un objetivo diferente para la educación: “(…) el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial” (Viñas 1999, 66). Freire propone un cambio y transformación total en la educación, es un modelo que plantea la formación de los oprimidos para la liberación.

Freire resalta el papel del educador, pero elimina las características autoritarias y enciclopedistas del enfoque tradicional. Para la pedagogía liberadora: “El educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad (...) al mismo tiempo reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Viñas 1999, 73).

A diferencia de la pedagogía no directiva, este enfoque no solo se preocupa por el rol activo del estudiante sino por el contenido que aprende y reflexiona. Además, critica las posturas que pretenden reconocer a uno de los actores de la educación como principal o superior ante otros. Para Freire: “(…) no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del maestro, solamente a partir del alumno, a partir del contexto, del contenido, de los métodos porque la práctica educativa es una totalidad” (Viñas 1999, 74).

Mientras la pedagogía liberadora propone transformar el sistema para transformar la educación, la pedagogía autogestionaria se presenta como una alternativa que piensa la educación fuera del sistema. Ojalvo y Castellanos (1999) definen la pedagogía autogestionaria como una propuesta con: “(...) una organización escolar novedosa y audaz, en comparación con las corrientes de pensamiento establecidas (...) se apoya en la autogestión, que se utiliza al mismo tiempo como un medio y un fin en la educación” (Ojalvo y Castellanos 1999, 42).

Esta pedagogía que considera autogestión como medio y fin pues el espacio educativo que se genera fuera del sistema es el medio para lograr la enseñanza y el proceso que en todo momento incluye la autogestión significa aprendizaje, es decir el fin. Este modelo ubica a los estudiantes en un escenario donde son los responsables absolutos de su educación y la de su comunidad. Según las autoras, la pedagogía autogestionaria permite: “la formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y la participación social” (Ojalvo y Castellanos 1999, 42).

Una propuesta de este tipo tiene fundamentos y justificaciones teóricas, pero encuentra dificultades en la implementación que la mayoría de las veces se aleja de la perfección del discurso. Las dificultades no se limitan a la falta de espacio y presupuesto, en realidad la gestión y organización de la escuela debe transformarse. Antes de incluir nuevos contenidos y metodologías es necesario capacitar al grupo docente, las autoridades y los propios estudiantes. Es por lo tanto una escuela que se construye. A pesar de lo complejo que puede resultar su implementación no puede considerarse un modelo utópico, las escuelas comunitarias y autofinanciadas con recursos humanos y económicos de los mismos beneficiados son un ejemplo de escuelas autogestionarias.

Los beneficios de esta pedagogía se relacionan con la necesidad de su existencia. El sistema educativo actual acostumbra considerar a todos como “iguales”, los considera uniformes para poder manejar un mismo contenido, una misma forma de enseñanza y un mismo modelo de evaluación. Sin embargo, la sociedad y por lo tanto los estudiantes son diversos en sus características, intereses y formas de aprendizaje. La pedagogía autogestionaria insiste en la importancia de reconocer la diversidad y los contextos, y asegura que solo considerar a los otros y sus diferencias, e incluirlos en la toma de decisiones garantiza la legitimidad del proyecto educativo. Ojalvo y Castellanos insisten en que:

Las innovaciones y reformas deben realizarse teniendo en cuenta a los centros, (...) la experiencia ha demostrado que las medidas impuestas “desde arriba” muchas veces no son aceptadas o son mal interpretadas; se requiere la participación y el compromiso de los

profesores y directivos de base para llevar a cabo exitosamente las transformaciones requeridas por el sistema educativo (Ojalvo y Castellanos 1999, 54).

Lo que las autoras denominan centros hace referencia a la realidad de los miembros de una comunidad o grupo social que tiene sus propias particularidades y por lo tanto no puede considerarse como un grupo igual a otro. El modelo educativo actual en Ecuador desde una lógica de equidad justificó la construcción de escuelas con gran infraestructura física en zonas rurales del país con el discurso político de entregar a los grupos “históricamente excluidos” educación de calidad. Este proyecto de política pública educativa no se construyó con la participación de los centros y no consideró las peculiaridades del contexto. De ahí, el interés de analizar este proyecto y escuchar las opiniones y reflexiones de los centros o grupos meta. Desarrollaremos este interés más adelante cuando expliquemos la problemática del Reordenamiento de la Oferta Educativa y el posicionamiento de los actores sobre este plan de política pública educativa.

Los modelos expuestos hasta el momento se centran en analizar los roles de los actores en el proceso de aprendizaje y en reflexionar sobre qué es lo que se enseña o se debería enseñar. Los postulados de autores como Piaget, Brunner y Vygotsky son la base de modelos educativos fundados en una comprensión psicológica de cómo aprendemos. La perspectiva cognoscitiva, la pedagogía operatoria y el constructivismo ponen énfasis en diferentes momentos del aprendizaje: la motivación, los sistemas de pensamiento y el contexto respectivamente. Sin desconocer la importancia de estas pedagogías y sus aportes no trataremos a profundidad sus supuestos por no ser el interés central de esta tesis. Sin embargo, los mencionamos como contribuciones que sin duda forman parte del debate educativo en el mundo.

La pedagogía tradicional, la nueva escuela, el enfoque tecnología educativa, la pedagogía no directiva, la pedagogía liberadora, la pedagogía autogestionaria, la perspectiva cognoscitiva, la pedagogía operatoria y el constructivismo son una muestra de los diferentes puntos de vista que existen en el mundo sobre la educación. En la actualidad varias de estas prospectivas siguen vigentes y se incluyen en los marcos analíticos que justifican las decisiones educativas expresadas en planes o programas de política pública. A continuación, desglosaremos un plan de política pública educativa, desarrollado en Ecuador, que se vincula con el enfoque tecnología educativa y que apuesta por la modernización de las escuelas rurales mientras desapruueba y desarticula la propuesta educativa de escuelas comunitarias fundamentada en los enfoques de pedagogía liberadora y autogestionaria.

## 1.2. Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa

La primera lámina del material de la presentación oficial del Reordenamiento de la Oferta Educativa que se realizó en junio del 2013 por Augusto Espinosa, exministro de Educación, exponía las características del sistema educativo ecuatoriano hasta 2013. Espinosa aseguró que este diagnóstico incentivó el Reordenamiento de la Oferta Educativa, y lo sintetizó en las siguientes líneas:

Sistema educativo carente de planificación:

1. Gran cantidad instituciones pequeñas, con infraestructura de baja calidad, no cumple estándares (política clientelar).
2. Oferta educativa no planificada en función de la demanda (ubicación y densidad poblacional).
3. Instituciones cercanas (mismo edificio \ edificio aledaño) que no comparten servicios ni equipos.
4. Distribución irracional del talento humano educativo (docentes y directivos).
5. Oferta educativa incompleta en territorio (educación con servicios mediocres) (MINEDUC 2013b, 1).

El documento *ALERTA EDUCATIVA Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones: Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujilí* elaborado por el Contrato Social por la Educación exponía que la gran cantidad de instituciones educativas dispersas y en precarias condiciones de funcionamiento son el resultado de la ejecución de una oferta educativa desarticulada que en lugar de considerar las necesidades generales de la población trató de resolver solicitudes territoriales aperturando escuelas incompletas sin los recursos materiales y humanos necesarios, y bajo la justificación de posibilitar educación a los más pobres. De ahí, que el discurso oficial y sus autoridades insistían en que se entregaba pobre educación para los más pobres (El Telégrafo, 2 de enero de 2014).

El plan de reordenamiento de la oferta educativa se diseñó alineado a los indicadores del Plan Nacional del Buen Vivir sobre universalización de la cobertura en educación inicial y el aumento de la tasa neta de educación en básica media, superior y bachillerato. Para alcanzar estos indicadores se propone el plan de reordenamiento, es decir, la planificación de la oferta educativa bajo criterios técnicos que correspondan a la demanda y la división territorial del país.

Se definen tres estrategias para planificar la nueva oferta: la primera estrategia es la fusión de escuelas o instituciones educativas con oferta educativa incompleta que se ubiquen en territorios cercanos; la segunda estrategia es el cierre de las escuelas comunitarias que no estén en óptimas condiciones y cuya demanda educativa pueda ser asumida por alguna institución cercana; la tercera estrategia es la construcción de nuevos establecimientos educativos denominados Unidades Educativas del Milenio, estas escuelas contarían con recursos materiales, humanos y tecnológicos de alta calidad para satisfacer la demanda educativa nacional y asegurar educación de calidad en zonas rurales y de difícil acceso.

El objetivo de la implementación del Plan se evidenciaría, entre otros aspectos, en el cierre de 13.834 escuelas hasta el 2017. Augusto Espinoza explicó que, ante la distribución desordenada de escuelas en el país, era necesario disminuir la cantidad de escuelas pequeñas e incompletas y planificar el mantenimiento y repotenciación de menos escuelas de mayor calidad. La intención era pasar de 19.023 instituciones educativas a 5.189 instituciones de calidad y con todos los servicios educativos requeridos (MINEDUC, 26 de junio de 2013).

Sin embargo, en el portal web del MINEDU se exponen otras cifras sobre la reestructuración de la oferta educativa y el cierre de escuelas, se afirma que existían 18.247 instituciones que se cerrarían de forma progresiva hasta llegar a 5.564 escuelas. El portal explica que el reordenamiento no se limita a la construcción de nuevas escuelas, sino que se planifica la repotenciación del 84% de instituciones existentes y solo el 16% de nuevas construcciones en base a los análisis técnicos y la demanda de cada espacio territorial.

La repotenciación de las instituciones incluiría la distribución de docentes especializados en las áreas de enseñanza, la dotación de infraestructura moderna y tecnología de punta, y la provisión de servicio de transporte escolar para los estudiantes de comunidades alejadas de las nuevas instituciones construidas o repotenciadas. Según el documento oficial del *Fortalecimiento de la Oferta Educativa* citado por el Contrato Social por la Educación (2016) todas las acciones y estrategias del plan tenían el propósito de, “garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente en función de las necesidades y características de la población” (CSE 2016, 18).

Las escuelas que serían repotenciadas después de su fusión pueden ser de tres tipos: UEM Mayores si tienen una demanda de hasta 2.280 estudiantes en doble jornada, UEM Menores si tienen una demanda de hasta 1.140 estudiantes en doble jornada, y UEM de Excepción si tienen una demanda de menos de 500 estudiantes.

Si la demanda no podía ser cubierta por las instituciones existentes, se procedía a la construcción de nuevas UEM, estas instituciones debían contar con infraestructura, laboratorios, equipos tecnológicos, y servicios básicos modernos y de la mejor calidad. La construcción debía complementarse con la planificación de la oferta educativa completa y la dotación de un cuerpo de docentes capacitado.

Bajo este criterio, se designó un presupuesto de US\$ 86.560.000,00 para la construcción de las nuevas UEM dirigida por el Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con Calidad y Equidad. Según, el informe de Actualización de prioridad - Programa Nacional de infraestructura para la universalización de la educación con calidad y equidad publicado por el MINEDUD en 2014, US\$ 75.000.000,00 se financiaron con crédito externo procedente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En el presupuesto se incluyen los valores para el pago del transporte escolar que es necesario para asegurar la asistencia de los estudiantes a sus nuevas escuelas.

El plan de Reordenamiento especifica lo que se quiere lograr y detalla la existencia de presupuesto para poder implementar el proyecto. Surge entonces, el principal cuestionamiento del plan, ¿cómo se decide qué escuelas se mantienen, se fusionan, se cierran, y se construyen? El MIDEUC entregó el documento, *Guía Metodológica para el Reordenamiento de la Oferta Educativa* para explicar los criterios y lineamientos técnicos para la ejecución del reordenamiento de la oferta.

El proceso de decisión implica seis etapas que inician con la caracterización de la demanda, es decir la identificación de las necesidades educativas del territorio; la caracterización de la oferta, es decir el reconocimiento de las instituciones educativas existentes y los niveles y modalidades de educación que ofrecen; el cálculo del déficit o superávit de cobertura, es decir la comparación de la oferta versus la demanda; el reordenamiento de la oferta, es decir la determinación de las instituciones a cerrar, el tipo de institución, y la determinación de las instituciones que se cierran, y las nuevas construcciones; los resultados, es decir la presentación de la propuesta de reordenamiento; y el levantamiento de información de campo, es decir la visitas territoriales para completar las fichas de información.

Para el desarrollo de la tercera etapa del proceso referente al reordenamiento de la oferta educativa, el MINEDUC estableció criterios para la determinación del cierre, fusión o construcción. Una escuela debe ser fusionada cuando dos o más instituciones ubicadas en territorios cercanos tienen ofertas educativas incompletas, la fusión posibilitará la

presentación de una oferta educativa completa y el aprovechamiento de la infraestructura y el talento humano.

Una escuela debe cerrarse cuando el docente tenga menos de veinticinco estudiantes, y cerca del territorio se encuentre una institución educativa eje que pueda solventar las demandas educativas de estos estudiantes, es necesario asegurar las condiciones de proximidad, accesibilidad y traslado. En caso de existir inconvenientes se deben planificar simultáneamente soluciones viales o planes de transporte escolar.

Una nueva escuela debe ser construida si después de aplicar las estrategias de fusión y determinar las instituciones ejes, la demanda del sector no se atendió completamente.

La herramienta que permite el análisis del ordenamiento del sistema de educación es el Geoportal Educativo, instrumento que fue presentado por el MINEDUC como el insumo tecnológico que permite la visualización de la información geográfica al mostrar las instituciones educativas del país sobre el mapa geográfico para conocer con exactitud la ubicación de la oferta educativa. El *Instructivo de navegación y consulta del GeoPortal EDUCATIVO* explica paso a paso las opciones y posibilidades de uso. La herramienta contiene opciones como “Mapas base” y la ventana “Coberturas” que permiten la visualización de vías, accidentes geográficos, límites territoriales-división política administrativa, límites territoriales-nuevo modelo de gestión, instituciones educativas por tamaño, instituciones educativas por sostenimiento, instituciones educativas por tipo de oferta, e instituciones por jurisdicción. El acceso a la información mediante estos filtros y formas de organización de la información permite analizar las condiciones de accesibilidad y traslado de los miembros de la comunidad a instituciones educativas determinadas.

Posteriormente la información se validaría en las visitas de campo a cada zona o territorio.

Sin embargo, estas especificaciones técnicas no eran suficientes para valorar las particularidades de las escuelas unidocentes y pluridocentes. Por esta razón la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) notificó en 2014 el diseño y entrega de una *Propuesta Metodológica de Evaluación Diagnóstica de las Escuelas Unidocentes y Pluridocentes del Ministerio de Educación* para estimar la pertinencia de la existencia y mantenimiento de estas escuelas. El Contrato Social por la Educación (2016) asegura que no existe ninguna comunicación oficial sobre el seguimiento o resultados de la aplicación.

Considerando los fines investigativos de esta tesis nos detendremos en analizar la tercera estrategia del Reordenamiento de la Oferta Educativa, es decir el cierre de las escuelas

comunitarias. Y en entender, a través de los testimonios de los actores, ¿cómo se desarrolló el proceso de cierre y cuáles fueron las consecuencias? Se insiste en el análisis de la correspondencia entre el diseño de la política y la implementación, se indaga los ámbitos que no fueron considerados en la propuesta técnica del MINEDUC, y que tuvieron repercusiones en los resultados obtenidos antes, durante y después del proceso de reordenamiento.

### **1.2.1. Cierre de las escuelas comunitarias**

El cierre de las escuelas comunitarias afectó de forma masiva a las escuelas unidocentes y a las escuelas pluridocentes con menos de 25 estudiantes por profesor. Martínez (2016) puntualiza que las escuelas cerradas estaban ubicadas en comunidades indígenas y en zonas rurales, espacios donde el derecho a la educación ha sido vulnerado históricamente por las difíciles y precarias condiciones de acceso y mantenimiento de las instalaciones. Rafael Correa, ex presidente del Ecuador y precursor del Reordenamiento, utiliza esta realidad como argumento central para justificar el cierre de lo que denomina, “escuelitas de la pobreza”; y asegura que el cierre en el marco del Reordenamiento de la Oferta implica avanzar a la equidad y la calidad educativa. Los argumentos del ejecutivo se enmarcan en la masificación de la educación y en criterios técnicos y eficientistas.

Salomé Cárdenas (2019) analiza el cierre de las escuelas comunitarias, e identifica que los argumentos alrededor de la eficiencia y el ordenamiento territorial desplazaron tres ámbitos fundamentales para la comprensión del mundo comunitario. Su hallazgo es el resultado de la investigación de un estudio de caso realizado en Otavalo después de un proceso de cierre y fusión de escuelas. Cárdenas concluye, que:

(...) la ambigüedad del reordenamiento educativo territorial que promueve el Estado en la zona se explica principalmente por tres principales razones: socio-histórica, i.e. sentido de pertenencia territorial comunitario y de clase; técnico-administrativa, i.e. la desorganización, la falta de socialización, la distancia entre la nueva UE y las comunidades, la infraestructura pedagógica inadecuada; y, por fin, la discordancia entre la “gestión de la etnicidad” (V. Robin & C. Salazar [2010]) promovida por el Estado a través de la implementación de la EIB y las diferentes formas de imagen social que la población intervenida posee (Cárdenas 2019, 15).

Lo expresado por Cárdenas se evidencia en las experiencias de cierres masivos sucedidos en la provincia de Chimborazo en los cantones de Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujilí. Los testimonios de los miembros de la comunidad nos permiten esbozar el proceso de cierre de las escuelas comunitarias y el accionar de los actores implicados, de las comunidades y del

MINEDUC. *Alerta Educativa, un análisis sobre la situación de la educación rural* realizado en 2016 por el Contrato Social por la educación nos acerca a las experiencias de los actores:

La maestra nos venía anticipando que se iba a cerrar la escuela. Antes venía lo que, en ese entonces, llamábamos supervisor, porque no venía todavía ninguna autoridad del Distrito. Con él nos sentábamos a conversar y nos decía que buscáramos niños que vengan a la comunidad. Pero usted ve, dónde se pueden buscar niños. Era algo absurdo comprometernos nosotros a que vengan niños de otro lado, si no tenemos niños a nuestro alrededor (CH1, entrevista) (CSE 2016, 24).

El padre de familia cuenta los primeros acercamientos con la comunidad donde el MINEDUC explicó que no era sostenible una escuela con pocos estudiantes y les solicitó traer más niños de comunidades cercanas. A la vez les expuso que, en caso de no conseguir el número de niños necesarios, la escuela cerraría, y sus hijos iban a asistir a la escuela de la cabecera cantonal y que en esa escuela aprenderían más pues tendrían un docente para grado, tendrían acceso a instalaciones en mejores condiciones y a herramientas tecnológicas. Desde la mirada de los habitantes de la comunidad el gobierno los hace responsables del número de estudiantes y como saben que atraer nuevos estudiantes es una tarea difícil les adelantan la solución de cerrar la escuela y trasladarlos a una escuela grande, es decir los responsabiliza de una acción que ya estaba planificada por el MINEDUC y que iba a implementarse de cualquier forma, es decir, sin importar la postura o acción de la comunidad.

Ante la posibilidad de cierre de las escuelas comunitarias, los habitantes exponían que el resultado para la comunidad sería nefasto, pues implica, “(...) perder casi toda la comunidad; por ejemplo, la comunidad está viva con la escuela. Todos los días, los niños y los profesores hacen vida comunitaria en la comunidad, (...) (PU1, entrevista)” (CSE 2016, 28). El contacto diario, la organización de actividades y la guía del docente como líder de la comunidad transforma a la escuela en espacio de reunión y desarrollo comunitario.

A pesar del descontento de las comunidades se implementa el proceso de reordenamiento de la oferta educativa. Los datos del estudio de caso desarrollado por el Contrato Social por la Educación muestran que, “(...) entre 2008 y 2014, en el cantón Colta se cerraron 158 escuelas. En 2008, este cantón tenía 297 establecimientos y, para el año 2014, el MINEDUC registró 139 establecimientos educativos. (...), entre el 2013 y el 2015, se cerraron 240 establecimientos educativos” (CSE 2016, 22).

Pero ¿cómo fue posible el cierre de tantas escuelas comunitarias a pesar de la oposición de los habitantes? Es necesario mencionar las estrategias utilizadas para entender el proceso de

cierre masivo. Carmen Martínez (2016) en *El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador* retoma las reflexiones de Mena y Terán (2014) sobre lo que ellos denominan el proceso brutal de cierre de las escuelas, y sobre las dos estrategias aplicadas:

Inicialmente se utilizó la estrategia de la “sorpresa”, consistente en que el director distrital convocaba a padres, alumnos y profesores y les comunicaba el cierre de la escuela.

Seguidamente, se solicitaba a los alumnos y padres de familia que tomaran el pupitre y lo llevaran caminando hasta la nueva escuela. Después se utilizaron estrategias más sutiles, como el envío de funcionarios del ministerio de educación para convencer a los padres de familia de las desventajas de la educación intercultural bilingüe comunitaria y de las ventajas de las escuelas-eje (Mena y Terán 2014) (Martínez 2014, 40).

La estrategia de la sorpresa mencionada por Mena y Terán (2014) fue identificada por el Contrato Social por la Educación en el documento *SITUACIÓN Y PROPUESTAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo* donde concluye que la implementación del Reordenamiento se desarrolló de manera unilateral, vertical, y violenta como resultado de la nula participación de los actores educativos. Los testimonios de la comunidad evidencian que,

El proceso de implementación se ha ejecutado de manera silenciosa, sin alertar a toda la comunidad educativa. En ocasiones, se realizaron reuniones reservadas entre las autoridades del Ministerio de Educación, los coordinadores zonales, las exautoridades de los centros educativos que se han cerrado y algunos docentes (CSE 2017, 12).

Salomé Cárdenas (2019) recoge testimonios de los habitantes de la comunidad de Otavalo que cuentan con detalle como la estrategia de la sorpresa y el silencio se utilizó para el cierre de las escuelas, “(...) el primer día de clases, llegamos los padres de familia con nuestros hijos y la escuela estaba cerrada con candado” (Cárdenas 2019, 15). Los padres de familia y maestros recuerdan que un día sin mayor explicación se solicitó el desalojo de la institución y el traslado de los materiales a la institución eje, “(...) desde el bloque 1, se podía ver a los estudiantes y maestros de las escuelas cerradas atravesar los potreros que separan a las comunidades “jalando sillas y pupitres” y cargando las computadoras, los instrumentos musicales y los libros (...)” (Cárdenas 2019, 15).

El documento *ALERTA EDUCATIVA PROYECTO COLECTIVOS CIUDADANOS POR LA EDUCACIÓN Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujilí* expone un testimonio sobre la aplicación de la segunda estrategia, el acercamiento de las autoridades del MINEDUC para convencer a los

miembros de la comunidad de las ventajas de asistir a las escuelas ejes o a las escuelas del milenio. Se debe resaltar la actitud concluyente de las autoridades que a pesar de escuchar los argumentos de las comunidades no cedieron en su decisión de cerrar determinadas escuelas,

(...) cuando hubo una reunión con el ministro Espinosa, en Zumbahua, los de la zonal informaron, señor ministro, hay escuelas que no se pueden cerrar porque, por ejemplo, le pongo un caso, le dijeron, en Sarahuasi, hay una comunidad que en los mapas parecen cerquita, pero hemos recorrido, hemos caminado y hay en carro media hora con un camino de cabras, hay que andar solo en camioneta doble transmisión; entonces no hay cómo. Ah no, dice; no hay problema; si no hay cómo buses, camionetas, entonces le vamos a poner un teleférico, entre la escuela de Sarahuasi y la escuela de Guarumales, para que vayan y vengan (LA4, entrevista) (CSE 2016, 25).

Las autoridades del MINEDUC desconocen hasta el criterio técnico para imponer el cierre de las escuelas comunitarias. Lo expuesto es evidencia de las razones técnico-administrativas que menciona Cárdenas cuando se refiere a la imprecisión del Reordenamiento. Según los documentos consultados, la comunidad de Zumbahua no es la única que se ubicaba distante de la escuela eje que asumía la demanda del territorio, de ahí que las grandes distancias sea uno de los principales argumentos de las comunidades para reclamar el mantenimiento de las escuelas comunitarias.

Otra razón técnico-administrativa se relaciona con el horario de estudio. La jornada vespertina implica peligro e inseguridad para los estudiantes que deberán trasladarse de la escuela a sus domicilios en horas de la noche y sin un transporte seguro. La siguiente razón técnico-administrativa critica la falta de instalaciones pedagógicas especializadas para las clases de los estudiantes de los niveles inicial, preparatoria y básica elemental. *Alerta Educativa*, un análisis sobre la situación de la educación rural (2016) manifiesta estas razones técnicas-administrativas en el siguiente segmento de un grupo focal:

Para cerrar las escuelitas, desde los directores distritales y los técnicos deberían hacer un estudio o un diagnóstico bien estructurado. ¿Cómo se va a centralizar con un criterio geográfico y ya? Así no se puede centralizar. Debería haber la estructura, el servicio, que podría dar una institución para ser la parte central. Si vamos a dar una educación de calidad y calidez, debería brindar todas esas necesidades (G01, grupo focal) (CSE 2016, 25).

Sobre las razones sociohistóricas, Cárdenas (2019) explica que el cierre de las escuelas comunitarias "(...) representa una amenaza para el sentido de pertenencia territorial-comunitario" (Cárdenas 2019, 16). La autora expone el testimonio de una madre de familia

que insiste en la importancia de la delimitación territorial y de la administración política de las comunidades. Para Cárdenas, el cierre de las escuelas implica desconocer los procesos identitarios y las reacciones que la vulneración de la integridad de la comunidad activa en sus miembros.

La resistencia de las comunidades es una de las formas de reacción que plantea Cárdenas. Sin embargo, el MINEDUC intenta solucionar las imprecisiones técnico-administrativas del proceso asegurando que las necesidades específicas sobre la adecuación de instalaciones serán atendidas con el presupuesto asignado para la repotenciación de las instituciones eje; y sobre la dificultad de movilización de los niños hacia las escuelas ofrece transporte gratuito como la posibilidad de acortar las distancias y brindar seguridad a los estudiantes en sus traslados.

Atender estas limitaciones técnico-administrativas mediante el ofrecimiento de transporte público fue suficiente para que el MINEDUC inicie el proceso de reordenamiento ignorando los reclamos de las comunidades referentes a los procesos históricos de cada escuela cerrada, a las buenas condiciones físicas de las instituciones, y al impacto social y académico de la escuela en la comunidad.

Entonces, las comunidades enviaban a sus hijos a las escuelas, pero se reunían constantemente y seguían en resistencia,

Nos han dicho después de hacer una o dos visitas que esa escuela va a cerrar. No es justo. Como padre de familia, estoy bien resentido. Después de tanta inversión. La escuelita que se cerró ha tenido 40 años de vida. Entonces, ahora no vale nada, la han dejado botada. Es la manera de pensar de los padres de familia de Sablog Chico, y seguiré insistiendo y reclamando. Esto no es para mí. Mi interés es que la escuelita siga funcionando, y que no la tengan cerrada (G01, entrevista) (CSE 2016, 25).

Es necesario insistir en la importancia que tiene la escuela para la comunidad. Esta importancia no se limita a la generación de espacios de reunión. Si no, que se relaciona con el contexto y las condiciones del nacimiento de las escuelas comunitarias. El Contrato Social por la Educación en *ALERTA EDUCATIVA PROYECTO COLECTIVOS CIUDADANOS POR LA EDUCACIÓN Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujilí* retoma las reflexiones de Juncosa (1992) sobre la educación comunitaria como herramienta de lucha social ante el racismo y la discriminación que sufrían los habitantes indígenas y rurales.

De ahí, la coherencia en los testimonios de los habitantes que reclaman con firmeza el mantenimiento de las escuelas y que cuentan con nostalgia el trabajo y organización que implicó conseguir los espacios físicos para aperturar una escuela, obtener partidas docentes para las escuelas, y conseguir el aval del Estado para el reconocimiento de la educación de los habitantes de la comunidad que asistían a estas escuelas. Expondremos dos testimonios que expresan la importancia de las escuelas y la impotencia de las comunidades ante el cierre:

Una vez estaba por quitar al profesor. Se levantó la comunidad. ¿Sabe qué, señor? Esta partida conseguimos con sacrificio, con lucha. Ninguno ha dicho esta escuelita está con partida. Está con el profesor conseguido en base a gestión de la comunidad, entonces nuevamente regresó (PU1, entrevista) (CSE 2016, 20).

La escuelita que se cerró es la Movimiento Fe y Alegría Rumiñawi. La cerraron este 2015. Bueno, le cuento rapidito. Esta escuela la creamos nosotros. Cuando fuimos a la escuela en los años 70 en adelante, tuvimos una dura marginación; discriminación por el hecho de que éramos indígenas; y, por lo tanto, esa experiencia nos dio nacer para que nuestros hijos mayormente estudien desde su primer grado a sexto grado en sus propias comunidades, por el hecho de que existe en nuestro propio lenguaje (G02, entrevista) (CSE 2016, 21).

Estas razones explican por qué las comunidades vivieron el proceso de cierre con actitud de resistencia. Sin embargo, los argumentos que las comunidades expresaban eran desestimados bajo la lógica de la eficiencia del sistema y la calidad educativa como resultado del establecimiento de instituciones grandes, modernas, y con alto porcentaje de estudiantes. “Sí, hicimos intentos. Nosotros nos levantamos y dijimos que no era justo (...) Pero nos dijeron que no era factible que la maestra estuviera con tan pocos alumnos (CH1, entrevista)” (CSE 2016, 25).

Es así como las autoridades del MINEDUC hicieron prevalecer su argumento de calidad y eficiencia, y procedieron al cierre de las escuelas comunitarias. Sin embargo, la opinión pública -a través de reportajes y columnas de opinión- y la academia –mediante estudios especializados y análisis de casos- expusieron las dificultades que advertían los miembros de las comunidades y que empezaron a evidenciarse en los primeros cierres. Carmen Martínez (2016) en *El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador* resume los efectos. El principal efecto según la autora que retoma el pensamiento de Cortina (2014) es la desconexión entre la escuela y la comunidad, no se debe olvidar el origen político de la EIB cuyo objetivo no se limita al tema educativo, sino que se propone como el espacio para el

fortalecimiento de la organización de las comunidades para la defensa de sus derechos y la consecución de sus objetivos políticos, sociales y económicos.

Otro efecto, según Martínez, es el distanciamiento de los padres y autoridades de la comunidad en la participación de la educación de sus hijos y de la comunidad. Las escuelas permiten la interacción con los líderes comunitarios, y en el caso de la EIB permiten la conexión de la educación con la lengua y la cultura de cada nacionalidad; de ahí que el separar la escuela de la comunidad implique despolitizarla.

Retomando la entrevista que Martínez realiza a José Manangón, -promotor de la EIB- se identifica un retroceso en el acceso a educación pues,

(...) la creación de la escuela comunitaria fue una forma de descolonizar la educación porque permitió que los indígenas no tengan que desplazarse desde las comunidades a los centros parroquiales y cantonales mestizos, donde estaban localizadas las primeras escuelas del mundo rural y dónde los indígenas eran cotidianamente maltratados y explotados. Según Manangón, la escuela comunitaria estructuró a la comunidad y arraigó a la población en los años setenta del pasado siglo, un momento en el que existían fuertes tendencias migratorias del campo a la ciudad y de las zonas de agricultura de subsistencia a las agroindustriales (Entrevista de la autora con José Manangón, 30/7/15) (Martínez 2016, 42).

Con el reordenamiento los habitantes de las comunidades deberán volver a desplazarse a las escuelas de los centros urbanos, es decir volverá la tendencia migratoria de los años setenta de la que hablaba Manangón. En definitiva, se limita el acceso de los niños y jóvenes de las comunidades al derecho a educación, y se despoja a las comunidades de contar con el líder a tiempo completo que era el docente. La escuela pierde su rol como centro social, cultural, organizativo y político.

A continuación, detallaremos las consecuencias del cierre de las escuelas en la vida de los estudiantes y sus familias, y mostraremos como los efectos que mencionan los documentos citados se reflejan en la cotidianidad de las habitantes de las comunidades. Se recurrió a *ALERTA EDUCATIVA Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones: Colta, Chunchi, Guamate, Latacunga y Pujilí, SITUACIÓN Y PROPUESTAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo, Propuestas Ciudadanas de Políticas Públicas Educativas Locales y Nacionales, y Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural* como fuentes secundarias para recopilar las voces y las vivencias de los protagonistas del reordenamiento.

### 1.2.2. Consecuencias del cierre de las escuelas comunitarias

Los efectos del cierre de las escuelas comunitarias afectan no solo a los estudiantes sino a sus familias y a la comunidad. Además, las consecuencias se relacionan entre ellas pues el efecto de una consecuencia desencadena una o más secuelas.

El documento *Propuestas Ciudadanas de Políticas Públicas Educativas* desarrollado por Hugo Venegas Guzmán (2016) expone los efectos del cierre en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo. En esta sección expondremos las consecuencias desde una perspectiva nacional considerando cuatro categorías: economía familiar, discriminación, abandono escolar y migración.

Los efectos sobre la economía familiar hacen referencia a los gastos que los padres tuvieron que asumir para costear los gastos de transporte, materiales educativos y alimentación. A pesar de que el gobierno aseguró que se brindaría servicio de transporte público a los niños que tengan dificultades en trasladarse a la nueva escuela, el ofrecimiento no se cumplió a cabalidad, en unas comunidades el transporte gratuito existió al inicio del año escolar, pero, después los dueños de los automotores aseguraron ya no recibir el pago por parte del MINEDU y exigieron el pago de los padres de familia para continuar transportando a los niños a las escuelas. Luis Alberto Tuaza (2016) en *Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural* presentaba algunos testimonios de habitantes de Colta y Guamote, una madre de familia afirmaba “(...) debo gastar a la semana sólo en pasajes diez dólares sin dar la colación a mis hijos” (Tuaza 2016, 91).

Además, los padres gastaban en la compra de materiales de trabajo que solicitaban los y las docentes de las nuevas escuelas, -materiales que eran difíciles de encontrar en las tiendas de las comunidades- y debían enviar dinero para que sus hijos puedan comer algo en el recreo pues regresaban tarde a sus hogares. Estos dos gastos no sucedían en las escuelas comunitarias pues los docentes no solicitaban material didáctico, y los niños recibían desayuno y almuerzo en las propias escuelas gracias al trabajo cooperativo de la comunidad. Así lo afirma una madre de familia de Colta,

Cuando los niños estaban en la comunidad, no nos preocupábamos mayormente por el dinero. Comprábamos los útiles vendiendo los animales, poníamos cuotas para las fiestas de navidad y veinte cuatro de mayo, incluso el uso de uniformes pedíamos a la profesora o profesor que no obligue y nada más, hoy gastamos el doble en pasajes y uniformes (Tuaza 2016, 91).

El segundo efecto es la discriminación que sufrían los estudiantes de pequeñas comunidades al insertarse en las escuelas de cabeceras cantonales. Los niños eran discriminados por sus

compañeros y por los docentes, el CSE recoge los testimonios de los padres de los niños de la provincia de Chimborazo que sufrieron discriminación:

Hace falta un trato respetuoso entre estudiantes y profesores, (...), hay casos en los que los licenciados hacen diferencias entre los estudiantes. Por ejemplo, unos son del campo. Les prestan más atención a los de la ciudad y a los del campo los ignoran más. Los profesores en el campo se creen superiores porque vienen de la ciudad. (CH01, grupo focal) (CSE 2016, 21).

He sabido de muchachos que querían irse de la escuela, porque les hacían bullying, les maltrataban por ser del campo. Porque se encuentran el niño de la ciudad, el niño del campo y no se compaginan. Más de parte del niño de la ciudad que quiere dominar al del campo. Entonces, muchas veces los muchachos no querían ir a la escuela (CH1, entrevista) (CSE 2016, 21).

La suma de estos dos efectos, los costos de la educación y las actitudes discriminatorias provocan uno de efectos más graves para el sistema educativo y las comunidades, el abandono escolar. Las familias no cuentan con el dinero necesario para pagar el valor de transporte, alimentación y materiales, y realizan un gran esfuerzo para poder pagar, sin embargo, notan el desgano y tristeza de sus hijos al ir a la escuela pues sus compañeros no los tratan con el compañerismo y entusiasmo que en las escuelas comunitarias. Además, los niños deben levantarse más temprano, recorrer largas distancias y alimentarse más tarde de lo habitual por lo que se sienten agotados y enfermos. Según un padre de familia de San Pedro de Rayo Loma:

(...) varios de los niños de mi comunidad sienten dolores de cabeza y del estómago. Trajimos al subcentro de salud, los médicos nos dicen que “tienen gastritis y desnutrición”. Esto a mi modo de ver tiene que ver con el cierre de las escuelas. En mi casa los niños desayunan a la cinco de la mañana, llegan a almorzar dos o tres de la tarde (Tuaza 2016, 91).

Algunas familias al ver que el sacrificio de pagar los gastos no es suficiente para asegurar la educación de calidad de sus hijos, y que ellos se enferman constantemente o no tienen ganas de asistir a la escuela, deciden retirarlos de las escuelas y muchos de ellos no regresan a las aulas. Es decir, el sistema pierde cobertura y las comunidades pierden el derecho a una educación de calidad.

Sin embargo, no todas las familias retiran a sus hijos de las escuelas, algunos mantienen a sus hijos en las escuelas a pesar de las dificultades, y otros cambian su lugar de residencia para que sus hijos puedan seguir asistiendo a clases sin tener que sufrir el desgaste físico y mental

del traslado diario. Los padres migran a las cabeceras cantonales en busca de un cupo en una escuela cercana. Tuaza (2016) y Venegas (2016) recopilan los testimonios:

Esta situación, en el tema educativo, ha hecho que nuestros hijos vayan en busca de mejor educación para sus hijos a otros lugares, para que tengan menos dificultades en la movilización (Venegas 2016, 26).

Yo soy de la comuna Ñutu Uksha, como se cerró la escuela ahí, tuve que venir a vivir aquí en Riobamba arrendando un cuarto (Tuaza 2016, 91).

Me tocó venir obligadamente de mi comunidad, porque se cerró la escuela. Los funcionarios de educación me dicen que mande a mis hijos a estudiar en San Bernardo, que con los aparatos de computación han visto que queda cerca esa comunidad. Pero está lejos, cómo los niños van a sufrir. Así que como sabía albañilería traje a mis hijos a Riobamba (Tuaza 2016, 91).

(...) para mí es un sufrimiento vivir con los niños en la ciudad, arriendo un cuarto pequeño. Mis hijos y yo estuvimos acostumbrados a vivir en casa grande en la comuna, no nos acostumbramos. Lástima que se cerró la escuela (Tuaza 2016, 91).

Estos movimientos migratorios fragmentan las comunidades, pues los habitantes migran a las ciudades y cada vez existen menos pobladores. La cultura de las comunidades no se cuenta ni reproduce en las escuelas, por lo que el objetivo político de la educación comunitaria de fortalecer la organización social y defender los derechos colectivos de las comunidades queda sin efecto. Si bien, las consecuencias dependen de cada caso específico, de su contexto y las condiciones del reordenamiento; se exponen los efectos que por su frecuencia y repetición en los resultados de estudios académicos y reportajes de medios de comunicación pueden considerarse de carácter general.

Hemos insistido en que las consecuencias dependen de las particularidades de cada caso. Con particularidades nos referimos a la organización social de la comunidad, a la influencia de la escuela en el desarrollo comunitario, a las condiciones del cierre de la escuela, a las formas de acercamiento de los representantes del MINEDUC, al cumplimiento de los ofrecimientos, entre otros. Por eso, se selecciona el caso de la escuela Río Cepeda en Tauri para profundizar sobre sus particularidades, y entender las disputas de los actores en torno al cierre de la escuela comunitaria. En el siguiente apartado describiremos la situación de la escuela mediante el uso de fuentes secundarias.

### **1.2.3. Escuela Comunitaria Río Cenepa**

La cifra estadística sobre número de escuelas cerradas como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa es imprecisa. Las organizaciones sociales indígenas

calcularon el cierre de 14.000 escuelas comunitarias,<sup>1</sup> el MINEDUC aseguró en 2018 que solo 8.033 escuelas fueron cerradas o fusionadas,<sup>2</sup> Milton Luna, ministro de educación precursor del proceso de reapertura de las escuelas comunitarias, mencionó en 2019 –durante el lanzamiento del Análisis de Reordenamiento Educativo en las comunidades indígenas- que alrededor de 6200 escuelas comunitarias fueron cerradas.<sup>3</sup>

Lo cierto es que entre esas cifras inexactas se encuentra la escuela comunitaria Río Cenepa ubicada en la provincia de Chimborazo, en la comunidad de Tauri.

Esta escuela comunitaria se cerró en 2013. “Los 88 niños y adolescentes que acudían a ese centro fueron trasladados a la Unidad Educativa Compud, a 5 kilómetros de distancia. La gente recuerda que las instalaciones de la escuela quedaron vacías y la comunidad -en la que habitan unas 200 familias dedicadas a la ganadería- permaneció en silencio” (El Comercio, 7 de febrero 2019). El traslado de los niños a la nueva institución implicó que los niños se levanten más temprano. Es necesario recordar que la escuela recibía a niños de otras comunidades, para ellos el traslado implicó casi dos horas de viaje. La situación se complica cuando los niños no encuentran transporte y deben caminar por la carretera hasta encontrar algún medio de transporte. Los niños regresaban a sus hogares alrededor de las tres o cuatro de la tarde y recién comían el almuerzo que antes recibían al medio día en la misma escuela. Además, los estudiantes llegaban cansados por el traslado, y varios sufrieron accidentes por transportarse en camionetas o motos (El Telégrafo, 7 de febrero 2019).

El 30 de enero de 2019, el gobierno nacional, mediante una cadena nacional liderada por el presidente Lenin Moreno anunció la reapertura de las escuelas rurales que fueron cerradas en el gobierno del expresidente Rafael Correa, e insistió en la importancia de asegurar las condiciones de vida de los niños de las comunidades que debían caminar largas distancias y en las peores circunstancias para acceder al derecho a la educación. Concluyó que el cierre de las escuelas destruyó la vida comunitaria (El Universo, 30 de enero 2019).

En efecto, el jueves 7 de febrero se reinauguró la escuela Río Cenepa con la presencia de Milton Luna, ex ministro de educación, los miembros de la comunidad de Tauri, y miembros de comunidades cercanas cuyos hijos asisten a esta escuela. La escuela reabrió sus puertas

---

<sup>1</sup> “Ecuador: Adiós a las escuelas comunitarias y alternativas”. Otra Educación, 20 de abril de 2021, <https://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html>.

<sup>2</sup> “8.033 escuelas unidocentes de Ecuador fueron cerradas o fusionadas”. La Hora, 13 de abril de 2008, <https://lahora.com.ec/noticia/1102149460/8033-escuelas-unidocentes-de-ecuador-fueron-cerradas-o-fusionadas->.

<sup>3</sup> Milton Luna, “Análisis de Reordenamiento Educativo en las comunidades indígenas”. MINEDUC, 21 de febrero del 2019, vídeo, 16m6s, <https://www.youtube.com/watch?v=pGoJN-MZpKs&t=188s>.

para 42 niños que reciben clases en dos grupos. Un docente atiende a los niños que cursan primero, segundo y tercer año de educación básica, el otro docente enseña a los niños de cuarto, quinto, sexto y séptimo de educación general básica. La escuela es pluridocente.

En el evento de inauguración, Blanca Orozco, estudiante de la Unidad Educativa Río Cenepa de la comunidad de Tauri, expresó el orgullo de los estudiantes de pertenecer a la comunidad, agradeció al ministro de educación, y comprometió a los niños de la comunidad a formarse como grandes profesionales al servicio de la sociedad.<sup>4</sup>

María Santacruz, madre de familia, explicó que la reapertura es fruto del esfuerzo de la comunidad y que es el inicio de nuevos sueños para los niños y jóvenes de la comunidad.<sup>5</sup>

Milton Luna, insistió en que la reapertura se logró gracias al esfuerzo de la sociedad civil.<sup>6</sup>

Flor Fajardo, líder de la comunidad, aseguró que la reapertura fue una lucha grande de la comunidad, y que como madre y abuela luchó hasta lograr la alegría de la reapertura.<sup>7</sup>

Pero ¿cómo se logró el proceso de reapertura de una escuela que durante la implementación del plan de Reordenamiento fue cerrada con argumentos que aseguraban que no era necesario su mantenimiento pues la demanda educativa podía ser absorbida sin problema por las escuelas eje ubicadas en comunidades cercanas? Esta investigación indaga las acciones de la comunidad durante los seis años que la escuela permaneció cerrada hasta lograr la decisión de reapertura.

En este capítulo se detalla la problemática que motiva esta investigación, se recopila la información existente, y los hallazgos de estudios e investigaciones previas que giran en torno al Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y al cierre de las escuelas comunitarias. Estos insumos constituyen el punto de partida de esta tesis que cuestiona, ¿Cuáles son las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa de la comunidad de Tauri en el cantón Chunchi de la provincia de Chimborazo?

---

<sup>4</sup> Blanca Orozco, “Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. MINEDUC, 12 de febrero del 2019, vídeo, 1m44s, <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.

<sup>5</sup> María Santacruz, “Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. MINEDUC, 12 de febrero del 2019, vídeo, 1m44s, <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.

<sup>6</sup> Milton Luna, “Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. MINEDUC, 12 de febrero del 2019, vídeo, 1m44s, <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.

<sup>7</sup> Flor Farajdo, “Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. MINEDUC, 12 de febrero del 2019, vídeo, 1m44s, <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.

## **Capítulo 2. Enfoque pragmático de la acción pública: marco analítico y metodología**

### **2.1. Marco Analítico**

Las políticas públicas pueden analizarse desde diversos enfoques, sin embargo, nos centraremos en exponer las principales características del enfoque pragmático de la acción pública. Enfoque que señala el punto de partida de esta investigación, y que guiará su diseño y desarrollo.

#### **2.1.1. Zittoun y Boltanski: entre el enfoque pragmático de la acción pública, los actores y su capacidad crítica.**

El enfoque pragmático de la acción pública se basa en los postulados de la filosofía y la sociología pragmáticas. Las ideas de Peirce, James, Dewey, Latour y Boltanski se evidencian en esta perspectiva que critica la existencia de verdades absolutas, el conocimiento previo a la búsqueda de los efectos prácticos, la consideración de los problemas aislados de los actores, y la posición superior en la que se ubica el investigador en las indagaciones de corte social. La propuesta de esta perspectiva:

(...) 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).

Zittoun considera que lo que diferencia a este enfoque de otras posibilidades de análisis de las políticas públicas es el énfasis de esta perspectiva en: “(...) la descripción concreta y micro de las actividades que realizan los actores para mantener o transformar las políticas públicas en vez de teorías causales generalmente macro cuya fuerza explicativa tiende a enneguecerlas” (Zittoun 2016, 9). De ahí nuestro interés de utilizar este marco analítico para esta tesis que busca entender las disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias mediante el conocimiento y análisis de las acciones de los actores beneficiarios.

El interés del enfoque por acercarse a la realidad de los actores nace de su posicionamiento y crítica hacia modelos que pretenden entender la realidad solo desde el análisis de conceptos. James (2016) cuestionaba la claridad de las ideas y afirmaba que el esclarecimiento de estas solo se lograba al indagar sobre sus efectos prácticos.

Esta primera crítica motiva a los investigadores, quienes se aproximan a los contextos en busca de estos efectos prácticos. La filosofía pragmática advertía que “(...) no existe problema sin actor para definirlo y apoyarlo, y en el mismo tiempo, no basta que un actor

defina un problema para que este exista: también tiene que poner su existencia y su definición a prueba en las interacciones que encuentra” (Zittoun 2016, 15).

Al igual que la definición de un problema no basta para suponer su existencia. El contacto de un investigador con los actores en sus contextos no basta para suponer que las ideas y pensamientos de los actores son escuchados y expuestos en la investigación. Boltanski cuestiona los procesos donde el investigador se sitúa sobre los actores pretendiendo entender desde su conocimiento teórico la realidad de quienes la conocen de primera mano.

*De la crítica: Compendio de sociología de la emancipación* expone la problemática de la minimización de los acuerdos a relaciones de poder:

El extenso uso de la noción de dominación nos lleva a ponderar prácticamente todas las relaciones que mantienen los actores en su dimensión vertical, desde las relaciones jerárquicas explícitas hasta los vínculos de naturaleza más personal (Boltanski 2014, 40).

Para el autor la consideración de las relaciones de poder como argumento preferente para explicar los acuerdos muestra que los actores pierden su carácter de protagonistas y pasan a ser tratados como “(...) individuos engañados o aun sujetos a la condición de «cultural dopes»\*, “incautos culturales” por emplear aquí la expresión de Harald Garfinkel” (Boltanski 2016, 41). Es decir, se desconoce por completo las capacidades críticas de los actores.

Las situaciones y lo que sucede entre los actores también es subestimado pues no es necesario conocerla ni entenderla a profundidad si el análisis va a concluir que todo es resultado de las relaciones de poder. Boltanski critica que el resultado de este tipo de análisis significa: “(...) ahondar la asimetría existente entre unos actores engañados y un sociólogo capaz y según parece el único capaz, de acuerdo con determinadas formulaciones de desvelarles la realidad de su condición social” (Boltanski 2014, 42).

Boltanski se propone entonces, desarrollar investigaciones que incluyan la observación, la descripción y la interpretación de situaciones donde los actores se encuentren en un proceso de crítica. Los resultados del programa de la sociología pragmática de la crítica, iniciado por Boltanski, apoyaron sus cuestionamientos sobre la subestimación de la capacidad crítica de los actores, el escaso análisis de las situaciones y la profundización de la asimetría entre investigadores e investigados. Según el autor:

Los actores que nos han permitido detectar estos trabajos se han revelado distintos de los agentes que figuraban en la sociología crítica de la dominación. Permanecían en constante actividad, no mostrándose nunca pasivos. Eran decididamente críticos. (...) Esos actores

hacían valer sus reivindicaciones, denunciaban determinadas injusticias, presentaban pruebas para respaldar sus quejas o construían argumentos para justificarse ante los críticos que les tomaban a ellos mismos como diana. Considerado desde este punto de vista, el mundo social no aparece ya como el lugar de una dominación sufrida de manera pasiva e inconsciente, sino más bien como un espacio recorrido por una multitud de disputas, de críticas, de desavenencias y de esfuerzos destinados a volver a instaurar en el ámbito local un variado conjunto de acuerdos, todos ellos invariablemente frágiles (Boltanski 2014, 51-52).

Boltanski (1990) en *El amor y la justicia como competencias* reconoce la existencia de las relaciones de poder, sin embargo, insiste en que innumerables situaciones están atravesadas por la crítica, que los actores son capaces de justificar sus posturas, y logran acuerdos duraderos gracias a sus propios argumentos. Estas situaciones, “(...) deben ser entonces capaces de resistir a su denuncia como simples relaciones de fuerzas disimuladas como relaciones de justicia” (Boltanski 1990, 69). De ahí que, el enfoque pragmático de la acción pública se proponga, “En vez de considerar la existencia macro de fuerzas o de coerciones que se imponen a los actores; tomar en serio las operaciones cognitivas y discursivas micro que realizan los actores en su labor de análisis” (Zittoun 2016, 18).

Zittoun retoma las operaciones discursivas a las que hace referencia Boltanski y las denomina juegos de lenguaje. Para el autor, los actores pasan por diferentes etapas en los juegos del lenguaje para poder transmitir una crítica o postura a un grupo de personas. En el análisis de políticas públicas es fundamental reconocer estas etapas para comprender los procesos de sostenibilidad o abandono de una política. Zittoun menciona las siguientes etapas:

1. El etiquetaje de la solución, es decir el nombre dado a una solución,
2. La identificación de las consecuencias,
3. La identificación del público afectado/beneficiario,
4. El ensamblaje con un problema a resolver,
5. La inscripción en una política pública a reformar, mejorar, o complementar,
6. La asociación a valores o a un referencial (Zittoun 2016, 23).

Estos juegos del lenguaje que permiten la comunicación de las críticas y propuestas de los actores necesitan tener el reconocimiento y validación de los demás actores involucrados. Este proceso que Zittoun nombra juego de actores permite la existencia de alianzas, pactos y coaliciones. Para el autor la observación de los juegos, del lenguaje y de los actores, permiten comprender el éxito o fracaso de las políticas públicas.

Sin embargo, el enfoque pragmático de la acción pública no desconoce la cuestión del poder. Para este enfoque, las prácticas discursivas incluyen juegos del lenguaje, juegos de actores y juegos de poder.

Zittoun asegura que la principal debilidad de los análisis del discurso es centrarse únicamente en el lenguaje intentando sustituir el poder de los actores por el poder de los argumentos. No obstante, el poder de los actores y el poder de los argumentos no pueden considerarse como independientes. El autor enfatiza en que “(...) el enfoque pragmático hace del tema del poder un tema central considerando a su vez que el poder de los actores es indisoluble del poder de los argumentos” (Zittoun 2016, 26).

Después de mencionar las especificidades del enfoque pragmático de la acción pública y de explicar su oposición en procesos de investigación que profundizan relaciones desiguales entre investigados e investigadores; resumiremos las tres principales características de esta perspectiva relacionándolas con la pertinencia y utilidad que tienen para nuestra investigación.

La primera característica se refiere al carácter empírico y comprensivo del enfoque. Esta investigación pretende conocer de cerca la realidad de los actores de la comunidad Tauri en el cantón Chunchi para entender las disputas que giran alrededor del cierre de la escuela comunitaria.

La segunda característica enfatiza en la necesidad de comprender los niveles micro. Retomando los postulados de la filosofía pragmática se recomienda observar las prácticas concretas de los actores para concebir los problemas. Esta investigación pretende viajar a Tauri para observar la cotidianidad, el pensamiento y las posturas en torno al cierre de la escuela comunitaria, poniendo atención especial a la forma como los juegos del lenguaje, los juegos de los actores y los juegos de poder se evidencian en las disputas entre los actores. El modelo de competencias EG de Boltanski nos permitirá entender las críticas, las justificaciones y los acuerdos.

La tercera característica insiste en la importancia de reconocer las características cognitivas, discursivas y analíticas de los actores. Esta investigación permitirá el protagonismo de los actores sin subestimar su capacidad de criticar, argumentar y justificar. La metodología cualitativa con la que se trabajará permitirá el diálogo con los actores y propiciará espacios para la reflexión.

Después de desglosar el enfoque pragmático de la acción pública y su relación con los postulados de Boltanski, expondremos las ideas del modelo de competencias EG para el análisis de los regímenes de justicia; presentaremos las categorías –magnitudes, principios de equivalencia, pruebas- que permiten el análisis de situaciones de disputa. El amor y la justicia, On justification: economies of worth, De la crítica: Compendio de sociología de la emancipación, El nuevo espíritu del capitalismo, y The Sociology of Critical Capacity son las obras de Boltanski que enriquecerán esta explicación.

### **2.1.2. MODELO EG: justicia, disputas, justificaciones, principios de equivalencia, y magnitudes**

Boltanski en *De la Crítica* explica que el desarrollo de este nuevo enfoque de investigación - modelo EG propuesto por Thévenot y Boltanski en 1991 en *De la justificación*- requiere como condición fundamental la incertidumbre.

Coincidiendo con las críticas del enfoque pragmático de la acción pública, recuerda que los paradigmas anteriores –sociología crítica- utilizan las estructuras sociales y las disposiciones de los individuos para explicar los acontecimientos de la realidad como relaciones circulares. La consecuencia es que se elimina la incertidumbre, es decir la posibilidad de comprender las acciones de los actores en situaciones de justicia. Por ello, si pretendemos analizar las acciones de los individuos es necesario entender que “(...) la noción de acción solo adquiere verdadero significado sobre un fondo de incertidumbre, o cuando menos en relación con una pluralidad de opciones posibles” (Boltanski 2014, 43-44).

Otra condición importante -que no desarrollaremos a profundidad por no ser el interés central de este tema de investigación, pero mencionaremos como aclaración- es que el modelo EG solo es capaz de analizar situaciones dentro del régimen de justificación, pues: “Los regímenes de amor, de violencia o de familiaridad son sistemáticamente distintos de los regímenes de justificación” (Boltanski y Thévenot 1999, 359).

Teniendo como antecedentes las dos condiciones sobre incertidumbre y régimen de justificación, nos centraremos ahora en explicar el modelo de competencias EG para analizar situaciones del régimen de justificación. Al hablar de competencias hacemos referencia a conjunto de esquemas que explican la capacidad de los actores para desarrollar críticas o justificaciones sobre su sentido de la justicia (Boltanski 2014, 48). Sin embargo, este conjunto de esquemas no debe confundirse con la idea de modelos de comportamientos rígidos. Sobre el modelo de competencias EG, Boltanski advertía:

(...) Si bien se inscribe en el marco de una teoría de la acción y no en el de una teoría de los hechos sociales (Nemedi, 1989), no apunta a dar cuenta de la conducta de los agentes relacionándolos con determinismos que los muevan a actuar. Por lo tanto, su objetivo no consiste en volver visibles determinaciones que, inscriptas de una vez y para siempre en los agentes, guíen sus maniobras cualquiera sea la situación en que se encuentren (Boltanski 1990, 63-64).

De lo anteriormente señalado y según el pensamiento de Boltanski, establecemos como objetivo del marco de análisis EG: “(...) proporcionar un modelo del tipo de operaciones a las que se entregan los actores cuando se vuelven hacia la justicia y de los dispositivos sobre los cuales pueden apoyarse, en las situaciones concretas en que se despliegan sus acciones, para fundamentar sus pretensiones de justicia” (Boltanski 1990, 64). Esta tesis se piensa desde este marco de análisis para analizar el accionar de los miembros de la comunidad Tauri durante el proceso de cierre de la escuela comunitaria en lo que a priori parece una cuestión de justicia.

Boltanski y Thévenot (1999) describían la situación inicial para que suceda una disputa como el escenario donde personas realizan actividades cotidianas en conjunto y de manera coordinada; los individuos se sienten inconformes y demandan cambios. En la comunidad Tauri, los actores tienen en común la necesidad –y derecho a la vez- de educarse. Esta necesidad incluye el trabajo de estudiantes, docentes, padres de familia, representantes legales y autoridades; y durante el cierre de la escuela los actores se sienten inconformes, sienten vulnerado su derecho a la educación y empiezan a exigir reformas.

Zittoun insistía en que el período de inconformidad y su formulación significan la definición de problemas para las políticas públicas, “(...) una labor de «hacer inaceptable la sociedad», es decir hacer ver la injusticia y los problemas que atraviesan a una sociedad, de una sociedad cuyo futuro es problemático y que, si no se hace nada, puede devenir apocalíptica” (Zittoun 2016, 28). Por ello, los descontentos no pueden prolongarse por largos períodos de tiempo. Según Boltanski “(...) la justicia debe ser tratada como uno de los registros capaces de reglar las disposiciones sobre las que descansa la actividad social” (Boltanski 1990, 65).

El período de inconformidad está marcado por dos momentos: un interior de análisis de los actores y un exterior de exposición de la crítica. Cuando los actores critican una actividad deben justificar sus críticas y utilizar argumentos para fundamentarlas. Estos argumentos necesitan ser válidos y para ello deben apegarse a principios de equivalencia. Pero, cuando los actores reciben una crítica también necesitan justificarse o aportar en la búsqueda de un

acuerdo fundamentado (Boltanski 1990, 63). Desglosaremos cada momento y categoría a continuación.

Los dos momentos del período de inconformidad hacen referencia a un momento reflexivo interno y momento de exposición externa. El primer momento exige “(...) tomar una distancia desde el momento presente y retroceder hacia el pasado. Las cosas viejas, las palabras olvidadas, los actos realizados vuelven a la mente de uno, a través de un proceso selectivo que los vincula entre sí para producir una historia que tenga sentido” (Boltanski y Thévenot 1999, 360). Los actores de la comunidad Tauri –en un acercamiento previo a la comunidad– recuerdan su vida antes del cierre de la escuela: el sonido de la campana para salir al recreo, las mingas, las actividades culturales; en base a estos recuerdos van formulando sus argumentos de justificación.

El momento de exposición externa implica la exhibición de estos argumentos a los actores con quienes realiza esta actividad conjunta. Los actores no permanecen en silencio pues después del momento de retrospectiva se convencen de que las cosas no pueden continuar de la misma forma y por ello comunican y expresan a otros sus explicaciones. “(...) La demostración de este descontento podría terminar en una escena. La escena se convierte en una discusión en la que se intercambian críticas, culpas y quejas. La escena se convierte en una disputa” (Boltanski y Thévenot 1999, 360).

En las disputas, el actor que critica o que se defiende de una crítica debe exponer sus justificaciones. Las justificaciones deben responder a reglas de aceptabilidad, con aceptabilidad nos referimos a que las justificaciones sean válidas para los actores a los que se expone. Analizar estas justificaciones es una muestra de la voluntad del modelo por reconocer las capacidades críticas de los actores. Sin duda para que estas capacidades no sean limitadas a relaciones de fuerza, o se consideren el resultado de la supremacía de argumentos inexactos en busca de beneficios personales; es necesario indicar cómo estos argumentos responden a condiciones de validez. Según Boltanski, el proceso implica los siguientes pasos:

(...) las personas deben aclarar sus posiciones de Justicia, adecuarse a un imperativo de justificación y, para justificar, deben sustraerse de la situación inmediata y alcanzar un nivel más alto de generalidad. Así, se orientan hacia la búsqueda de una posición apoyadas en un principio generalmente válido, es decir, en un principio con pretensiones de validez universal (Boltanski 1990, 72).

Este principio generalmente válido apela al uso de recursos comunes que trascienden la situación. Estos recursos comunes son lo que Boltanski nombra **principios de equivalencia**.

Argumentar en base a principios de equivalencia permite llegar a acuerdos para finalizar una disputa o para impedirla. Si el acuerdo se obtiene por referencia a un principio de equivalencia se denomina **acuerdo legítimo** (Boltanski 1990, 73).

Los acuerdos legítimos son posibles porque los argumentos que se exponen no son válidos solo para quien los formula o expone, es decir no corresponden a la idiosincrasia de una persona o solo representan el interés personal o del grupo que llegó al acuerdo. Los argumentos deben ser consistentes para hacer frente a los cuestionamientos que nuevos participantes podrían realizar para legitimar los acuerdos previos y estabilizar el lazo social. Los actores no solo poseen capacidad para criticar, sino que están en capacidad de diferenciar entre argumentos legítimos e ilegítimos. Para Boltanski y Thévenot:

Al enfatizar el proceso de justificación, queremos tomar en serio la cuestión de la legitimidad del acuerdo, en lugar de dejarlo de lado a favor de una explicación exclusivamente en términos de contingencia, engaño o fuerza. Ciertamente no subestimamos la importancia en la vida social de la dominación, la fuerza, los intereses e incluso del engaño y el autoengaño, pero una representación del mundo social basado completamente en el engaño y el autoengaño no sería capaz de dar cuenta de la experiencia de los propios actores sociales (Boltanski y Thévenot 1999, 364).

Los argumentos son herramientas para la exigencia de justicia. Según Boltanski, la exigencia de justicia puede asimilarse a una exigencia de igualdad. El autor recurre a Michel Villey (1983) para explicar la igualdad en la ciudad como la distribución de “(...) una justa «proporción entre la cantidad de cosas distribuidas y las cualidades diversas de las personas»” (Boltanski 1990, 78). En nuestro tema de investigación la situación inicial está marcada por la inexistencia de igualdad. No se consideran las características de los niños de la comunidad para la distribución de la educación como bien común.

Sin embargo, la determinación de una situación como equitativa o no equitativa exige la definición previa de los valores de las cosas y las personas. Estos valores son exclusivos de cada ciudad y por lo tanto diferentes entre ellas. Esta definición se conoce como **principio de magnitud** y permite ordenar de manera justa personas y cosas, es decir permite otorgar a cada persona una magnitud. Es necesario puntualizar que en el modelo EG las magnitudes son individuales, no están sujetas a grupos sociales sino a las situaciones que atraviesan las personas.

Las magnitudes de las personas corresponden a los principios de equivalencia. Estos principios de equivalencia no se relacionan con grupos sino con las situaciones, por lo tanto,

las personas pueden tener diferentes magnitudes según el principio de equivalencia con el que sean valoradas. No se puede pretender obtener la misma magnitud en diferentes situaciones, es decir bajo diferentes principios de equivalencia.

Desde el inicio este enfoque de análisis criticaba la práctica de explicar las disputas de los actores desde ideas universales –la dominación es una de ellas- reconociendo la posibilidad y necesidad de explicar sus acciones desde una pluralidad de principios de equivalencia. Sin embargo, parecemos encontrarnos ante una infinidad de posibilidades para explicar las operaciones de los actores. Boltanski y Thévenot (1991) proponen los mundos comunes como una pluralidad limitada de principios de equivalencia que pueden usarse para apoyar las críticas y los acuerdos; y que metodológicamente nos permiten escapar de la encrucijada entre universalismo formal y pluralismo ilimitado.

#### **2.1.2.1.Mundos comunes**

Los mundos comunes son una propuesta de Boltanski y Thévenot para definir seis principios de equivalencia válidos para explicar las justificaciones de los actores. En *De la Justificación* (1991) los autores detallan el modelo que es el resultado del cruce de información de tres fuentes: datos empíricos sobre argumentos y situaciones de disputa, un conjunto de postulados de textos clásicos de la filosofía política que están incorporadas en el accionar de las personas, y obras contemporáneas –manuales- que pretenden guiar y perfeccionar el comportamiento de los actores según las situaciones. Este trabajo de identificación de justificaciones y situaciones da como resultado la propuesta de estos seis mundos:

**Gráfico 2.1. Los mundos comunes, 2021**



Elaborado por la autora a partir de Boltanski y Thévenot (1991)

La existencia de diferentes mundos permite la posibilidad de la crítica. La diversidad de mundos nos permite observar desde la exterioridad, es decir, apartarse de una situación para poder cuestionarla. Sin embargo, después de apartarse de un mundo y de reconocer la incompatibilidad de éste con los demás, la crítica o denuncia no es el único camino. Los actores también pueden aceptar la realidad o elaborar un compromiso. Aceptar la realidad implica la existencia de actores en un estado de paz –régimen que no es parte de nuestro análisis-, la crítica o denuncia fueron desglosadas en el modelo EG y constituyen nuestro principal interés en esta investigación, y la elaboración del compromiso evita el desarrollo de la disputa, “(...) las personas hacen como si existiera un principio de rango superior capaz de sostener una equivalencia entre objetos correspondientes a naturalezas diferentes” (Boltanski 1990, 90-91). Los compromisos sugieren la posibilidad de un acuerdo en favor del bien común. El desconocimiento del compromiso puede desencadenar una denuncia.

En nuestro caso de investigación se considera la hipótesis de que el Estado en su propuesta de Reordenamiento de la oferta pensó desde un mundo industrial, frente a una comunidad ligada a un pensamiento doméstico y cívico. Jesús Quishpilema –en una intervención en un vídeo sobre la reapertura de la escuela Río Cenepa- recordaba que sus hijos mayores estudiaron en

la escuela comunitaria, que fueron buenos estudiantes y que aprendieron, dejando en evidencia sus reflexiones alrededor de la familia y las tradiciones. Flor Fajardo y María Santacruz, habitantes de la comunidad, reconocían la importancia de la escuela para la comunidad y cómo por la apertura de la escuela los habitantes se organizan para apoyar en las necesidades, es decir reconocen el valor de la escuela para el colectivo, piensan desde el mundo cívico. En el trabajo de campo verificaremos estas hipótesis al escuchar las reflexiones de los actores y la exposición de sus argumentos.

Hemos explicado los seis mundos de la propuesta de Boltanski y Thévenot, y las posibilidades que tienen los actores ante la pluralidad de principios de equivalencia. Ahora nos concentraremos en entender cómo se determina la magnitud de una persona según las situaciones a las que se enfrenta. Para poder otorgar una magnitud a un actor es indispensable la realización de un test. Este test se conoce como **prueba de magnitud**.

#### **2.1.2.2. Pruebas: memoria e incertidumbre. Caminos para alcanzar la renovación**

Boltanski asimila un mundo justo con un mundo donde las personas y las cosas tengan una magnitud. La determinación de las magnitudes se realiza mediante la aplicación de una prueba. De ahí la importancia de diseñar pruebas bien fundamentadas, pues serán necesarias cuando la equidad del mundo sea cuestionada o cuando la equidad de la prueba sea cuestionada. Se recalca que la ejecución de las pruebas y sus resultados pueden transformarse en detonantes de nuevas críticas y disputas.

El resultado de las pruebas depende de su fundamentación. Las pruebas desde su diseño pueden considerarse justas e injustas. Para los actores una prueba es injusta “cuando tiene en cuenta, casi siempre de forma implícita u oculta, un conjunto de fuerzas que no se enmarcan en el tipo de ciudadela en el que dicha prueba se halla, en principio, inscrita” (Boltanski 2014, 56). Lo que implica que una prueba puede considerarse justa cuando se muestre pura e impida la participación de fuerzas externas o de otros mundos.

Una prueba es una evidencia de algo, es decir exige a los actores mostrar su habilidad en un tema o habilidad específica. Su justeza dependerá de la exposición de estas especificidades y de la consideración exclusiva de estas habilidades. En contraposición, una prueba injusta es aquella que permite a los actores desplegar cualquier fuerza para poder alcanzar un estado alto de magnitud; es decir no define sus especificidades ni las respeta.

Sin embargo, el diseño de las pruebas implica más inconvenientes que los expuestos.

Boltanski en *El amor y la justicia como competencias* retoma el problema de las pruebas

incluyendo un vector temporal, la memoria como elemento que permite mantener el pasado y proyectar el futuro en la existencia de las personas. Desde el inicio insistíamos en la necesidad de estudiar este marco desde la incertidumbre para abrir la posibilidad a nuevas explicaciones y justificaciones. Esta incertidumbre también es una condición necesaria para la realización de las pruebas, es decir nadie puede ni debe saber con anticipación el resultado de la prueba a la que se someterá, ni puede tener algún tipo de ventaja o desventaja al tener inscrita una magnitud anterior. Otra condición necesaria para la realización de una prueba es la renovación pues una persona debería acceder a estas pruebas sin importar sus resultados para poder mejorar su magnitud después del paso del tiempo y la capacidad para desarrollar la actividad evaluada en el test. Sin embargo, estas condiciones se convierten en una encrucijada.

Al aplicar las condiciones de renovación e incertidumbre de manera radical las pruebas perderían importancia, es más no sería necesaria su realización pues los resultados obtenidos no pueden ser inscritos, los resultados de las pruebas no tienen consecuencias y se borran de la memoria. La razón que justifica la existencia de las pruebas es su capacidad de otorgar magnitudes a los actores. En el trabajo de campo indagaremos sobre las condiciones que caracterizaron el diseño de las pruebas durante el cierre de las escuelas comunitarias.

El enfoque pragmático de la acción pública, y los postulados de Zittoun, Thévenot y Boltanski nos permitirán entender la construcción de la problemática de esta investigación, y las acciones y justificaciones que acompañaron el proceso de cierre de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri. Esta es una visión desde abajo, desde las voces de los beneficiarios de la política, desde sus posturas, disputas y experiencias.

## **2.2. Metodología**

Esta investigación que se inscribe en las bases del enfoque pragmático de la acción pública es una investigación de tipo cualitativo y busca entender los actores en interacción, en el uso de la argumentación y la acción frente a un conjunto de críticas. El uso de argumentos frente a las críticas posibilita la construcción de principios de equivalencia que justifiquen una postura o disputa. La consulta documental, la observación participante, y la entrevista a profundidad son las técnicas de investigación de esta tesis.

La consulta documental según Ander-Egg (2014) “(...) se trata de ponerse en contacto con el conocimiento acumulado acerca del tema o problema que vamos a investigar, a través de lo que otros vieron o estudiaron”. Esta técnica se centra en la recolección de datos e información sobre lo que se quiere investigar. En este caso se recurrió a fuentes históricas, fuentes

estadísticas (locales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales), informes de impacto, estudios especializados, documentos oficiales del MINEDUC, y artículos de prensa (diarios, periódicos, revistas digitales, etc.).

La información recolectada mediante esta técnica permitió la documentación de la problemática y la descripción de los estudios previos e históricos que sustentan esta investigación.

La observación participante se refiere a la capacidad del investigador para utilizar sus sentidos, sobre todo la vista y el oído para identificar características específicas de la comunidad y los actores que se investigan. Mientras los científicos estudian sus objetos de estudio en el medio natural; en las ciencias sociales, el medioambiente de la especie humana es un medio ambiente social (Ander-Egg 2014).

En nuestro caso de estudio es pertinente el uso de la observación participante pues se interesa en escuchar y prestar atención a las voces, argumentos y vivencias de los actores. Para captar estas voces es indispensable –en un primer momento- minimizar la distancia social entre el investigador y los actores. Las visitas a su medio social o entorno, el presenciar y compartir actividades cotidianas y el recorrer los espacios donde sucedieron los acontecimientos sociales investigados debilitan dicha distancia. “El fin último de la observación participante es anular, disminuir o (al menos) controlar mediante la inmersión en un contexto social ajeno la distancia social que existe entre el observador y los observados, precisamente para captar su punto de vista” (Ander-Egg 2014, 37).

Esta investigación se centra en comprender los argumentos de los actores y los mundos o principios de equivalencia de los que provienen sus posiciones o puntos de vista, para así comprender las disputas entre ellos. De ahí que no es suficiente con atenuar la distancia social, sino que es imprescindible –en un segundo momento- edificar relaciones sociales.

María Dolores Paris (2012) insistía en la observación participante como una técnica que necesita constituir relaciones personales. Retomando el pensamiento de Hume y Mulcock, (2004) escribía:

La observación participativa es un ejercicio investigativo en el que establecemos y mantenemos relaciones personales con propósitos profesionales (Hume y Mulcock, 2004: XII). Al estar inmersos/as y tomar parte en las interacciones sociales, nos acercamos a la experiencia de los actores y podemos así comprender sus motivaciones (Paris 2012, 250).

Esta técnica se complementa de forma recíproca con la entrevista a profundidad pues es el momento donde los actores exponen sus vivencias, experiencias y aprendizajes en forma de relato. Sin embargo, la observación participante nos permite conocer el contexto de los actores y sus disputas. En nuestro caso de estudio nos acercan a la realidad de los habitantes de la comunidad, a los espacios de disputa, y a experimentar varios de los argumentos expuestos por los actores.

Se debe insistir –apoyados en los postulados de Paris- en que los espacios de conversación y de cercanía con los actores, “(...) formalizan la relación entre la investigadora y los actores sociales y permiten construir lazos de confianza para llevar a cabo entrevistas a profundidad o historias de vida” (Paris 2012, 250). De ahí el complemento de las dos técnicas de investigación propuestas.

Finalmente, es importante considerar la puntualización de Ander-Egg sobre la validez metodológica de la observación participante. El autor alude a la propuesta de Bunge para recalcar la necesidad de una observación intencionada e ilustrada.

En nuestro estudio de caso, la observación participante es intencionada pues se focaliza en el objetivo de conocer las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa en Tauri; y es ilustrada pues se basa en la propuesta teórica de Boltanski y en el enfoque pragmático de la acción pública.

La entrevista en profundidad es la tercera técnica de esta investigación cualitativa. Luis Enrique Alonso (1998) define la entrevista a profundidad como: “(...) un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto” (230). Para el autor, el discurso es el resultado de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Otro factor necesario es la consideración del contexto pues el texto no se encuentra excluido del entorno y sus implicaciones. Finalmente, Alonso retoma el pensamiento de Ferrarotti (1991) quien destaca que entre los constructores del discurso la relación es directa y humana; de ahí que no solo hablan las palabras sino los gestos, las expresiones y los movimientos.

Zacarías (2009) en *La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social* coincide con Ferrarotti al asegurar que en la entrevista a profundidad es exitosa cuando se realiza sobre la base de una relación de cercanía y confianza entre el entrevistador y el entrevistado. De ahí, que el autor considere el contacto con el entrevistado como el comienzo de la entrevista, pues es donde se inicia la relación de confianza y de esta relación depende el diálogo y reflexiones que se obtengan. Es importante, entender que si la confianza es el

objetivo inicial del entrevistador es necesario compartir espacios y momentos considerables con el entrevistado pues las relaciones de confianza no se establecen de forma inmediata. Una alternativa es realizar entrevistas grupales para generar un ambiente cómodo y sin tensión. Sin embargo, la decisión dependerá de los objetivos de la investigación y las particularidades de los entrevistados.

La necesidad de un ambiente de confianza para el desarrollo de las entrevistas a profundidad posibilita la exclusión de la aplicación de un cuestionario cerrado con preguntas estandarizadas. Al contrario, utiliza una guía con líneas generales sobre los temas que interesa indagar y los trata en el orden que sea pertinente según el ritmo de la entrevista. Zacarías retoma las ideas de Claudia Oxman para definir la entrevista a profundidad:

(...) una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Zacarías 2009, 76).

Efectivamente, el objetivo de la entrevista a profundidad es conocer las motivaciones, creencias y vivencias de los entrevistados. Es decir, que el interés central del diálogo recae sobre el grupo de entrevistados y sus experiencias particulares. Robles (2011) precisa que las reuniones de entrevista deben centrarse en comprender las perspectivas de los sujetos sobre el tema investigado. Izcarra y Andrade (2003) resumen lo expuesto al señalar que, “(...) la entrevista abierta se caracteriza por un formato flexible, (...), y busca la singularidad de la experiencia vital de los actores sociales estudiados, ofreciendo una imagen holográfica de la sociedad en movimiento” (p.77).

Sobre la intención de indagar sobre las perspectivas de los entrevistados, Robles reanuda el pensamiento de Castillo y Vásquez (2003) para insistir en la necesidad de reconocer a los sujetos como conocedores de su contexto y experiencias, lo que implica que, aunque el entrevistador guíe el diálogo e introduzca determinados temas o preguntas debe asumir su rol de investigador y escuchar con atención las participaciones de los actores y sus expresiones orales o no verbales.

Posteriormente es necesario definir cómo se archivará y analizará la información obtenida. Sobre el archivo de la información suelen utilizarse instrumentos como grabadoras de voz o grabadoras de vídeo para guardar las entrevistas y escucharlas posteriormente. Sin embargo, la práctica de llevar un registro o cuaderno de campo para recoger la información de las entrevistas a profundidad es pertinente pues se pueden incluir anotaciones sobre las

expresiones, gestos y movimientos de los actores. En el registro se pueden incluir, además, datos expresados en conversaciones informales o en los espacios previos a la entrevista y reuniones de cierre o agradecimiento (Valles 2020).

Después de obtener la información mediante grabaciones o cuadernos de campo, es momento de empezar a preguntarse, ¿Qué información es relevante para la investigación? O lo que Valles (2002) denomina, saber qué escuchar. El autor afirma que la respuesta a esta pregunta se resuelve con el entrelazamiento de la información del fenómeno o acontecimiento con la información teórica relevante. Información teórica que emerge de los objetivos de la investigación. En este caso se cuenta con el enfoque pragmático de la acción pública y el pensamiento de Boltanski como base teórica para la determinación de la relevancia de la información; el objetivo de conocer las disputas que giran en torno al cierre de la escuela comunitaria en Tauri también guía la selección de la información.

En esta investigación se utilizará la entrevista a profundidad para conocer sobre los debates, preocupaciones y motivaciones que el cierre de las escuelas comunitarias despertó en los habitantes de la comunidad. Desde la aseveración de Robles de que solo los actores conocen a profundidad su realidad, se pretende ubicar a los entrevistados en el centro del desarrollo de esta investigación. Reconociendo la importancia del contexto que menciona Alonso, las entrevistas se realizarán en la comunidad de Tauri, en las viviendas y espacios comunales de los miembros de la comunidad. Además, se entrevistará a representantes de la Dirección Distrital 06D02 Alausí – Chunchi ubicado en la localidad de Chunchi, los espacios de entrevista serán las casas y lugares de trabajo de los entrevistados.

Como se mencionó al inicio del subtítulo metodología, esta investigación combina las entrevistas a profundidad con la observación participante por ello la investigadora viajará a la comunidad para encontrarse con los habitantes de Tauri, conocer su cotidianidad y entrevistarlos mediante diálogos y reuniones permanentes. Lo anterior se fundamenta en la propuesta de Robles, quien asegura que el empleo de una técnica complementaria permite consumir los espacios o imprecisiones que puede dejar la entrevista. Valles concuerda con Robles al asegurar que, “(...) A veces, no basta con registrar la voz de los sujetos, y se hace muy conveniente complementar las entrevistas con la observación. Una opción deseable consiste en entrevistar en las casas y en los barrios de los entrevistados” (Valles 2002,67).

Las entrevistas a los habitantes de Tauri se realizarán de forma individual y grupal; mientras las entrevistas a los analistas y ex-analistas del ministerio serán individuales. Sobre la

selección de los entrevistados se consideran las especificaciones de Patton (1990), Glaser y Strauss sobre el punto de saturación teórica retomadas por Robles y Valles. Robles afirma que en las entrevistas a profundidad es complejo determinar un número exacto de entrevistados, “(...) pues la finalidad –de esta técnica cualitativa- no obedece a una representación estadística, sino que consiste en el estudio minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados” (Robles 2011, 42).

Lo ideal es tener lista la guía de tópicos o subtemas a tratarse en las entrevistas y empezar los diálogos con los grupos de los actores inmersos en el caso estudiado, en esta investigación entrevistaremos a miembros de la comunidad –madres y padres de familia, estudiantes, docentes- y a analistas de la Dirección Distrital 06D02 Alausí – Chunchi. Es necesario procesar la información obtenida para reconocer los tópicos del guion que fueron completados, identificar los temas que faltan tratar y determinar las entrevistas que quedan por realizarse. Cuando se completan todos los tópicos del guion se alcanza el punto de saturación y se puede avanzar al análisis de la relevancia de la información.

Valles se refiere al principio de saturación de teórica de Glaser y Strauss para responder la pregunta de ¿a quiénes y cuántos actores se deben entrevistar? Al igual que Robles explica que el principio de saturación se alcanza cuando la información recogida en las entrevistas completa y sobrepasa los objetivos de la investigación, y la realización de más entrevistas no aportan información nueva o relevante a la investigación. Valles recomienda la técnica de la bola de nieve, “(...) que consiste en solicitar a cada entrevistado su colaboración para facilitarnos el contacto con otros entrevistados potenciales, entre las personas de su círculo de conocidos” (Valles 2002, 71).

Sin embargo, Valles advierte que la técnica de bola de nieve puede aplicarse de manera acrítica e interferir en la selección de los entrevistados y el punto de saturación. De ahí que sugiera la recomendación de Katz y Lazarsfeld (1955) de iniciar el proceso de entrevistas con un muestreo aleatorio y después optar por la técnica de la bola de nieve. Valles insiste en que la clave para determinación de los entrevistados, “(...) está en el criterio maestro de la heterogeneidad y en el carácter flexible, iterativo, continuo del muestreo cualitativo” (Valles 2002, 72).

El diseño de esta investigación utiliza el muestreo aleatorio para entrevistar a los habitantes de Tauri y se apoya en la técnica de la bola de nieve para localizar y entrevistar a los actores inmersos en el proceso de cierre de la escuela comunitaria. Se espera que los actores, al ser

contactados gracias a la referencia de un mismo miembro de la comunidad, se sientan en un ambiente de confianza y entren en un diálogo fluido y libre. Partiendo de la afirmación de Robles sobre los actores como conocedores profundos de su realidad, quien mejor que un propio miembro de la comunidad para recomendar a posibles entrevistados que aporten con información relevante sobre el cierre de la escuela Río Cenepa.

Las técnicas de investigación expuestas son parte de esta propuesta de tipo cualitativo que desde el enfoque pragmático de la acción pública pretende estudiar las disputas en torno al cierre de la escuela Río Cenepa de la comunidad Tauri y comprenderlas en el contexto del Reordenamiento de la oferta educativa. Lo anterior es un esfuerzo por entender la realidad desde su dinamismo y conflicto, desde los actores y su interacción.

### **2.3. Justificación del caso**

Estudiar las disputas en torno al cierre de las escuelas comunitarias es un tema actual y de interés público por el impacto que el Reordenamiento de la oferta educativa causó en los estudiantes de las zonas rurales y sus familias. Estas experiencias comunitarias se reflejan en los estudios especializados que muestran en indicadores estadísticos la diferencia en la tasa de matrícula y el rendimiento académico de los estudiantes antes y después del cierre de las escuelas comunitarias y la inauguración de las UEM.

Durante la implementación del Reordenamiento de la oferta educativa, la opinión pública se debatió entre la aceptación y celebración del cierre de las escuelas comunitarias por considerarse escuelas precarias en malas condiciones y que no cumplían con la enseñanza de las destrezas básicas; y la crítica y descontento por el cierre de las escuelas unidocentes y pluridocentes por considerarse el centro de encuentro y desarrollo de las comunidades.

En 2019 el gobierno de Lenin Moreno anunció la reapertura de las escuelas comunitarias en el país. El debate se reactivó y se criticó la decisión de regresar al modelo de escuelas comunitarias y dismantelar el reordenamiento de la oferta educativa. Las comunidades y los colectivos en defensa de la educación agradecieron al gobierno escuchar sus peticiones y apostar por la educación comunitaria.

La comunidad de Tauri causa interés especial para esta investigación por la resistencia de los habitantes y la organización colectiva de los miembros de la comunidad para luchar por la reapertura de la escuela. La escuela Río Cenepa está ubicada en la provincia de Chimborazo y fue la primera escuela comunitaria del país en reabrir sus puertas después de seis años de cierre, lo que reafirma la organización e insistencia de la comunidad, y su capacidad de

argumentar, generar debate y encontrar aliados con influencia y voluntad política para lograr acuerdos y solucionar la disputa.

Las instalaciones de la escuela, los insumos tecnológicos, y el material de oficina permanecieron intactos durante el tiempo de cierre. Los padres de familia continuaron juntos y enfocados en el objetivo de la reapertura a pesar del transcurso del tiempo, la distancia que debían recorrer para generar diálogos con los responsables, los malos tratos recibidos por parte de las autoridades y el dinero que invertían en la recolección de documentación y los viajes para la entrega de los innumerables insumos solicitados para la reapertura.

Estas particularidades justifican la selección de la escuela Río Cenepa de la comunidad de Tauri como caso de estudio para esta investigación.

Además, el marco analítico pensado desde el enfoque pragmático de la acción pública y los postulados de Boltanski permiten el análisis de los argumentos y las disputas de los actores basados en principios de equivalencia. El caso propuesto pretende aportar al desconocimiento de las relaciones de poder como única explicación válida para la toma de decisiones o la generación de acuerdos.

El resultado de esta propuesta es el planteamiento de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las disputas en torno al cierre de la escuela Río Cenepa de la comunidad de Tauri en el cantón Chunchi de la provincia de Chimborazo?

### **Capítulo 3. Hitos históricos de la educación rural en el Ecuador 1920-2012**

El tercer capítulo sintetiza los hitos de la educación rural en Ecuador. Se toma como punto de partida el nudo crítico sobre Estado-nación de los años veinte, treinta y cuarenta expuesto por Sinardet (2007), y se detallan los proyectos de EIB implementados en el país. Finalmente, se expone la creación y eliminación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB y los cambios en política educativa realizados en el país hasta el 2012 cuando se inició la implementación del Reordenamiento de la Oferta Educativa.

#### **3. Educación Rural en América Latina**

Marcela Gajardo (2014) escribe sobre la educación rural en América Latina y retoma las conclusiones de la UNESCO en 2012 que aseguran que “(...) los problemas de falta de equidad, mala calidad y bajo rendimiento de los sistemas escolares siguen afectando con más fuerza a las poblaciones en situación de pobreza, que viven y trabajan en zonas rurales” (p.16). Las conclusiones desde el 2012 no han evolucionado. Yannick Gaudin en *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe* reconocía según datos del Banco Mundial que:

Las poblaciones indígenas y afrodescendientes muestran los peores indicadores, tanto en términos de acceso a servicios de educación como de promedio de años de estudio, comparadas con el resto de la población. Se ha identificado una falta de adecuación de la educación formal a las necesidades y particularidades de estas poblaciones, y grandes problemas de acceso y cobertura educativa que se suman a la falta de pertinencia pedagógica, así como a los desafíos de la interculturalidad y bilingüismo (Gaudin 2019, 40).

Para América Latina la educación rural sigue siendo un reto y una deuda que saldar. Ecuador no es la excepción. Alejandra Calderón (2015) encontraba en los datos del Ministerio de Educación que la tasa de analfabetismo en las zonas rurales es de 12,9% mientras en las zonas urbanas disminuye al 3,9%. Estos datos son el resultado de los planes y proyectos educativos puestos en marcha en el país. Expondremos los proyectos más representativos de la educación rural en el país, cuyos esfuerzos se centraron en responder a la diversidad de la población y a sus necesidades de bilingüismo e interculturalidad.

##### **3.1. Educación Rural en Ecuador: Estado-Nación en los años veinte, treinta y cuarenta**

Sinardet estudia la contradicción que sucedió en Ecuador entre los años veinte, treinta y cuarenta. Critica un modelo que habla de la integración nacional y que al desarrollarse pone en evidencia acciones discriminadoras. Para la autora el resultado es consecuencia directa del reconocimiento del indígena como freno para el desarrollo. Para las élites que el indígena

tenga un bajo nivel de vida y producción no solo se debía a sus condiciones de vida, sino principalmente a su escasa cultura.

La consideración de la cultura como problema principal obliga la introducción de la educación como instrumento de formación de estas poblaciones en pos del desarrollo. En palabras de Sinardet:

(...) el planteamiento del problema en términos culturales designa la educación, instrumento de difusión cultural por antonomasia, como la solución más adaptada. La educación se convierte en el eje de la misión patriótica de desarrollo nacional, con vistas a la construcción de una nación fuerte en torno a pautas culturales que deben compartir todos sus habitantes (Sinardet 2007, 3).

Esta solución asume tres objetivos, uno de cobertura que se centra en el aprendizaje de la lectura, escritura, nociones matemáticas y hábitos de higiene personal; el otro hace énfasis en el aprendizaje de valores cívicos que aseguran la posibilidad de existencia de una cultura nacional basada en la “ecuatorianidad”; finalmente se deben trabajar mentalidades que motiven la formación de productores, consumidores y actores del mercado doméstico.

Para Sinardet la discriminación se evidencia porque todas las decisiones son tomadas por los mestizos que creen pueden representar a la totalidad por su superioridad ante los otros:

En efecto, la visión del indígena sigue siendo muy paternalista. La política se decide desde “arriba” sin concertación con los principales interesados. Implícitamente, define al indígena como a un menor de edad, a un niño incapaz de desarrollarse sin un tutor que lo guíe. Es que la confianza en la superioridad de los valores blanco-mestizos impide el reconocimiento del valor de las culturas autóctonas. El indígena es un ser “sin cultura”, cuando no un “bárbaro” en oposición a las pautas de la civilización formuladas por el modelo cultural “dominante” (Sinardet 2007, 5).

Los mestizos consideran que van a educar a seres vacíos que necesitan ser corregidos y guiados. Situación similar a la que Paulo Freire –desde la pedagogía libertaria– critica en los modelos educativos que desestiman al estudiante otorgándole un tipo de educación “bancaria” que solo intenta ingresar conocimiento en el estudiante sin considerar sus conocimientos previos o capacidades. En Ecuador no solo se criticaba al estudiante por su condición de estudiante sino por su etnia y por vivir en el campo. Prácticamente se considera a los miembros de la población rural como seres humanos sin cultura, desconociendo las cosmovisiones, prácticas sociales y acciones cotidianas del grupo en cuestión. Lo otro, lo diferente es prácticamente invisible e inexistente.

Sinardet concluye que el proyecto de Ecuador en estas décadas no fue un proyecto de “incorporación (...), sino un proyecto de aculturación, de dominación cultural en nombre de la civilización y del progreso. La integración proyectada se basó en la homogeneización, mejor dicho, en la uniformización de los valores y de los comportamientos” (2007, 5). Crítica que la perspectiva autogestionaria realiza sobre el sistema educativo y su tendencia a estandarizar las características y las necesidades de los estudiantes.

Pero ¿cómo se expresó este proyecto en las escuelas? En las zonas rurales ya existían escuelas de tipo público o predial (administradas por patrones de haciendas), sin embargo, no eran suficientes para recibir a todos los niños en edad escolar y se ubicaban solo en pueblos grandes. En estas escuelas se realizaban actividades que reproducían los contenidos estudiados en escuelas urbanas y no se hacía énfasis en la enseñanza de valores y comportamientos, es decir, eran insuficientes para los objetivos que el programa nacional de integración otorgó a la educación.

Posteriormente se empieza un camino para organizar una escuela con contenido y actividades específicas para la población rural. Es importante mencionar que este proyecto no surge de una visión que considere la diversidad, es más bien la respuesta “(...) a la necesidad de homogeneizar la llamada *cultura nacional*” (Sinardet 2007, 6). En 1930 se reúnen miembros de la comunidad educativa (docentes, funcionarios del Ministerio) y proponen los nuevos objetivos de esta escuela mediante el decreto ejecutivo N°221 en el Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal. El texto se inscribe como *Nueva Orientación de la Escuela Rural Ecuatoriana*.

El interés por ampliar los servicios educativos en las zonas rurales se extiende hasta la creación de *Misiones Culturales* que mantenían los objetivos de alfabetización e higienización. Durante la implementación faltaba presupuesto para poder mantener el proyecto, incluso se cerraron misiones en Archidona y Puyo por falta de recursos. La misión de Galápagos se mantiene a pesar de sus dificultades económicas, pesa más el interés de incluir esta población en la idea de “cultura nacional”.

La primera característica de las escuelas en la zona rural es que se piensan expresamente como instrumentos de homogenización al punto de ser definidas por el Ministerio de Educación como: “una institución educativa que tiende a unificar la cultura nacional” (Sinardet 2007, 7). La segunda característica sobre aspectos pedagógicos se refiere a capacitar

para la formación profesional específicamente en el ámbito agrario. Sinardet recordaba que el artículo 6 del decreto sobre la Escuela Rural Ecuatoriana mencionaba:

(...) el contenido de la enseñanza exige para el alumno el conocimiento de la naturaleza e iniciación en las actividades agrícolas. El niño, al acabar la primaria, debe poseer técnicas modernas relativas a la explotación de los recursos naturales. De esta forma, será el factor de la modernización del campo y de una mayor productividad de la agricultura ecuatoriana (Sinardet 2007, 8).

La tercera característica se refiere al ámbito social y pretende eliminar los comportamientos y actos cotidianos de los habitantes de las zonas rurales por considerarlos alejados de lo civilizado. Pareciera que los problemas sociales de esta población fueran el resultado de sus prácticas por lo que era necesario:

(...) emprender campaña activa contra los vicios y malas costumbres arraigados en la población rural, por ej.: el alcoholismo, fanatismo, supersticiones, relaciones sexuales prematuras, trabajos excesivos impuestos, especialmente a la mujer y al niño, uso de los medicamentos inadecuados y costumbres antihigiénicas (Sinardet 2007, 17).

Las diferencias principales entre las escuelas rurales y urbanas se dividen en contrastes logísticos como los años de estudio y el número de docentes siempre superior para las escuelas urbanas; y contrastes de objetivos, mientras la escuela urbana "(...) prepara al alumno para posteriores estudios en la enseñanza secundaria y superior, la Escuela Rural lo limita a una formación "útil", práctica y concreta, es decir al trabajo agrario, técnico y manual" (Sinardet 2007, 9). Es evidente que el objetivo de la Escuela Rural es incorporar a sus estudiantes a la vida productiva y económica del país, sin el mínimo interés de modificar la estructura social existente. Nos referimos entonces a una educación desde la perspectiva tradicional que se esfuerza por mantener el statu quo y que educa para que cada individuo aprenda lo que le corresponde según el lugar que se le asignó en la sociedad.

El tercer objetivo de este proyecto es realizable gracias a la pedagogía que se constituye en una fuente de poder que enseña a los niños como comportarse ante el mundo al adquirir conocimientos. De ahí que Sinardet haga énfasis en recordar "(...) la gran preocupación del Ministerio de Educación Pública por los métodos de enseñanza y particularmente por los de la llamada *Escuela Activa*, en la que ve una pedagogía capaz de fomentar los valores imprescindibles para la construcción de una nación homogénea, fuerte y próspera" (Sinardet 2007, 10). La misión pedagógica nacional también aplica los métodos de la *Escuela Activa*.

La metodología sigue manteniendo el interés de formar para la ocupación de un espacio o rol en la sociedad. Los roles están definidos según la división social entre ejecutantes y dirigentes. Los mestizos continúan siendo preparados para ser dirigentes (carreras universitarias, puestos públicos) y los indígenas y campesinos como ejecutantes (trabajadores, mano de obra, actividades en el campo). No debemos olvidar que el objetivo sigue siendo incluir la población rural en el desarrollo económico- productivo del país.

Sin embargo, el principal limitante del proyecto es la falta de presupuesto incluso para inversión en infraestructura. Existen escasas escuelas en el sector rural y las pocas que existen siguen recibiendo población mestiza. Se puede cumplir el objetivo de formar mano de obra, pero la intención de crear una cultura nacional desde la homogenización se dificulta al no tener como acceso a la población que según el proyecto “necesita ser culturizada”. La centralidad apoya esta dificultad pues las escuelas se construyen alejadas de las comunidades.

El programa se desdibuja cada vez más en la implementación al ser evidente que las escuelas rurales existentes no cumplen con los mínimos necesarios para cumplir sus objetivos. La infraestructura física no es la idónea (no existen muebles, aulas, servicios mínimos de higiene, ni espacios aptos para la capacitación agraria). La principal consecuencia es que los mismos docentes se esfuerzan para lograr cambiar su contrato o nombramiento a escuelas urbanas. Evidencia de lo expuesto es un informe del Ministerio de Educación Pública que menciona Sinardet, y que expresa:

(...) es realmente desconsolador el hecho frecuente de que un buen número de maestros, especialmente normalistas, aspira a servir únicamente en las ciudades o en los mejores cargos, principalmente en la capital de la República, negando así su concurso a la escuela de la campiña, acaso porque representa mayor esfuerzo en la labor docente y porque ella no ofrece las comodidades de la vida citadina (...) (Sinardet 2007, 14-15).

Lo que no se dice en el informe es que los maestros tienen razones de sobra para preferir trabajar en zonas urbanas, y que sin olvidar las comodidades que ofrece la ciudad, las razones están más bien vinculadas a la poca atención y apoyo que las escuelas rurales reciben por parte del Estado. Otro ejemplo son los Servicios Ambulantes de Educación Campesina (SAREC) que también cierra por problemas de presupuesto. Otra evidencia de la escasa acción del Estado es que las instituciones independientes del Estado empiezan a trabajar de manera autónoma para responder al problema de la alfabetización. Sinardet mencionaba:

En los años cuarenta, las iniciativas a favor de la alfabetización corren a cargo de instituciones particulares, con acciones puntuales e insuficientes pero que tienen el mérito de intentar

compensar las carencias de las instituciones públicas. La Unión Nacional de Periodistas en la Sierra y la Liga de Alfabetización del Guayas en la Costa lanzan una campaña de alfabetización, con 77.579 adultos alfabetizados en la primera campaña y 2.563 en la segunda, en un plazo de 3 años (Sinardet 2007, 15-16).

La concepción del indígena en el Ecuador cambia de manera radical en 1944 cuando al derrocar a Arroyo del Río las organizaciones con pensamientos progresistas y de izquierda reclaman la necesidad de pasar de la incorporación a la integración. La primera muestra de este cambio es dejar de considerar al indio y sus prácticas como “degeneradas” y reconocer sus elementos autónomos y culturales. La Constitución de 1945 reconoce el quechua como elemento de la cultura nacional. De manera cronológica Sinardet menciona los hechos relevantes sobre Educación en esta época:

En 1944 se funda la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) con respaldo del PCE; Dolores Cacuango, con el apoyo de la FEI, crea varias escuelas bilingües en 1945 en Cayambe. Otra iniciativa, esta vez a cargo de la Iglesia, es la de las religiosas de la María Inmaculada de Otavalo. Editan el manual escolar *Mi Cartilla Inca*, en 1947, en el marco de la Misión de Culturización de la Raza Indígena que pretende instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo consciente que ame el trabajo enseñándoles a vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado (2007, 16-17).

El caso de las religiosas de la María Inmaculada de Otavalo sigue manteniendo posturas conservadoras y discriminadoras sobre los indígenas al hacer énfasis en su formación para lograr pueblos cultos y civilizados.

Empero, es necesario detallar a profundidad los proyectos de educación gestionados por los propios indígenas y que implican el inicio y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el país.

## **3.2. Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador**

### **3.2.1. Escuelas Clandestinas**

El primer hito que se reconoce como parte del desarrollo de la EIB son las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango. Las escuelas se desarrollan en Cayambe y recibieron el apoyo de la Alianza Femenina Ecuatoriana (AFE) de Quito. Philipp Altmann (2015) en *El Movimiento Indígena ecuatoriano — Educación como estrategia, interculturalidad como fin* cuenta el proceso de creación de las Escuelas Clandestinas. Recuerda, desde el testimonio de Montaluisa, que la primera escuela empezó a funcionar en 1945, y uno de sus principales objetivos era la enseñanza a niños indígenas en su propia lengua. Para entender la razón del

objetivo recurre a los aportes de Becker (1997) y Martínez Novo (2009) quienes explican que ser analfabetos mantenía a los indígenas en situaciones constantes de abuso y explotación por su incapacidad para revisar cuentas. Martínez Novo asegura que el analfabetismo se mantenía por el desinterés del Estado y la posición de la oligarquía agraria.

Lo anterior se complementa con la narración de María Isabel González (2015) en *Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural*. Para María Isabel hablar del origen de la EIB implica hablar de la hacienda y las formas de explotación que permitían su existencia. La hacienda era el lugar donde se desarrollaban actividades de trabajo de la tierra y donde vivían los indígenas. Fuera de la hacienda empezaban las relaciones comerciales a cargo de la población mestiza. Es decir, la hacienda marcaba el lugar de los indígenas en la pirámide social.

Dolores, precursora de la EIB conoció de cerca este contexto. En 1881, en la ciudad de Cayambe nació Dolores Cacuango y vivió bajo las normas del concertaje, “figura legal para que los indígenas y campesinos ecuatorianos participaran de la producción agrícola de una forma precapitalista en haciendas alejadas de los centros de concentración poblacional” (González 2015, 78). María Isabel Rodríguez cita a Dávalos (2007) quien explica con detalles la figura del concertaje que implicaba el compromiso de los indígenas con la hacienda. Compromiso que significaba la entrega temporal de un pedazo de tierra para la manutención de la familia y sus miembros, a cambio, del trabajo a tiempo completo en la hacienda del patrón. El compromiso aceptaba el control del tiempo de trabajo y la entrega de anticipos. Existía, además, una ley que hacía posible la prisión por deudas. De ahí que en las haciendas existían calabozos y prisiones para los indios que no pagaban las deudas a los patrones (Dávalos 2007, 20).

La educación es un bien que no estaba al alcance de los indígenas. Los primeros esfuerzos estatales para incluir a la población indígena fueron las escuelas prediales, escuelas que se encontraban en los predios de las haciendas. Sin embargo, el acceso seguía siendo limitado. Los hacendados dirigían las escuelas y daban instrucciones a los docentes sobre recibir o no a un estudiante. María Isabel González (2015) recupera el testimonio de Conteron (2009) quien afirma que entre los argumentos para no recibir a un niño en la escuela era acusarlos de comunistas y roba tierra. Dávalos (2002) citado en *Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural* de María Isabel Rodríguez recordaba que los hacendados “habían prohibido expresamente y bajo pena de castigos severos que los indios de la hacienda puedan aprender a leer y escribir” (González 2015, 83).

González cita a Ossenbach (1999) para recordar el decreto que establecía la creación de las llamadas escuelas prediales:

(...) En todo fundo en que hubiere más de 20 indios adscritos a él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente, a la escuela más inmediata, [...] Si no hubiere escuela inmediata, el amo le establecerá gratuitamente en el mismo fundo (Ossenbach 1999, 80) (González 2015, 82).

Según Rodas (2007) citado por Rodríguez, Dolores Cacuango vivió esta realidad, razón que la motivó a luchar por la creación de escuelas para indígenas. Dolores pidió apoyo estatal, sin embargo, sus peticiones no fueron escuchadas. Su siguiente opción fue la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Dolores se reunió con miembros de la FEI y con Luisa Gómez en su choza para planificar el funcionamiento de las escuelas. Discutieron sobre las aulas y los espacios, y desde ese momento iniciaron las clases en las escuelas “ilegales”. Luisa aceptó trabajar como maestra voluntaria en estas escuelas que llevaron el nombre de ilegales o clandestinas por no contar con el aval del Estado y por realizarse a escondidas de los dueños de las haciendas.

Fernando Yáñez (2009) en *Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador* exponía el testimonio de Luis Catucuamba –hijo de Dolores Cacuango- sobre el desarrollo de la EIB en Ecuador. Luis confirma lo narrado por Rodas y reconoce el trabajo de Luisa Gómez y Nela Martínez, quienes instruyeron a Luis y otros indígenas para que puedan dar clases en estas escuelas. El trabajo de quienes empezaban a aprender también fue voluntario,

(...) Nosotros, como compañeros de nuestras organizaciones, nos comprometimos a cumplir sin abandonar en ningún momento a los niños, dándoles clases en ambos idiomas. En esto yo trabajé durante los 18 años, sin recibir pago de ninguna parte. Yo me comprometí a cumplir con mi madre, sin abandonar las labores que se desarrollaban en casitas de paja (Yáñez 2009, 137).

Así, inicia el trayecto de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. En 1946 se crea la primera escuela en Yanahuaico en la provincia de Pichincha. Luego se crearon escuelas en Chimba, San Pablo Urco y Pesillo en Cayambe, y la experiencia se fue expandiendo por la región Sierra del país. Sin embargo, las escuelas clandestinas y sus promotoras también fueron perseguidas. Rodas (2007) citado por Rodríguez afirma que la persecución parte del miedo que tenían los hacendados que sabían que la educación era el primer paso de la rebelión de los indígenas. Por esta razón los dueños de las haciendas amenazaron y

persiguieron a los promotores de las escuelas. Empero, las promotoras generaban estrategias para evadir los controles:

Dolores y Luisa se ingeniaban para despistarlos mediante novedosos recursos, como ocultar la escuela con tapias, construir pupitres desarmables que se podían esconder en cuanto se veían venir a los enemigos. Otra táctica, fue que las escuelas enseñaban por la noche, y para que los patronos no supieran donde funcionaban, todas las chozas permanecían alumbradas mientras duraba el tiempo de las clases (Rodas 2007, 83) (González 2015, 84).

El contexto en el que nacen las escuelas determinó sus características. Las clases de las escuelas clandestinas se dictaban en las casas de los comuneros, de ahí que la estructura física no era la adecuada. Pero, por su carácter de “clandestinas” solo se contaba con aulas temporales e implementos desarmables. Las clases se impartían en horario nocturno para que los niños y jóvenes puedan asistir después del trabajo. Según el testimonio de Luis Catucuamba:

No había casitas buenas, casitas, así como ahorita, había casitas de paja. Pero bueno ahí nos acomodábamos en el corredor, así, no había materiales, no había muebles como bancas, mesitas, pizarrones; entonces eso era lo que era más necesario, en esos tiempos. Pero, poco a poco nos dieron consiguiendo, la compañera Luisa Gómez De la Torre, ella era la que nos preparó, entonces ella nos dio consiguiendo poco a poco algunas banquitas (...) eso es cosa de desarmar nomás y armar cuando haya un problema grave, cosa de desarmar y no tener muebles, así fue el camino que nos tocó (Yáñez 2009, 138).

Es necesario relacionar este primer hito de la EIB en Ecuador con los postulados del enfoque pragmático de la acción pública y el pensamiento de Boltanski que entiende las disputas en los argumentos de los actores y los mundos comunes. En este momento de la EIB encontramos a los hacendados y los indígenas pensando desde mundos diferentes. Los hacendados buscan la eficacia y el desempeño, de ahí que se esfuercen por mantener a los indígenas como mano de obra para el trabajo en haciendas y que se limite a los niños de acceso a educación pues dejan de producir mientras estudian. Recordado la propuesta de Luc Boltanski, los hacendados piensan desde el mundo industrial.

Los indígenas luchan de forma colectiva y exigen sus derechos como colectivo. Insisten en la importancia de la enseñanza familiar y el mantenimiento de las tradiciones culturales, es decir piensan desde el mundo cívico y doméstico.

De ahí la importancia de analizar la propuesta de la EIB que nace desde los indígenas. Desde el mundo cívico los indígenas crean escuelas para ellos y las dirigen ellos. Si bien como

colectivo hablan, dominan y mantienen su lengua materna, se proponen entender y comunicarse en español. Por ello las clases en las escuelas clandestinas se impartían en idioma kichwa y castellano. Hablar español era necesario pues significa comunicarse de manera justa con los mestizos quienes administraban las haciendas y controlaban su tiempo de trabajo y deudas pendientes. Si las anotaciones se hacían en un idioma que los indígenas no comprendían podían ser fácilmente engañados y estafados, como sugería Dávalos (2007) citado por Rodríguez (2015). Entonces, hablar español era una solución colectiva para un problema colectivo, las denuncias, reclamos o demandas podían realizarse directamente por los indígenas sin necesidad de intermediarios. En palabras de Luis Catucuamba:

Ella (Dolores Cacuango) quería hacer las escuelas, porque hacía falta, porque a ellos les perjudicaban los patronos, porque no sabían leer, escribir y las cuentas todo, de los problemas que tenían no conocían, porque el patrón entregaba en el libro anotado, pero ellos no conocían, porque no sabían leer; entonces a la final salían endeudados, entonces por eso es la necesidad de los niños indígenas que aprendan a leer y escribir para que ellos ayuden a los papás de ellos también a que se defiendan, ese fue el cambio (Yáñez 2009, 141).

En la primera sección de este capítulo, Sinardet (2007) critica la visión del Estado de intentar homogenizar a la sociedad mediante la educación, y su objetivo de mantener mediante la educación los roles determinados para los mestizos y los indígenas. Es decir, se aplicaba pedagogía tradicional; en palabras de Verónica Canfux: “La burguesía necesita preparar a las masas, con vistas a su participación directa en el proceso de producción y formar en las diferentes capas de la población, la ideología que conviene a sus intereses” (Canfux 1999, 2).

Lo anterior fue puesto en jaque por las escuelas clandestinas pues los docentes de estas escuelas eran indígenas. Su trabajo dejó de estar limitado a la producción dentro de las haciendas. González insistía: “(...) al ser el comunero maestro les mostraba a los niños y jóvenes que era posible asumir otros roles dentro de la comunidad, roles distintos a los que requerían obedecer al patrón de la hacienda” (González 2015, 85-86).

Además, las escuelas clandestinas se adecuaron a la realidad de las comunidades e integraron materias que no eran parte del currículo de la “escuela oficial”. Se incluyeron asignaturas referentes a la naturaleza, el cultivo de la tierra y el tejido. Luis Catucuamba cuenta que en las escuelas clandestinas los niños dedicaban un día a la semana para cultivar. Cuando la cosecha estaba lista viajaban a Ambato o Santa Rosa para vender lo que ellos mismos sembraban. La propuesta se fue adecuando a la cultura de las comunidades, por lo tanto, el currículo intentó una especie de diálogo entre saberes que se confrontaban: los indígenas y los occidentales, y

se integraron materias que permitían la familiarización con el contexto sociocultural de los niños.

Sin duda, la principal disputa de la población indígena era una educación propia. Basados en su historia y necesidades buscaban educar a los niños como ciudadanos competentes sin que ello signifique la pérdida de sus raíces culturales. Para Fernando Yáñez la importancia de las escuelas de Cayambe es evidente:

(...) En la medida en que se pretende que sea la comunidad quien controle la escuela (y no al revés), la palabra escrita, el libro, concebido en un inicio como el símbolo contundente de la dominación, pasa a ser parte del propio proyecto de modernidad de los pueblos indígenas (Yáñez 2009, 143).

Para María Isabel González otro aspecto sobre las escuelas clandestinas que debe destacarse es que “(...) a la vez que reconocían la importancia de aprender del otro, lucharon por su cultura reconociendo las relaciones de poder entre ellas” (González 2015, 86). En las escuelas clandestinas se enseñaron los conocimientos diversos con la intención de confrontar sus conocimientos con otros para reconocer y valorar los suyos.

Todas las características de esta propuesta educativa provocaron el descontento y oposición de los hacendados que veían un colectivo organizado por lo que se propusieron terminar con el proyecto mediante la persecución a maestros y líderes. Cualquiera que intentara ejecutar un proyecto de alfabetización o educación indígena era castigado. María Isabel González, subraya el caso de Dolores Cacuango, “(...) fue hostigada y perseguida por la policía, ultrajada, maltratada e incluso su choza fue quemada. Su beligerancia fue condenada con la quema de su rancho, el maltrato permanente a ella y a sus hijos” (González 2015, 87).

Otro grupo que se opuso a las escuelas clandestinas estaba conformado por docentes que trabajaban para el Ministerio de Educación. Los docentes criticaban la condición de “ilegal” de las escuelas por no tener el aval del Ministerio, y la mala estructura física de las mismas pues no contaban con los insumos mínimos para la enseñanza.

A pesar de todo el proceso de lucha y resistencia de las escuelas clandestinas, la última escuela fue destruida en 1963. Luis Montaluisa (2008), citado por María Isabel González asegura que la junta militar del gobierno la destruyó como consecuencia de la lucha de la comunidad por el territorio ancestral y bajo el discurso de que era un foco comunista (González 2015, 88).

### **3.2.2. Instituto Lingüístico de Verano (ILV)**

Catalina Vélez (2008), Marleen Haboud (2019), Philipp Altmann (2015) y Fernando Yáñez (2009) coinciden en que el objetivo principal del ILV era traducir la biblia a lenguas vernáculas y evangelizar. El ILV procede de Estados Unidos y está conformado por misioneros de ese país. Sus funciones en Ecuador fueron avaladas por un convenio firmado con el Ministerio de Educación que estuvo vigente desde 1952 hasta 1981.

En función de alcanzar su objetivo, el ILV impulsó tres acciones principales: realizó investigaciones lingüísticas de lenguas vernáculas, incluyó la lengua materna en los primeros años de escolaridad y formó maestros indígenas (Yáñez 2009, 145). Los profesores indígenas recibieron clases en escuelas de verano, mientras que las investigaciones lingüísticas sirvieron de base para la creación de materiales educativos y religiosos (Haboud 2019, 6).

Sin embargo, según Yáñez, “La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador” (Yáñez 2009, 144). Es decir, se sigue un modelo de transición y asimilación (Haboud 2019, 6) pues las escuelas solo buscaban castellanizar y evangelizar. F. Chiodi [1990] y R. Rodas [1998] citados por Haboud señalan que solo durante los tres primeros años de escolarización se utilizaban las lenguas indígenas, la intención era la enseñanza del castellano sin el fortalecimiento de las lenguas vernáculas. María Isabel González (2015) asegura que esta propuesta asimilacionista consideraba el idioma vernáculo como un obstáculo para la integración de los niños indígenas a la sociedad.

A diferencia de las escuelas clandestinas, el ILV es un proyecto sin injerencia de los actores beneficiados. Pero, los actores criticaron el proyecto asimilacionista con tres argumentos: el primero, cuestionaba la misión de conversión del ILV pues provocaba cambios en los aspectos económicos, sociales y culturales de las comunidades; segundo, insistía en la obligación del Estado de ser el encargado de realizar las investigaciones y proyectos necesarios para garantizar la educación de la población indígena; tercero, las investigaciones y publicaciones del ILV se interesaban solo por el tema lingüístico y no estaban al alcance de los pobladores (Altmann 2015, 68).

Sin duda, las críticas mencionadas son evidencia de lo que Boltanski considera una disputa. En este caso la disputa se centra en la educación, sin embargo, no debemos olvidar la lucha del movimiento indígena por el reconocimiento de su diversidad, la lucha por un Estado plurinacional.

La disputa llega a un acuerdo en 1981 cuando Jaime Roldós, presidente del Ecuador 1979-1981, finaliza el acuerdo con el ILV y las estructuras educativas quedan bajo tutela de las organizaciones indígenas.

### **3.2.3. Misión Andina**

La Misión Andina fue un proyecto de las Naciones Unidas que llegó a Ecuador en la década de los sesenta. Según Haboud (2019), el proyecto buscaba: “(...) que los indígenas se inserten en una sociedad moderna para impulsar su progreso” (Haboud 2019, 7). De ahí que los programas y contenidos impartidos en sus escuelas, “(...) fueron siempre pensados desde y para la sociedad dominante” (Haboud 2019, 7). Al igual que en el ILV, el kichwa se utilizaba solo como elemento útil para la castellanización.

Uno de los aportes de la Misión Andina para la EIB fue la elaboración de cartillas para la lectura de la lengua kichwa (Yáñez 2009, 145). Luis Montaluisa, entrevistado por Catalina Vélez (2008) menciona como contribución importante la fabricación de material educativo en dialectos locales.

La Misión capacitó a los indígenas en temas de formación técnica, dotó a las comunidades de servicios sociales y educativos, y apoyó con becas a los indígenas para su formación como maestros rurales (González 2015, 34).

Sin embargo, las escuelas de la Misión Andina comparten la intención de insertar a los indígenas a la sociedad moderna, en palabras de Sinardet al proyecto Estado-nación. La educación no se preocupa por el fortalecimiento de las lenguas maternas y de la cultura de los pueblos. Al contrario, hace énfasis en la formación de los indígenas en actividades que son necesarias para el progreso del país, actividades relegadas al trabajo técnico y manual. Esta tesis concuerda con Haboud (2019), quien aseguraba que los contenidos de la educación fueron pensados desde las clases dominantes, de ahí que la Misión Andina sea un ejemplo de la educación enfocada en seguir manteniendo a los indígenas en la parte inferior de la pirámide social.

Desde los postulados de Boltanski se hace evidente el pensamiento del proyecto desde el mundo industrial. El mundo industrial determina piezas y responsabilidades según las necesidades del mundo moderno.

Las escuelas de la Misión Andina se enfocan en la inversión en capacitación de mano de obra técnica para obtener progreso. Su objetivo de insertar a los indígenas a la sociedad le aporta eficacia y altos niveles de desempeño pues se incluyen individuos capacitados para aportar al

progreso de la nación sin modificar el rol que históricamente les fue otorgado a los indígenas en la sociedad.

### **3.2.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)**

El proyecto Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador nace de la propuesta del Obispo de Riobamba Monseñor Leonidas Proaño. En 1964 se crean escuelas comprometidas con la alfabetización de la población indígena. Un punto importante que debe resaltarse es el uso de la lengua materna, que en este proyecto sirvió para la concienciación y no solo como un elemento para el aprendizaje del castellano (Conejo 2008, 66).

Según María Poaquiza (2008) las Escuelas Radiofónicas Populares pasaron por tres momentos importantes. En el primero se planteó la alfabetización a través de la radio, los beneficiarios eran los indígenas y campesinos. Era necesario alfabetizarlos pues en los años sesenta los niveles de analfabetismo eran altos, el analfabetismo de los indígenas y campesinos alcanzaba el 90%. Sin embargo, las escuelas también trabajaron en la dignificación del campesino mediante actividades de concientización.

En el segundo se piensa en las necesidades formativas de la población. Es decir, la escuela no se centra solo en la alfabetización. Si no, que amplía su alcance a la enseñanza de contenido disciplinar.

En el tercero se diseña una propuesta de educación basada en los postulados pedagógicos de Paulo Freire, se apuesta por la educación popular mediante el uso de la radio.

Philipp Altmann (2015) retoma la postura de Krainer (1996) y menciona las ERPE como una propuesta de integración y refuerzo de los conocimientos y experiencias locales de las poblaciones indígenas. Para Altmann la característica principal del proyecto es el equilibrio entre el desarrollo de las habilidades del dominio del idioma y la conciencia y valorización del idioma y la cultura. Según Lazos & Lenz (2004), citado por Altmann:

(...) la alfabetización de adultos kichwa-hablantes en su lengua nativa estaba enmarcado en el intento de “concientizar a los campesinos indígenas de su situación de extrema explotación, discriminación, marginalización y opresión en el sentido de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire” (Lazos & Lenz 2004, 7) (Altmann 2015, 66).

El alcance del proyecto fue amplio. Según Chiodi (1990) citado por María Isabel González (2011), entre 1963 y 1972 se alfabetizaron 13.000 campesinos adultos. Un punto para destacar es que varios de los indígenas formados en las ERPE se convirtieron en maestros, en líderes

de organizaciones sociales, y precursores de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe de 1988 (González 2011, 39).

Este proyecto se diferencia de las propuestas de Educación Bilingüe pues insiste en la importancia de la valorización del idioma y la cultura de los pueblos, y se interesa por dignificar al indígena guiándolo a la toma de conciencia de la situación en la que vivía. Es decir, se deja de utilizar la educación como instrumento para mantener la estructura social establecida donde el indígena ocupaba el escalón más bajo.

Sin embargo, aún no podemos hablar de EIB, pues se sigue intentando incluir al indígena en un proyecto de vida que no nace de sus necesidades ni características culturales.

Desde el lente de Boltanski, podemos considerar las ERPE como una propuesta pensada desde el mundo cívico. Cuyo principio superior común es la preeminencia de lo colectivo, de un colectivo que desde la teoría de la liberación se reconoce como oprimido, y lucha por el reconocimiento de sus derechos. El mundo doméstico también se evidencia en la necesidad de defender la cultura y tradición al integrar los conocimientos y experiencias locales de la población. Sin duda, los esfuerzos de las ERPE, y los mundos desde los que se propone se evidencian la propuesta de EIB. Veinticuatro años después quienes se formaron en este proyecto gestan la EIB en el país a través de un proyecto que piensa en el colectivo y se empeña en exigir la legitimidad del idioma y la cultura propias de sus comunidades. La disputa se mantiene vigente.

### **3.2.5. Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)**

Las escuelas radiofónicas de los Shuar-achuar funcionan desde 1972. En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación (Conejo 2008, 66). Las transmisiones se realizaron en lengua shuar pues se contaba con maestros bilingües. El objetivo del uso del shuar se apoyó en un modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua (Haboud 2019, 8). Además, se utilizó la lengua materna y el español para la producción de materiales de primaria y secundaria. Sin embargo, los contenidos temáticos solo fueron traducidos desde la propuesta hispánica, no fueron una producción propia.

El proyecto se centró en tres objetivos. La alfabetización, la capacitación y la reflexión sobre los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos de la región (Haboud 2019, 8).

Lazos & Lenz (2004) citados por Altmann (2015) puntualizan que el objetivo del SERBISH fue recuperar las tradiciones indígenas y fortalecer la autoestima de los shuar (Lazos & Lenz 2004, 7-8) (Altmann 2015, 65).

El SERBISH se impulsó desde tres estrategias comunicativas principales: la publicación del periódico bilingüe Shuar-Español *Chicham* (mensaje), las transmisiones de la emisora de radio de la sede de la FICSH, y los libros sobre los pueblos indígenas de la Amazonía publicados por el editorial Mundo Shuar como maniobra para preservar y difundir las tradiciones de las comunidades (Altmann 2015, 64-65-66).

En el SERBISH, se enseñaba gracias al apoyo de teleauxiliares, quienes mediaban entre las radios y los estudiantes. Salazar (1981) citado por Altmann (2015) menciona a los teleauxiliares como ayudantes educacionales que hacían posible que con pocos docentes se pueda dar clases a numerosos estudiantes. Conejo (2008) destaca la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos como un aporte importante del SERBISH.

Sobre el impacto, los datos son representativos. Según Zallez & Gortaire (1982) citados en *El movimiento indígena ecuatoriano — educación como estrategia, interculturalidad como fin* de Altmann (2015) con solo dos años de existencia, el proyecto acaparó el 47% del total de los estudiantes shuar. Según Salazar citado por Altmann (2015), “en 1970, el SERBISH tenía 138 escuelas radiofónicas con 3500 alumnos (Salazar 1981, 69)” (Altmann 2015, 22).

En 1988 el SERBISH seguía educando y se introdujo en los programas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Lazos & Lenz (2004) destacan la resistencia del programa que a pesar de su inserción mantuvo su estructura e identidad intactas. Lo anterior pone en evidencia el pensamiento del mundo cívico y doméstico. El **SERBISH** defendió la cultura y el idioma del shuar, pensó en el colectivo abanando intereses particulares y privando el bien común.

### **3.2.6. Escuelas Indígenas de Simiatug**

En la provincia de Bolívar la educación indígena se inicia con las Escuelas Indígenas de Simiatug. Las escuelas fueron parte del trabajo de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi y se apoyaron en el Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari y la emisora de la fundación. El Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari era la institución encargada de formar a los maestros de las escuelas de Simiatug. Uno de los aportes del proyecto fue la elaboración de materiales en idioma kichwa para potenciar la alfabetización (Conejo 2008, 67).

González (2011) retoma la narrativa de Krainer (2010) para mencionar las características de estas escuelas que nacen de la autogestión de los habitantes de la provincia de Bolívar, y que se centraron en acercar los contenidos de enseñanza al entorno comunitario. Los maestros de estas escuelas hablaban el idioma kichwa, por lo que el idioma oficial de las escuelas fue el kichwa. Estos docentes se acercaban a la comunidad, escuchaban sus necesidades y se transformaban en líderes del desarrollo comunitario (González 2011, 39-40).

### **3.2.7. Escuelas indígenas de Cotopaxi**

Las escuelas indígenas de Cotopaxi nacieron en 1975. El programa es una propuesta de la comunidad apoyada por religiosos salesianos. (Yáñez 2009, 146). El contexto de las comunidades fue la motivación para empezar la lucha por la educación. Guerrero (1992) citado por Granda (2018) afirma que en la década de los 70 las comunidades ubicadas en la provincia de Cotopaxi pensaban en un proyecto de desarrollo endógeno con tres ejes principales: “(...) la recuperación de la tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios, y el acceso a los espacios de poder local (Guerrero, 1992)” (Granda 2018, 294).

Poaquiza (2013) explica que fue la lucha por las tierras lo que potenció la necesidad de aprendizaje de los indígenas. Según la autora, los procedimientos legales y administrativos para poder registrar las tierras los motivaba a aprender a leer y escribir en castellano. De ahí, que: “(...) esta necesidad permitió ver a la educación como una herramienta para solucionar los diferentes problemas de las comunidades de esa época” (Poaquiza 2013, 25).

El contexto también determinó las condiciones de desarrollo del programa. Lo primero que debemos considerar es que las comunidades indígenas no tenían acceso a tierra por lo que las escuelas fueron casas de los propios miembros de la comunidad. Una situación similar a las escuelas “clandestinas” de Dolores Cacuango donde las clases se desarrollaban a escondidas de los dueños de las tierras y en condiciones complejas. El Padre Xavier Herrán, uno de los iniciadores del programa, recordaba: “(...) La casa de Lorenzo Licta comenzó siendo escuela, dormitorio y cocina (...)” (Herrán 2008, 53).

La segunda característica del SEIC, es que los indígenas no contaban con docentes de la propia comunidad para poder enseñar, y los docentes hispanos no simpatizaban con el programa de los indígenas. Por ello el SEIC empezó con el apoyo de Emiliana, una voluntaria italiana que trabajó un año sin remuneración.

La tercera característica se centra en la relación del trabajo práctico con el proceso de enseñanza aprendizaje. Herrán (2008) citado por Granda afirma que el SEIC contribuyó al desarrollo de habilidades como la lectura, la escritura, el conocimiento de operaciones matemáticas, pero sobre todo el impulso del “pensamiento propio” (Granda 2018, 294). Poaquiza (2013) puntualiza que el SEIC vincula la educación con las actividades agrícolas y artesanas. Las actividades desarrolladas en las escuelas incluían:

(...) huertos escolares (sembrando habas, cebolla, papas, cebada), han elaborado artesanías de acuerdo al lugar, también han practicado la crianza de especies menores (cuyes, pollos, conejos, borregos), trabajos prácticos que fueron en beneficio de la escuela, la familia y la comunidad (Poaquiza 2013, 29).

Esta concepción pedagógica del trabajo estuvo formada por cuatro elementos. El primer elemento es el reconocimiento de la realidad sociocultural del pueblo kichwa, el segundo es la concepción del trabajo –basado en la pedagogía de Don Bosco- como terapia y sistema preventivo, el tercero se relaciona con la pedagogía del oprimido de Paulo Freire que piensa en la educación para la liberación, y el cuarto elemento es la ciencia y la tecnología como fuente de acceso al conocimiento (Poaquiza 2013, 30).

De ahí, que los objetivos iniciales del SEIC fueron:

(...) a) Preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales de los que dispone el pueblo indígena. b) Implementar centros de capacitación indígenas orientados a la formación en áreas del trabajo artesanal, agroindustrial y agrícola, con el apoyo de una investigación comprometida y la identificación de líneas de desarrollo comunitario (Poaquiza 2013, 30).

La cuarta característica del SEIC se centra en su carácter comunitario. Según Granda (2018) el modelo de organización fue gestado, sostenido, controlado y direccionado por las comunidades. La comunidad era la responsable de actividades esenciales como la selección de los docentes, la determinación del perfil requerido y la definición de las expectativas del trabajo docente. La comunidad se encargaba también, de definir los objetivos del programa. (Granda 2018, 294). Los objetivos de la escuela definían el contenido de la malla curricular, y se impartía dividida en cinco asignaturas: matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, castellano y kichwa.

Las escuelas funcionaron sin reconocimiento del Estado hasta 1988 de manera clandestina, ese mismo año fueron reconocidas por el Estado, y en 1989 se oficializa la Educación Intercultural Bilingüe en el país, por lo que depende de las disposiciones de la Dirección

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Este suceso cambia sustancialmente la organización y gestión de las escuelas, el cambio principal fue la selección, capacitación y monitoreo de la planta docente. Atribución que ahora era exclusiva de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

Simultáneamente se desarrollaron varios proyectos de Educación Intercultural Bilingüe. Conejo (2020) menciona: Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana fundada en 1975, el Subprograma de alfabetización kichwa desarrollado en 1978, Chimborazoca Caipimi exclusivo para la provincia de Chimborazo, el Colegio Nacional “Macac” un proyecto de auto-educación instaurado en 1986, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural establecido en 1986, el Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC) que también funcionó desde 1986 en las provincias de Napo y Pastaza, el Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) propuesto en 1988 y que daría paso a la formación de la DINEIB, y el Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos en 1990.

Los proyectos mencionados son parte del proceso de desarrollo y consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país. Cada proyecto tiene sus particularidades, pero sus actividades convergen en el objetivo de garantizar educación para la población rural e indígena del país. En la mayoría de los casos, la educación estaba conectada con la realidad sociocultural de las comunidades y se impartía en idioma vernáculo.

En el siguiente apartado desarrollaremos las características y alcances de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

### **3.3. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe: creación y eliminación de la DINEIB**

La DINEIB es la institución que dirigió y organizó la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Esta institución fue el resultado de la demanda de las organizaciones sociales que en cada proyecto lucharon por garantizar educación y espacios de organización a las comunidades indígenas del país. Estos proyectos se transformaron en las experiencias previas que delinearon los criterios de creación y funcionamiento de la DINEIB.

González (2011) expone los cinco criterios principales que guiaron la creación de la DINEIB y que se trabajaron de manera transversal durante la implementación de la institución. El primer criterio fue que la dirección tuviera alcance nacional, el segundo criterio fue que la

institución estuviera a cargo de las organizaciones indígenas, el tercero la exigencia de autonomía de la institución para poder tomar decisiones y ejecutarlas, el cuarto criterio fue respetar la identidad cultural y política de la institución para fortalecer la organización indígena, el quinto criterio era retomar las experiencias de los proyectos educativos previos. Sobre el cuarto criterio se fundamentó la principal característica de la EIB en el país. Las autoridades y personal docente de la dirección debían pertenecer a las comunidades y contar con su reconocimiento y respaldo. Montalisa citado por Altmann (2015) recordaba que,

Se estableció como principio que todo personal que ingresaba a la DINEIB tuviera el respaldo de las comunidades indígenas y debía ser un indígena hablante de una de las diez lenguas de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Se previó una excepción para el caso de personal científico (Montaluisa 2003, 89) (Altmann 2015, 71).

El Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, institucionaliza la educación intercultural bilingüe al crear la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) y especifica las funciones y atribuciones de la dirección. El MOSEIB expone las atribuciones de la dirección, mismas que se concentran en el diseño de un currículo y modalidades de estudio que corresponda a las necesidades de la población indígena; y la producción y uso de materiales didácticos enmarcados en el respeto a los códigos lingüísticos de la población y a las características socioculturales de las comunidades. La defensa de la política lingüística fue una de las prioridades de la DINEIB.

Sobre la administración de la DINEIB se propone un trabajo coordinado con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador para la creación de instrumentos normativos que permitan los cambios en pos de una acción educativa eficiente. La dirección fue la encargada de la orientación, control y evaluación del proceso educativo y de los establecimientos e instituciones educativas en todos los niveles. Además, el impacto debía permear la comunidad por lo que se le atribuía el desarrollo de programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas. Finalmente, la capacitación y formación de docentes, y la dotación de recursos para todas las instituciones del sistema de educación bilingüe también son atribuciones de la DINEIB.

Las funciones y atribuciones de la Dirección Nacional de Educación de Educación Intercultural Bilingüe son evidencia de la autonomía técnica y administrativa de la institución. En resumen, el objetivo central de la DINEIB fue el diseño y ejecución de un plan de estudios para y con los pueblos indígenas, es decir el diseño del Modelo del Sistema de Educación

Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para fortalecer la educación con pertinencia cultural y lingüística (Haboud 2019, 9).

Sin embargo, en la práctica, existieron algunas limitaciones en el proceso de implementación de la EIB en el Ecuador. Haboud (2019) expone algunas de las críticas al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, entre las más frecuentes se mencionan: la contratación de docentes sin formación, el desconocimiento de otras lenguas que no sean el kichwa y el shuar, el limitado uso de las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la insuficiente dotación de recursos materiales. En definitiva, no existió coherencia entre la planificación y la implementación.

Estas críticas impulsaron la idea de modificar las bases de la EIB en el país. Altmann (2015) reconoce dos momentos históricos que limitaron la autonomía de la DINEIB. El primer momento fue en el gobierno de Lucio Gutiérrez (2003-2005) cuando los responsables de las posiciones directivas de la DINEIB dejaron de ser una decisión de las organizaciones indígenas y pasaron a ser una atribución del presidente.

El segundo momento fue en el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) cuando la DINEIB pasó a ser parte del Ministerio de Educación, es decir, dejó de ser una institución autónoma.

Desde el 2009 inicia, lo que Granda (2018) denomina desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, con la consecución de dos instrumentos jurídicos: el Decreto Ejecutivo 1585 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

El argumento central del desmantelamiento fue que, como resultado de la autonomía de la DINEIB y el manejo inexperto de las organizaciones indígenas, la educación indígena era sinónimo de educación de mala calidad. En correspondencia a este argumento se inicia el Reordenamiento de la Oferta Educativa y el cierre de las escuelas comunitarias, expuesto en el primer capítulo de esta investigación.

El siguiente capítulo expondrá datos sobre la situación educativa del país antes de la implementación del Reordenamiento de la Oferta Educativa; caracterizará el sistema educativo ecuatoriano; y describirá las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de la comunidad de Tauri. Finalizará con la exposición del estudio de caso del cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa y el análisis de las disputas que giraron en torno a esta decisión de política pública educativa.

## **Capítulo 4. Estudio de caso: Escuela Río Cenepa en Tauri**

### **4.1. Contextualización**

#### **4.1.1. Sistema educativo ecuatoriano**

Ecuador está situado en América del Sur. Su superficie es de 256.370 km<sup>2</sup>. Limita al norte con Colombia, al sur y al Este con Perú y al Oeste con el océano Pacífico.

Según el Instituto de Estadísticas y Censos (INEC) y los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, el Ecuador contaba con 14.483.499 habitantes, en 2020 se proyecta una población de 17.267.986 habitantes.

El país se divide en 24 provincias organizadas en 4 regiones naturales: Sierra, Costa, Amazonía y Galápagos. Cada provincia se divide en cantones, y éstos a su vez se subdividen en parroquias urbanas y rurales.

Su capital es Quito y su moneda oficial el dólar (Oficina de Información Diplomática 2019, 1).

El Sistema Educativo Nacional se rige en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), y comprende cuatro niveles educativos: Educación Inicial, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Superior (Reduca 2015, 5-6). Las escuelas convertidas en Unidades Educativas asumen los tres primeros niveles educativos. Las escuelas unidocentes o bidocentes solo asumen los grados a los que asisten los niños de la comunidad. Es importante insistir en esta diferencia pues será uno de los argumentos principales de los actores en la disputa por el cierre de dichas escuelas.

En Ecuador coexisten dos calendarios académicos, uno para la región Costa y Galápagos, y otro para la Sierra y la Amazonía. El sistema educativo está coordinado por el Ministerio de Educación MINEDUC, y se organiza en tres niveles de desagregación: coordinaciones zonales, distritos y circuitos educativos. Las coordinaciones zonales agrupan provincias, los distritos agrupan cantones, y los circuitos educativos agrupan instituciones educativas que pertenecen a los mismos distritos y coordinaciones zonales (Reduca 2015, 7).

Existen tres modalidades de atención: Educación especial e inclusiva, Educación para jóvenes y adultos, y Educación Intercultural Bilingüe. El sistema educativo posee un currículo nacional dividido en áreas y subniveles que especifica los objetivos, el contenido, la secuencia, la metodología, los recursos y la evaluación. Este currículo puede modificarse considerando las necesidades de los estudiantes y sus contextos (Reduca 2015, 7-8).

Las evaluaciones permanentes son parte de una política de evaluación y mejora de la calidad educativa del país. Se realizan con el objetivo de conocer la realidad educativa y obtener insumos para la toma de decisiones. El organismo encargado del diseño y aplicación de las evaluaciones en los tres primeros niveles es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL (Reduca 2015, 9).

Lo anterior es un esbozo muy breve del sistema educativo ecuatoriano. En el siguiente acápite expondremos indicadores educativos que bosquejen la situación educativa del país desde el 2012 hasta el 2018, período durante el que se mantuvieron cerradas las escuelas comunitarias. *Estadística Educativa* desglosa datos oficiales sobre la cobertura del sistema educativo, la tasa de matrícula, la tasa de asistencia y la tasa de analfabetismo como insumos para el análisis educativo. Los datos corresponden al período comprendido entre 2003 y 2014.

El panorama se complementa con los datos expuestos en el documento oficial *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*.

El primer indicador que se analiza es la cobertura del sistema educativo, según la publicación, el crecimiento desordenado y poco planificado de la oferta educativa en el país fue la principal motivación para que en el año 2012 se inicie un proceso de reordenamiento de la oferta educativa. El reordenamiento, como hemos expuesto en capítulos anteriores, implicó el cierre de instituciones educativas y la construcción de nuevas escuelas denominadas Unidades Educativas del Milenio. Según Luis Antamba (2015):

El proceso de “reordenamiento de la oferta educativa” consiste en un plan para prescindir de las instituciones pequeñas y con escasas condiciones de calidad educativa. Para lo cual, se agrupa la demanda escolar en instituciones dotadas de infraestructura completa (laboratorios, espacios verdes y otros espacios educativos), y son ubicadas en lugares estratégicos para servir a una mayor población escolar (Luis Antamba 2015, 6).

Es precisamente en la concepción del reordenamiento donde se centra la disputa por el cierre de las escuelas. No debemos olvidar los testimonios de los actores que afirman que se cerraron escuelas pertinentes y de calidad, y que se impusieron instituciones con grandes estructuras, pero escasa calidad. Sobre el número de instituciones educativas cerradas y la tasa de matrícula los datos son inexactos. No existe un pronunciamiento oficial desde el Ministerio de Educación y son las organizaciones sociales las que han hecho públicos los datos sobre el número de escuelas cerradas. Esa es otra de las disputas en relación al cierre.

En la publicación *Estadística Educativa* se expone un gráfico estadístico que muestra la evolución de la tasa neta de asistencia en educación general básica. En 2003 se evidencia un 88,6 como porcentaje de asistencia, cifra que sube progresivamente hasta llegar a 96,2% en 2014. Si se considera solo la zona rural, territorio objetivo del reordenamiento de la oferta, se pasa de 84,1% en el 2003 a 95% en el 2014, estamos hablando de un incremento del 10,9% (Luis Antamba 2015, 12).

Según el INEVAL, la tasa neta de asistencia en educación general básica en 2018 fue del 96.1%, es decir solo disminuyó un 0.1% (INEVAL 2018, 51).

La siguiente categoría es la calidad. Esta publicación presenta los resultados de las evaluaciones internacionales como una evidencia del mejoramiento de la calidad educativa del país. Esta afirmación es un insumo importante para el análisis de la disputa que realizaremos posteriormente teniendo como base los postulados de Luc Boltanski. La publicación resalta los resultados del Tercer Estudio Regional y Comparativo (Terce), aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLece) de la Unesco, donde se evidencia un avance significativo en las tres áreas evaluadas: Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales. Los resultados del tercer estudio difieren con los del segundo estudio cuando Ecuador se ubicó entre los tres países de la región con el peor desempeño educativo.

Dentro de este estudio se considera la tasa de abandono escolar y se expone que la tasa descendió de 8,10% a 5,85% desde el 2009 hasta el 2014 (Luis Antamba 2015, 17-19).

Según el INEVAL, la tasa de abandono escolar en educación general básica en 2017 fue 2,1%, según estos datos existe una disminución del 3,75% en el periodo de 2014 a 2017 (INEVAL 2018, 51).

Finalmente se expone el indicador Analfabetismo. Según los datos de la publicación el analfabetismo descendió de 10,0% en 2003 a 5,8% en 2014. Considerando los datos del sector rural se pasa de 20.2% a 10,3% en el mismo periodo de tiempo. Se reconoce que el analfabetismo aún no está erradicado y que debe presentarse mayor atención en las provincias de la Sierra centro como Chimborazo, Cotopaxi, Bolívar y Cañar (Luis Antamba 2015, 20-21).

En *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018* se expone la tasa de alfabetismo que en 2017 alcanza el 94,1% a nivel nacional (INEVAL 2018, 35).

A pesar de que los datos oficiales muestren avances significativos en materia educativa, son completamente contrapuestas las posiciones sobre la eficiencia o mejora del sistema educativo ecuatoriano después del reordenamiento de la oferta. La opinión pública, los educadores y los académicos sostienen que sucedieron más efectos negativos que positivos. Uno de los elementos más criticados del reordenamiento fue la construcción de escuelas del Milenio, cuyo objetivo principal incluía tres ejes de desarrollo: brindar educación de calidad y calidez, acceso y cobertura en zonas rurales y de difícil acceso, y que el modelo educativo desarrollado en cada UEM corresponda a las necesidades de la localidad y siga respondiendo a estándares nacionales.

Los reclamos de la sociedad civil aseguran que los objetivos de las UEM no se cumplieron y por ello exigen la reapertura de las escuelas comunitarias.

En agosto del 2017 se hacen públicos los resultados de la Evaluación de Impacto del Programa de Escuelas del Milenio desarrollado por Juan Ponce y Marcelo Drouet y avalado por la Dirección Nacional de Investigación Educativa. Los resultados que reposan en el Documento de Política No 01-2017 concluyen que no se encuentran impactos significativos en el aumento de matrícula y el nivel de aprendizaje de la materia de Lengua y Literatura. En Matemáticas el avance es significativo, implica 0,5 desviaciones estándares (MINEDUC 2018, 24-25). Los resultados hacen eco de la posición de los actores y demuestran que los objetivos que justificaron la implementación del proyecto UEM no se cumplieron. En febrero de 2019 se inicia la reapertura de las escuelas comunitarias.

La intención de esta tesis es analizar las disputas que existen en torno al cierre de las escuelas unidocentes y bidocentes, segundo elemento del reordenamiento de la oferta. El análisis se centrará en el cierre de la escuela Río Cenepa en la comunidad de Tauri del cantón Chunchi de la provincia de Chimborazo. Por ello, realizaremos una breve descripción de la localidad antes de exponer las voces y argumentos de los actores.

#### **4.1.2 Chimborazo, Chunchi, Compud y Tauri.**

Chimborazo es una de las 24 provincias del Ecuador. Está ubicada en la región Sierra, tiene una extensión de 5999 km<sup>2</sup> y alberga 458.581 habitantes. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el 50,5% de la población de la provincia trabaja por cuenta propia, el 31,9% se dedica actividades agrícolas, el 18,1% a ocupaciones elementales - limpiadores, asistentes domésticos, vendedores ambulantes, peones agropecuarios, pesqueros o de minería-, y el 12,3% son oficiales, operarios y artesanos (INEC 2010, 3).

*El fascículo de Chimborazo de los Resultados del Censo de población y vivienda en el Ecuador 2010* expone datos estadísticos de la provincia. En la sección educación se incluyen indicadores educativos como: tasa de asistencia neta, porcentaje de analfabetismo y promedio de años de escolaridad. Aunque corresponden a un corte temporal más amplio y se refieren solo a la provincia de Chimborazo, difieren –en forma general- con los expuestos por Luis Antamba y la Dirección Nacional de Investigación Educativa en *Estadística Educativa* (2015), en cuyo análisis determina que los porcentajes son favorables.

Según el fascículo, la tasa de asistencia neta en el sistema educativo anterior era de 84% y en el 2010 descendió a 77,8%.

Sobre el porcentaje de analfabetismo se expone una gráfica que evidencia una disminución progresiva. En 1990 el porcentaje era de 26,9% y en el 2010 descendió a 13,5%, sin embargo, aún se mantiene un alto índice de analfabetismo.

Sobre los años de escolaridad se calcula un promedio de 8,1. El promedio es más alto para los sectores urbanos donde el promedio es de 11,7, contrario a los sectores rurales donde solo llega a 5,4 (INEC 2010, 4).

Finalmente, es necesario mencionar que la provincia de Chimborazo se divide en diez cantones: Alausí, Colta, Cumandá, Chambo, Chunchi, Guamote, Guano, Pallatanga, Penipe y Riobamba. El estudio de caso que detallaremos sucede en el cantón Chunchi, por lo que describiremos las características demográficas del cantón y de la parroquia que alberga la escuela Río Cenepa.

Chunchi es un cantón de la provincia de Chimborazo con 275km<sup>2</sup> de territorio. El cantón está dividido en cinco parroquias. Una parroquia urbana, Chunchi; y cuatro parroquias rurales: Capzol, Compud, Gonzol y Llagos.

La población de Chunchi, según datos del último censo es de 12.686 habitantes. El documento oficial, *Memoria Técnica Cantón Chunchi*, explica que la población está dividida de la siguiente manera: “(...) En el área urbana la población es de 3784 habitantes, de los mismos 1773 son hombres y 2011 son mujeres; en cuanto al área rural la población es de 8902 habitantes, de los cuales 4289 son hombres y 4613 son mujeres” (IEE 2013, 5).

Según datos del MINEDUC retomados por el Instituto de Estudios Ecuatorianos, en 2010 existían 60 escuelas en el Cantón. Las escuelas estaban distribuidas en las parroquias de la siguiente manera: Capzol cinco escuelas, Compud cinco escuelas, Gonzol seis escuelas, Llagos diez escuelas, y Chunchi treinta y cuatro escuelas (IEE 2013, 20).

A continuación, señalaremos la situación educativa de la parroquia rural Compud.

Según el *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Compud 2014 – 2019*, la proyección de la población de la parroquia para 2020 es de 908 habitantes distribuidos en un territorio de 28,52 km<sup>2</sup>. Un dato interesante es que según las estadísticas entre 1990 y 2010 la tasa de crecimiento de la población disminuyó un 2,15%. Veremos más adelante como se entiende esta particularidad de la población de Compud.

El sitio web del Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural Compud muestra las siete comunidades de la parroquia con sus respectivos representantes. Las comunidades de la parroquia son: Saguin, Callún, Tauri, Compud Viejo, Llalla, Verdepamba, y la cabecera parroquial conocida por los moradores como Nuevo Compud (GADPR Compud 2015, 15).

Una de las características principales de la parroquia es su alto índice de migración, Riobamba, Chunchi y Cuenca fueron las ciudades de origen con mayor índice de migración; España y Estados Unidos fueron los destinos internacionales que más migrantes recibieron. La migración puede ser una consecuencia del indicador de necesidades básicas insatisfechas NBI que en Compud es de 95,20% (GADPR Compud 2015).

Según el documento, *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Compud 2014 – 2019*, la educación de la parroquia cambió como consecuencia del nuevo modelo de gestión educativa introducido en el 2012. Entre los cambios se menciona: “(...) la zonificación escolar, la construcción de una Unidad Educativa del Milenio, el equipamiento, la entrega de materiales de estudio y uniformes para los estudiantes, y el mejor nivel profesional de los docentes” (GADPR Compud 2015, 60).

Desde el 2012, con el reordenamiento de la oferta, las instituciones educativas de la parroquia Compu pertenecientes al cantón Chunchi son parte del Distrito Educativo Alausí como afirma el *Acuerdo Ministerial N.161-12*. En la parroquia existe una UE completa ubicada en la cabecera parroquial y denominada Unidad Educativa Compud. Se cerraron las Escuelas Cuidad de Puyo de la Comunidad de Cullún y Escuela Río Cenepa de Tauri, por lo que fue necesario disponer de transporte para que los estudiantes que viven lejos de la UE completa se trasladen en menor tiempo y sin dificultad considerando que, “El 74,% de las comunidades cuentan con vías lastradas en estado regular y caminos de verano que requieren de constante mantenimiento, mientras que el 20% del sistema vial de la parroquia se encuentra en buen estado con tan solo el 6% de vías en tierra” (GADPR Compud 2015, 127).

La distancia aproximada que recorren los estudiantes es de 8 kilómetros. A pesar de los esfuerzos por acercar la escuela a la comunidad se registra una tasa de deserción de 8,37% (GADPR Compud 2015, 95).

Hasta el 2015, año en que se realizó el diagnóstico de este plan de desarrollo, la UE completa contaba con servicio de alimentación, becas, uniformes y textos. La escuela estaba equipada con biblioteca, servicio telefónico y de internet; talleres para la enseñanza de mecánica, lácteos y carpintería; y computadoras. Sin embargo, las aulas, el comedor, la cocina, el bar, las oficinas de los directivos, la casa del maestro y los espacios para talleres se encontraban en estado regular (GADPR Compud 2015, 62).

Tauri es la comunidad donde se ubica la escuela Río Cenepa. Esta comunidad tiene 160 habitantes y representa el 21% de la población de Compud. La comunidad está compuesta por 38 viviendas que albergan 55 familias, 38 viviendas tienen acceso a servicio de agua entubada, 36 tienen acceso a servicio de energía eléctrica, 36 no tienen servicio de alcantarillado, y solo dos viviendas acceden a servicio de recolección de basura (GADPR Compud 2015, 117).

Los habitantes de la comunidad se dedican a actividades agrícolas, pecuarias, y de construcción. Las familias no cuentan con sueldos estables pues sus ingresos dependen de su trabajo en la tierra y de la venta de sus productos y su ganado. Sin embargo, los pobladores se organizaban y aportaban para mantener la escuela de la comunidad en buen estado y con todo lo necesario.

El presidente de Tauri, afirma que cada familia tiene un niño en edad escolar y que todos los niños asistían a la escuela de la comunidad antes del cierre. Por ello, el cierre de la escuela impactó en la vida y en la economía de las familias que tuvieron que migrar a otras comunidades o suspender los estudios de sus hijos por falta de recursos.

Lo expuesto corresponde a un espacio descriptivo que pretende contextualizar el estudio de caso que indaga las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa ubicada en la comunidad de Tauri del cantón Chunchi en la provincia de Chimborazo.

A continuación, se detallarán los hallazgos de esta investigación que inició con una revisión bibliográfica que aportó datos sobre el proceso de cierre de las escuelas y la reacción de los actores de diversas provincias del país que afrontaron el cierre de sus escuelas. Estudios especializados, artículos en revistas, notas de prensa y documentos de construcción participativa son la base de este primer acercamiento con la problemática.

Posteriormente se viajó a la comunidad para entender desde la observación participante y las entrevistas a profundidad las posturas, las reflexiones, y las disputas que el cierre de la escuela Río Cenepa generó en Tauri. La intención del siguiente apartado de esta tesis es mostrar las voces de los actores de la comunidad, comprender sus argumentos y analizarlos según las categorías del marco analítico propuesto.

En septiembre del 2020 viajé a la comunidad de Tauri ubicada en el Cantón Chunchi en la provincia de Chimborazo. Después de seis horas de viaje marcadas por las restricciones impuestas por la pandemia mundial del COVID 19 llegué a Chunchi y empecé la búsqueda de las voces de los habitantes de la comunidad de Tauri y sus reflexiones sobre el proceso de cierre y reapertura de la escuela comunitaria. Tauri se encuentra a veinte minutos de Chunchi y el recorrido solo puede realizarse en carro privado o en servicio de taxi, no existe servicio de transporte público.

## **4.2 Estudio de Caso**

### **4.2.1. Escuela Río Cenepa y Tauri**

Al llegar a Tauri lo primero que encontré fue la escuela. Un bloque de aulas pintado de color naranja, una cancha deportiva con arcos de fútbol y un rótulo de color azul marino dan la bienvenida a la comunidad. Alrededor se observa un conjunto de diez casas de uno y dos pisos, y a los habitantes de la comunidad mientras caminan por la carretera cuidando su ganado o sus cultivos.

El análisis de este estudio de caso se enriquece gracias a los relatos de los habitantes de la comunidad con quienes compartí durante cuatro días para conversar y reflexionar sobre el cierre de la escuela. En mi estadía en Tauri conocí la escuela Río Cenepa, realicé entrevistas a profundidad a quince habitantes, y conversé con el presidente de la comunidad y con dos niños, estudiantes de la escuela de la comunidad, que encontré en el recorrido.<sup>1</sup>

Viajé a Compud y visité la Unidad Educativa Compud. Esta escuela fue calificada como institución eje, amplió su oferta educativa incluyendo educación inicial y bachillerato, y recibió a estudiantes de comunidades cercanas donde las escuelas fueron cerradas. Los estudiantes de Tauri asistieron a esta escuela durante los años que su escuela permaneció cerrada. Allí realicé entrevistas a profundidad a dos docentes y conversé con dos habitantes de Compud.

---

<sup>1</sup> Todas las entrevistas fueron confidenciales, y los nombres de los entrevistados se han ocultado por mutuo acuerdo.

Finalmente, viajé a Chunchi para entrevistar a un representante del Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi, a un analista de apoyo, seguimiento y regulación que trabajó en el distrito cuando se decidió cerrar la escuela y a un analista de planificación que trabajó en el distrito cuando se decidió reabrir la escuela de la comunidad.

Bancos de madera, carreteras, aulas, patios y cultivos son los espacios donde escuché las reflexiones de los actores.

José, un hombre de 63 años, es el primer habitante con el que conversé y al preguntarle por la escuela respondió: “La escuela si funciona. Ahora por esto del virus está cerrada, pero nosotros la tenemos mantenida. Le han de ver dicho que estuvo cerrada y que fue duro para que nos escuchen y nos dejen ahí a nuestros niños, pero la recuperamos” (entrevista, Tauri, 11 de septiembre de 2020). Al consultarle que fue lo que sucedió y por qué se cerró responde inmediatamente que el presidente de la comunidad y su esposa tienen toda la información y que su casa se encuentra a unos quince minutos de camino.

Emprendo la caminata y encuentro una casa pequeña, de color blanco, de dos pisos y con balcón. Flor, una mujer de 66 años que vive en Tauri desde hace 60 años, me recibe gustosa pero sorprendida. Al escuchar que quiero entrevistarla para entender sobre el cierre y reapertura de la escuela se alegra y me permite pasar para contarme el proceso, los aprendizajes y lo que significó esta situación para ella y la comunidad.

Boltanski y Thévenot afirman que para que exista una disputa es necesaria una situación inicial donde los actores realicen actividades cotidianas, se sientan inconformes y exijan cambios. Esta situación inicial según Zittoun está marcada por la inconformidad. En los relatos de los miembros de la comunidad podemos identificar con claridad este momento. Flor explicaba: “Para nosotros el cierre fue sorpresivo. Un día mandamos a los niños a la escuela y de repente no estaban en la escuela. Los profesores los habían llevado a la escuela de Compud. Ellos mismos llevaron sus mesas y sus sillas y fueron caminando pensando que era un paseo, al llegar allá les avisaron que esa era su nueva escuela” (entrevista, Tauri, 12 de septiembre de 2020).

María, madre de Lina, una niña de diez años estudiante de la escuela Río Cepeda, cuenta que el cierre de la escuela le causó mucha ira e indignación pues al pasar por la escuela para retirar a su hija no estaba. Decidió caminar bajo el sol hacia Compud, escuchando los comentarios de otros padres de familia que aseguraban que se habían llevado a los niños a otra escuela, y la encontró en la carretera, llorando y con la mochila en sus brazos. “Había

rumores del cierre, pero jamás nos avisaron para no mandar a los niños o para ir a dejarlos, los llevaron a los más inocentes y con engaños” (entrevista, madre de familia escuela Río Cenepa, Tauri, 12 de septiembre de 2020).

Verónica, habitante que vive más de veinte años en una casa de la comunidad junto a la escuela, cuenta que desde ese día la vida cambió por completo. Se dejaron de escuchar los ruidos, las risas, los juegos, la campana. La comunidad parecía fantasma y solo se veía pasar el bus escolar que llevaba a los niños a la nueva escuela. “Fue como si la comunidad se acabó, aunque las casas y las personas seguíamos aquí” (entrevista, Tauri, 11 de septiembre de 2020).

La situación inicial está marcada por una comunidad que con alegría se organizaba para cuidar y mantener la escuela, que hacía mingas, que planificaba actos culturales, y que sentía la escuela como el centro de desarrollo de sus hijos, de las familias y de la comunidad. Un día ese espacio de encuentro y aprendizaje se cerró por órdenes de las autoridades y por razones no muy claras. La inconformidad es evidente y empieza un momento de análisis interior.

Lo primero que hice fue llevar a mi nieto a la casa y pensar: Y ahora, ¿qué voy a hacer con ese guaguaito? Todavía le faltaban más de cinco años de estudiar. Y en el camino yo me iba acordando como hicimos actividades para pintar la escuela, como nosotros mismos poníamos para la comida de las guaguas. Todo hacíamos para que estén alegres, bien alimentados, cuidados. Con los profesores siempre fuimos atentos para que ellos también estén cómodos en la escolita. Y ahora vea, perder la escuela, perder el trabajo de tantos años, y perder la posibilidad de que los niños de la comunidad estudien seguros (entrevista, líder comunitaria de Tauri, Tauri, 12 de septiembre de 2020).

A mí más me dio melancolía porque en esa escuela yo mismo estudié y estudié bien. Yo aprendí todo, aprendí hasta de mingas, de comisiones, porque todo eso le veía hacer a mi mamá y eso hacía yo también. Sin la escuela ya no había nada de eso. Mi hija tenía que levantarse tan temprano, sufrir para ir a la escuela. Era como haberle quitado un beneficio, una alegría que yo tuve (entrevista, madre de familia Escuela Río Cenepa, Tauri, 12 de septiembre de 2020).

Cuando fui a la escuela el primer día a mí me daba miedo porque yo les vi a los niños y ellos nos veían raro y nos decían los de la otra escuela. Yo decía, ¿cómo será que va a ser en este nuevo lugar, ¿cómo será que nos tratan los profesores?, y también me asustó ver que teníamos más materias y los horarios bien diferentes, pero yo todavía no sabía que era lo que pasaba mismo, pero siempre pensaba en lo bien que me sentía en mi propia escuela (entrevista, estudiante Escuela Río Cenepa, Tauri, 12 de septiembre de 2020).

El primer fragmento corresponde a la entrevista de la señora Flor, una abuela que se encargaba de la educación de su nieto. El segundo fragmento corresponde a Verónica una madre soltera que educa a su hija de trece años. El último es el testimonio de Anthony un niño de once años de la comunidad. Una pareja de esposos de la comunidad cuenta que no dejaban de pensar, cómo hacer para seguir educando a sus dos hijos y recordaban con nostalgia las ventajas y facilidades económicas de tener una escuela en la comunidad:

Nosotros aportábamos para la alimentación escolar con lo que nosotros mismos producimos en la tierra, llevábamos choclitos, moritas. De aquí –desde mi casa- mis dos niños bajaban caminando y lijero en cinco minutos estaban abajo. A las reuniones también podíamos ir por lo cercano y porque no se gastaba en nada. La profesora no pedía materiales raros ni nada porque ella ya nos conocía a todos los padres y sabía que es bien difícil vivir de la tierra porque a veces no hay o a veces no quieren pagar lo que vale. Cuando ya vivos la escuela sin profesores y abandonada, yo le decía a mi esposo esa escuela sí que era una bendición (entrevista, madre de familia Escuela Río Cenepa, Tauri, 13 de septiembre de 2020).

Los actores en este momento retroceden al pasado, a los recuerdos en la escuela como estudiantes o como madres o padres de familia. Retoman un conjunto de acciones cotidianas - como ir a las mingas, cocinar para los chicos y mirar a los niños en las aulas y en las canchas- que antes pasaban desapercibidas, pero, que ahora justifican los argumentos sobre la pertinencia de la escuela y la oposición de los habitantes al cierre.

Los miembros de la comunidad empiezan a dialogar sobre estos argumentos. Primero sobre sus recuerdos y sobre los temores o dudas que genera el cierre de la escuela. Posteriormente sobre lo que están viviendo, sobre los efectos inmediatos del cierre y sobre las consecuencias que esos efectos ejercen en sus vidas. Las conversaciones familiares, las pláticas en los lugares de trabajo o en la carretera se convierten en los primeros espacios de exposición de la inconformidad. María, recordaba:

Yo lo primero que hice es ir a la casa de mi mamá y ella ya sabía también todo porque ella lleva a mi sobrino a la escuela. Y le digo, va a ser difícil llevar a los niños a la escuela, pero no tenemos más opciones. (...) Mi mamá me respondió, ¿cómo que no hay opciones?, yo mismo me voy a ir a sentar todos los días en ese distrito hasta que me hagan caso. La escuela es de la comunidad y no la pueden cerrar. Espérate no más que todos van a ver lo que se pierde y ellos mismos nos van a pedir que luchemos por la escuela.

Y mi mamá no se equivocó. A los dos meses ya empezábamos a conversar con las vecinas mientras regábamos las arvejas y nos pasaban cosas similares. Los guaguas maltratados por

los profesores, no comían bien, lloraban, ya no querían ir (entrevista, madre de familia Escuela Río Cenepa, Tauri, 13 de septiembre de 2020).

En estas conversaciones empieza el segundo momento de la inconformidad, el momento exterior y de exposición de la crítica. Las familias empiezan a reunirse de manera informal y a conversar sobre la inconformidad del cierre. Posteriormente, la comunidad empieza a organizarse. Flor recuerda que hicieron casi seis reuniones para entender y explicar lo que sucedía en la comunidad. Las reuniones eran extensas y se trataban los puntos uno a uno. “Nosotros decíamos hay que pensar bien lo que vamos a decir porque en el distrito no nos van a responder que si se abre de una sola. Nos van a hacer un martirio y van a pedir una cantidad de papeles” (entrevista, líder comunitaria, Tauri, 14 de septiembre de 2020).

En ese contexto la comunidad elige una comisión para que se encargue exclusivamente de gestionar la reapertura de la escuela, determina un aporte económico para solventar los gastos y organiza reuniones periódicas para hacer seguimiento a la gestión. En las reuniones se exponen las consecuencias y se trata de realizar un trabajo cuantitativo al cuestionar a cuantas familias les suceden cosas similares y llevar un registro según la cantidad de niños y familias afectadas.

Éste es un segundo momento de exposición donde las familias se reúnen de manera formal y se organizan para realizar una manifestación argumentada y colectiva de la situación educativa de la comunidad. Estas asambleas se convierten en espacios de preparación y de fortalecimiento de los argumentos para poder avanzar a un tercer momento de exposición. En las asambleas los habitantes llegan a acuerdos pues piensan desde puntos de equivalencia similares. No se genera una disputa. Lo explicaré a profundidad más adelante.

La inconformidad de los habitantes de la comunidad pasó por un momento de reflexión interior y por las dos primeras fases del momento de exposición de los argumentos. La primera fase de este momento de exposición corresponde a las conversaciones informales entre las familias y la segunda a las asambleas comunitarias.

Los habitantes de Tauri se enfrentaron a la tercera fase del momento de exposición. Organizados y unidos asistieron al distrito, pidieron reuniones con el director distrital, conversaron con funcionarios y expusieron sus argumentos.

Era necesario ir listos para lo que nos esperaba porque nos miraban mal desde la entrada. A mí me dijeron de todo. Vieja medita, desocupada, malcriada. Pero yo exponía no lo que yo pensaba, no lo que se me ocurrió a mí por vieja ir a decir. Yo iba con el apoyo de los vecinos

que siempre me animaban y sobre todo yo explicaba lo que a todos nos pasaba (entrevista, líder comunitaria, Tauri, 15 de septiembre de 2020).

Flor no recuerda con precisión las veces que se movilizó a Chunchi, y Ambato para solicitar la reapertura de la escuela. Flor fue el personaje comunitario que afrontó la mayor parte de solicitudes burocráticas que hicieron los representantes del sistema educativo. Flor recogió firmas, llevó oficios, entregó actas de reuniones y recurrió dos y hasta tres veces por semana a la coordinación zonal para preguntar cómo iba el trámite de la reapertura. “Muchas veces se culpaban entre ellos que desde Chunchi no mandaron, que está detenido en Ambato; pero no enviaban nada. Me hacían entregar los mismos papeles más de cuatro veces” (entrevista, líder comunitaria, Tauri, 15 de septiembre de 2020).

Flor asegura que hubo dos factores que le dieron fortaleza para continuar durante seis años insistiendo por la apertura de la escuela. Uno de estos factores se convierte en la última fase del momento de exposición de los argumentos y completa el segundo momento de la inconformidad. Este factor es el apoyo del Contrato Social por la Educación para organizar mesas de diálogo, escribir sobre el cierre de las escuelas en el sector y exponer la información mediante productos como vídeos, publicaciones académicas o artículos de opinión:

Un día llegaron los señores y nos explicaron que les interesaba conversar con nosotros para que nuestra solicitud sobre la reapertura de la escuela se escuchara. Yo no sabía si iba a servir o no, pero mi hija me dijo mamita ellos llevan esos libros y videos a Quito y más personas van a saber lo que pasa. Usted tiene que apoyarse en ellos.

Y no me arrepiento. El señor Hugo Venegas fue un ángel para nosotros. El colectivo ciudadano por la educación nos ayudaba con transporte, con alimentación, hasta la camita nos prestaba cuando íbamos a Quito. Pero, lo que más me agradaba de ellos es que nos permitían ir a las reuniones porque nos decían que solo nosotros sabemos nuestra realidad. Y vea que diferencia porque eso no pensaron esas personas del distrito. Ellos viendo desde ese celular pensaron que está medio cerca la escuela y la cerraron, piensan hasta ahora que saben más que nosotros solo porque trabajan ahí (entrevista, líder comunitaria, Tauri, 15 de septiembre de 2020).

El resultado del trabajo de investigación del Contrato Social por la educación puede observarse en vídeos como el documental *Nos quitaron la alegría*, en las publicaciones: *Diálogo cantonal sobre educación Chunchi- Chimborazo, Sistematización de iniciativas innovadoras, ALERTA EDUCATIVA: Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones Colta, Chunchi, Guamate, Latacunga y Pujilí*, entre otros.

Estos productos ayudaron a exponer los argumentos en contra del cierre de las escuelas a nivel nacional y pusieron en primera plana de la opinión pública el debate de la posibilidad de reapertura de las escuelas comunitarias en todo el territorio ecuatoriano.

Este segundo momento de exposición de la inconformidad da paso a la configuración de lo que Boltanski denomina escenas. Escenas de reuniones, protestas, manifestaciones e intentos de negociación que por el conjunto de argumentos contrapuestos de los actores se convirtieron en disputas. Contrario a las primeras escenas comunitarias donde se acordaba la lucha de toda la comunidad por la reapertura.

En las disputas cada grupo de actores defendía sus puntos de vista apoyados en los mundos desde los que piensan o desde los que representan.

En el siguiente apartado expondremos los argumentos que los miembros de la comunidad plantean como justificaciones pertinentes para exigir la reapertura de la escuela.

A pesar de que las situaciones individuales tienen particularidades pueden agruparse en las siguientes categorías: efectos en el acceso y permanencia en la educación, efectos en la economía familiar y efectos en la vida los estudiantes. Estas categorías están relacionadas y no pueden pensarse separadas la una de la otra.

Sobre los primeros efectos en el acceso y permanencia en la educación. Fueron varios los estudiantes que dejaron de asistir a clases por la distancia que debían recorrer para llegar a su nueva escuela. Al inicio el transporte escolar llegaba a la hora pactada y trasladaba a los estudiantes en un recorrido de ida y vuelta. Sin embargo, según los beneficiarios, después de dos meses los conductores de los buses afirmaron que ya no recibían pagos del Estado y que si recibían el servicio debían pagar.

Al inicio nos cobraban veinte dólares, después nos pedían veinticinco y así iba subiendo. Claro el valor tenía que aumentar porque cada cierto tiempo dejaba de ir un niño. Sino cobraban más el valor del transporte no tenían ganancia los señores de los carros (entrevista, madre de familia, Tauri, 14 de septiembre de 2020).

Yo no recuerdo bien cuanto nos cobraban porque nos cambiaban los precios a cada rato, según su conveniencia. Pero, nos empezaron a cobrar por algo que nos ofrecieron como compromiso para que vayamos a la nueva escuela. Yo me sentí que me vieron la cara porque nos dicen que no debemos preocuparnos por la distancia de la escuela porque ellos no darían transporte gratuito solo hasta que vayamos a esa escuela y luego nos abandonaron y cada uno debía ver cómo llevar a su niño (entrevista, padre de familia, Tauri, 15 de septiembre de 2020).

Las madres de familia afirmaban que el tema de la distancia no se solucionaba por completo con la dotación de transporte. Pues también influía en el tiempo que les tomaba trasladarse y en los peligros a los que se exponía a los niños. Argumentos que pude constatar al observar el estado regular de las carreteras y la inexistencia de transporte público.

Mis dos hijos empezaron a ir en la moto de un primo mío porque solo me cobraba la gasolina, pero era complicado. Los niños llegaban mojados. Usted ve nuestro clima, llueve constantemente, hay hasta neblina y a veces se demoraban más en llegar porque mi primo no veía bien la carretera y no podían regresar (entrevista, madre de familia, Tauri, 16 de septiembre de 2020).

La distancia y la falta de transporte público no son las únicas razones que explican la tasa de abandono de los estudiantes. Los niños vivieron actos discriminatorios en la escuela de Compud. Además, no se acoplaron a las nuevas características de la institución donde los estudiantes se organizaban en grados y recibían más materias que las que tomaban en la escuela de la comunidad. Estas dos situaciones desarrollaron una actitud de resistencia en los estudiantes que no querían asistir a la escuela y en algunos casos les pedían a sus padres regresarlos a la escuela Río Cenepa.

Daniel y Mónica son niños de la comunidad que reflexionaban sobre las desventajas de asistir a la escuela de Compud.

Yo no entendía nada de los cambios de hora y que a veces debías ir a otras aulas. Pero lo peor era la hora de inglés porque digamos que de ciencias y de números yo sí entendía. Después nos empezaron a decir los que no saben hablar ni español y yo me sentía mal. Pero, después con el tiempo como que se fueron olvidando (entrevista, estudiante, Tauri, 14 de septiembre de 2020).

A mí ya no me gustó ir cuando vi que a algunos de los niños que venían conmigo en el bus les empezaron a decir los botudos del monte. A mí sí me daba ganas de golpearles a todos, pero yo me calmaba y solo decía mi abuelita tiene que lograr que abran mi escuela. Yo no quería que mi hermana se haga más grande en esa escuela y entienda esas cosas feas que los de Compud decían (entrevista, estudiante, Tauri, 14 de septiembre de 2020).

Las madres vieron estos efectos reflejados en el estado de ánimo y la salud de sus hijos.

Mi Ani se enfermaba dos veces a la semana. Yo la lleve al centro de salud y la doctora me dijo que lo único que le pasaba era que mi hija tenía estrés y que si seguía así era mejor no mandarla a la escuela (entrevista, madre de familia, Tauri, 18 de septiembre de 2020).

Daniel pasaba todo el día con sueño. Se demoraba toda la tarde haciendo los deberes y los domingos cuando acomodábamos las cosas para que vaya era una lucha. No quería hacer nada (entrevista, madre de familia, Tauri, 18 de septiembre de 2020).

Estos efectos en el acceso y permanencia a la educación se relacionan de manera directa con los efectos en la economía familiar. Los padres de familia debían costear los gastos de transporte, enviar dinero para que sus hijos coman algo en el recreo, cubrir el costo de uniformes y útiles escolares, y pagar cuotas para la realización de actividades extracurriculares o para la mejora de la infraestructura de la escuela.

Eso era lo que yo más sentía, lo que más me afectó. Porque si yo tuviera el dinero para pagar el transporte y todo lo que pedían no me quejaría porque es mi hija y para ella siempre busco lo mejor. Pero, la verdad es que no hay dinero en esa cantidad. Yo me pongo a pensar si para mi es tan difícil teniendo solo una hija, imagine los que están llenos de hijos, no hay dinero que alcance (entrevista, madre de familia, Tauri, 18 de septiembre de 2020).

Los efectos en la vida de los estudiantes se relacionan con los efectos antes expuestos. Los niños sentían el desgaste físico del viaje; se exponían a peligros en el trayecto, y sentían las actitudes discriminadoras conscientes e inconscientes de sus nuevos compañeros o de sus maestros. Sus calificaciones, su aprendizaje y su motivación se vieron afectados por no recibir un proceso de inserción adecuado durante el proceso de transición a la nueva escuela.

Finalmente, no podemos olvidar el efecto que el cierre y sus consecuencias tiene en la comunidad. Con el cierre de la escuela, la comunidad perdió su centro de desarrollo, perdió el espacio de reunión donde se organizaba la realización de actividades para mantener viva la cultura y tradiciones de la comunidad. El efecto más fuerte del cierre fue el vaciamiento de la comunidad pues varias familias dejaron Tauri para migrar a comunidades cercanas o cabeceras parroquiales que tenían una escuela cerca.

Ésta es una de las razones que explica porque descende la tasa de crecimiento de la población en Tauri.

Los efectos detallados sustentan el argumento colectivo más fuerte para exigir la apertura de la escuela Río Cenepa. El derecho a una educación de calidad para los habitantes de la comunidad de Tauri no está garantizado.

Algunos estudiantes abandonan las aulas por dificultades económicas o por problemas de salud, y quienes pueden seguir asistiendo a clases no se sienten motivados por ir a la escuela y

no aprenden. Los argumentos expuestos están basados en la evidencia testimonial y colectiva de esta comunidad.

Si bien, Flor se convirtió en la vocera de la comunidad, advertía que su exposición de los argumentos no correspondía a su opinión o a un invento sino a una realidad colectiva. En ese sentido es importante traer a colación la especificación de Zittoun sobre la filosofía pragmática que insiste en que un problema no existe por la simple definición de un actor, sino al ponerlo a prueba en sus interacciones. Las asambleas comunitarias fueron esos espacios de interacción donde se evidenció que los argumentos correspondían a condiciones de validez y que no eran expresiones de búsqueda de beneficios personales.

Boltanski menciona que para que los argumentos respondan a condiciones de validez es necesario que las personas tengan claras sus posiciones de justicia, se adecuen a un imperativo de justificación, y justifiquen desde un nivel más alto de generalidad.

En nuestro caso de análisis, la comunidad tiene clara su posición de justicia de exigir una educación de calidad para sus hijos. Una educación de calidad para los habitantes de Tauri, implica una escuela dentro de la comunidad, con fácil acceso, comedor y docentes que conozcan la realidad de los estudiantes.

El imperativo de justificación se relaciona con las formas de pretensión de justicia que incluyeron diálogos con los representantes del MINEDUC, reuniones con las autoridades locales, plantones y protestas pacíficas en las afueras del distrito, y la exposición de la situación de la comunidad a colectivos sociales que luchan por garantizar educación de calidad en Ecuador.

Las acciones realizadas están amparadas en la Constitución de la República del Ecuador 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe que hacen referencia a la educación como un derecho del ser humano y al Estado como el responsable de garantizar acceso, permanencia y movilidad.

Es así como, en un primero momento los argumentos toman distancia de las experiencias personales de los miembros de la comunidad, y posteriormente toman distancia de las experiencias comunitarias únicas al relacionarlos con los argumentos de otras comunidades del cantón, de la provincia y del país. Es decir, alcanzan un nivel alto de generalidad con pretensiones de validez universal.

Si algo tienen en común los argumentos de los habitantes de la comunidad de Tauri con los de otras comunidades es que se desarrollan en contextos similares. Sus escuelas unidocentes y

bidocentes fueron cerradas bajo argumentos que no corresponden a los principios de equivalencia desde los que piensa la comunidad.

Expondremos ese conjunto de argumentos que los representantes del MINEDUC enuncian como válidos para entregar a las escuelas una magnitud de mantenimiento, cierre o fusión. En nuestro caso de análisis la magnitud fue la decisión de cerrar la escuela.

Los discursos oficiales en relación con el reordenamiento de la oferta educativa justifican el cierre o fusión de las escuelas en la necesidad de garantizar la calidad de la educación al aumentar la cobertura, mejorar la infraestructura de las instituciones, y organizar de manera eficiente la ubicación de escuelas, y el número de docentes y estudiantes por cada una. Revisaremos algunas exposiciones públicas de los argumentos.

Rafael Correa, ex presidente de la República del Ecuador explicó, en la inauguración de la Unidad Educativa del Milenio Victor del Portete en la provincia de Azuay, la pertinencia del reordenamiento de la oferta educativa. Correa aseguraba que para mejorar la calidad de la educación es necesario contar con escuelas con mayor tamaño. Afirmaba que los estudios técnicos y pedagógicos aseguran que el tamaño adecuado de una escuela se calcula en relación con el número de estudiantes que puede recibir, el número óptimo es de 1140 estudiantes por sección. Este tamaño permite la enseñanza y control de las aulas, y posibilita la dotación de una planta docente completa, y la instalación de laboratorios, comedor, biblioteca, internet banda ancha, etc.

Ante las críticas de las comunidades y sus representantes por el cierre de las escuelas y lo que ellas representaban para los habitantes, Correa insistía en que lo más importante no son las mingas o el sentido comunitario, sino la calidad de la educación de los jóvenes. Para el exmandatario, era esencial entender que las mal llamadas escuelas comunitarias eran realmente, escuelas de la miseria, “(...) por ignorancia -o por mala fe- algunos defienden la dispersión de las escuelas, disfrazan la miseria llamando “escuelitas comunitarias” a lo que en realidad son escuelitas de la miseria” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 5-6).

Ante una de las principales críticas sobre las distancias que los estudiantes debían recorrer para llegar a sus nuevas instituciones educativas, respondía: “(...) estamos en el siglo XXI tenemos caminos de primer orden y un sistema de transporte ordenado por distritos. El servicio de transporte escolar y gratuito recoge a los chicos y los lleva al colegio. La educación es un derecho y el gobierno siempre garantizará ese derecho” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 7).

Augusto Espinosa, ex ministro de educación, también exponía los argumentos que justificaban el reordenamiento. Según Espinosa, antes del reordenamiento, “(...) No existía una lógica que enfrente las necesidades de la población. Lo que operó es una proliferación de instituciones que no cumplen estándares de calidad” (MINEDUC, 26 de junio de 2013). Para el exministro lo que garantiza una educación de calidad es lograr instituciones óptimas de tamaño, una infraestructura idónea y una planta docente completa. Los argumentos coinciden con los expuestos por el expresidente Correa.

Estos argumentos se mantuvieron en las reflexiones de los analistas del Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi. Uno de los ex analistas del distrito explicaba que le causó sorpresa la oposición de los habitantes de Tauri al anunciarles que podían enviar a sus hijos a una Unidad Educativa completa con un docente para cada grado, con profesores para materias especiales y con laboratorios para la experimentación del aprendizaje. Afirmó:

Yo fui parte del departamento de Apoyo, seguimiento y regulación cuando se decidieron cerrar algunas escuelas y nosotros después de realizar las verificaciones técnicas e informar sobre el cierre de las escuelas, lo primero que hacíamos era explicar los beneficios de las fusiones, pero parece que la comunidad no entendía la importancia de aprender inglés, de ser bachilleres, de poder ser competentes para las necesidades de la sociedad y el país (entrevista, ex analista del departamento de Apoyo del Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi, Chunchi, 20 de septiembre de 2020).

El exanalista afirma que existían escuelas que estaban realmente alejadas de las nuevas y no se hicieron tanto problema porque se les ofreció transporte para que los estudiantes se puedan movilizar. Además, entendieron que si una Unidad Educativa llegaba a tener 500 estudiantes podían tener plazas administrativas como rector e inspector, y acceder a mayor cantidad de materiales e insumos tecnológicos. “Nosotros si éramos conscientes de ese beneficio y por eso en el proceso de reordenamiento tratábamos de dejar unidades educativas grandes. Obviamente sin descuidar el tema de la distancia” (entrevista, ex analista del departamento de Apoyo del Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi, Chunchi, 20 de septiembre de 2020).

El discurso oficial encontraba como única dificultad del reordenamiento, la distancia que debían recorrer los estudiantes. Sin embargo, el servicio de transporte gratuito superaba el percance. Por lo que, para ellos solo existían beneficios. Una analista que trabaja actualmente en el distrito afirma que, aunque no estuvo inmersa de manera directa en el proceso de

reordenamiento, ella escuchó las veces que la comunidad se reunió con el director distrital y Él les socializó los beneficios de asistir a la escuela de Compud.

Una vez la comunidad vino acompañada de una representante del Contrato Social por la Educación y a ella también se le expusieron los beneficios y la intención de mejorar la calidad educativa porque ese era el único objetivo del reordenamiento. Yo recuerdo que se les dio hasta transporte para que los niños puedan asistir. No desde el primer día porque los procesos de contratación tardan, pero sí hasta el último día que ellos asistieron. Es decir, hasta la reapertura de la otra escuela (entrevista, analista del departamento de Apoyo del Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi, Chunchi, 21 de septiembre de 2020).

Como podemos observar las versiones del ejecutivo y los representantes del MUNEDUC son similares y se centran en la justificación de necesitar escuelas grandes y completas para mejorar la calidad educativa, y sostienen que las distancias dejan de ser una dificultad al dotar de transporte gratuito a los estudiantes. Sin embargo, hay que enfatizar en las contradicciones entre las versiones de la comunidad y las versiones del MINEDUC, pues según los padres de familia, el tema del transporte no fue costeadado durante todo el tiempo que los chicos asistieron a la escuela.

Un docente de la UE Compud recordaba que al inicio el transporte funcionó con normalidad, pero, después de algunos meses los estudiantes quedaron a la deriva ya que se vencieron los contratos, y por ello los estudiantes llegaban un poco tarde y a veces sucios o desalineados por los esfuerzos que hacían para asistir a la escuela.

Podríamos, entonces, empezar a cuestionarnos las palabras del exmandatario cuando afirmaba que el Estado siempre garantizará educación de calidad, pues el descuido en los contratos de transporte implicó problemas de movilización para los estudiantes y como consecuencia su inasistencia recurrente a clases o el abandono escolar.

Estos fueron los argumentos que acompañaron a los actores en el proceso de disputa que duró cuatro años. Las escenas de discusión se desarrollaron en el distrito, en la coordinación zonal y en las asambleas en las comunidades; y se transformaron en disputas pues los argumentos, si bien no correspondían a intereses personales, pertenecían a principios de equivalencia diferentes. En palabras de Boltanski a mundos contrapuestos.

#### **4.2.2. Mundos: Entre lo industrial y lo cívico.**

Relacionaré los argumentos expuestos por los actores de la disputa con los mundos de Boltanski. El autor propone los seis mundos como principios de equivalencia válidos para

explicar las críticas y los acuerdos. Los mundos fueron desglosados a profundidad en el marco analítico de esta tesis. En las escenas de discusión entre estos actores se muestran dos posiciones completamente diferentes al pensar la educación de calidad y, por ende, al pensar lo que es justo para la educación de los habitantes.

Los miembros de la comunidad exponen que para ellos lo justo sería tener acceso seguro a la escuela. La escuela debe estar en la comunidad. Si existe una escuela cerca, no tienen sentido que los niños vayan a una escuela tan lejana y que las familias se dispersen. Los habitantes afirman que varias familias migraron a otras comunidades como consecuencia del cierre y por ello la comunidad se divide y se hace cada vez más pequeña. Flor, critica la posición del Ministerio,

(...) educación de calidad llaman ellos a tener clases de inglés. Pero, mire lo que viven nuestros niños. Tener que despertarse más temprano, viajar inseguros, no comer durante el día y hasta son maltratados por esa gente mala a la que nada le han hecho. Educación de calidad es que los niños aprendan en su entorno, cerca de sus familias, que puedan recorrer su propia comunidad y conocer sobre el trabajo de sus padres y sus abuelos. Educación de calidad es que los niños vayan felices a la escuela, que les dé gusto ir y que aprendan lo que les sirve para la vida, a ser unidos, a respetar a todos, a organizarse y a luchar por sus derechos (entrevista, líder comunitaria, Tauri, 20 de septiembre de 2020).

Entendemos los argumentos de los miembros de la comunidad como propios del mundo cívico. Una comunidad que piensa desde lo colectivo y que otorga valor a la solidaridad, a la organización, y a la lucha comunitaria. Para los habitantes de Tauri, la educación de calidad no puede separarse de lo colectivo, por ello la importancia de tener una escuela para la comunidad. Una escuela que ejerza como el centro de desarrollo de la colectividad, como el espacio de reunión, de organización, y, por lo tanto, como el espacio de fortalecimiento de la comunidad y de las acciones que correspondan a necesidades y esfuerzos colectivos y no a particularidades.

Para la comunidad, el reordenamiento no asegura educación de calidad pues afecta directamente el mantenimiento del colectivo al obligar a las familias a migrar.

No solo es que algunos se vayan a vivir a otro lado. Es que la escuela nos daba una razón para permanecer juntos y reunidos. El tiempo que cerraron la escuela nos dejamos de reunir, ya no hacíamos nada. Entonces no perdimos solo a los que se fueron a Chunchi o a Compud, nosotros nos empezamos a perder entre nosotros mismos. Y lo interesante de todo esto es que soñar con volver a tener la escuela y luchar para eso fue lo que nos volvió a unir. Solo así uno

puede entender el valor de la escuela y todo lo que nos estaban quitando, pues no es solo el espacio, eso al final es lo de menos (entrevista, líder comunitario, Tauri, 20 de septiembre de 2020).

Además, los actores hablan de la importancia de la familia y de las tradiciones. Lo que Boltanski denomina mundo doméstico. “A uno de que le sirve ir a una escuela a poder usar esos aparatos si uno se olvida de lo que se les enseña en la casa, se olvida de las tradiciones, de lo propio de uno. Eso se aprende en las escuelas comunitarias” (entrevista, líder comunitario, Tauri, 21 de septiembre de 2020). Los habitantes relacionan la calidad de la educación con la cercanía de la familia a la escuela, lo que les permite tener incidencia en la formación de sus hijos.

Mis hijos se educaron aquí y fueron unos muy buenos alumnos y muy buenas personas. Ahora mis nietos se iban a esas escuelas y venían con esas ideas de que ojalá le vaya mal al otro porque yo quiero ser el mejor. Entonces uno tiene que recordarles que lo mejor es ganarse el aprecio del otro, el respeto de los demás, y trabajar juntos porque así somos nosotros en la comunidad. Uno tiene que ayudar al otro, respetar a la familia, respetar a los padres. Nosotros ni entrábamos a las aulas, pero les enseñábamos con el ejemplo, ayudando en el comedor, colaborando con nuestras papitas, con nuestro trabajo. Porque de que sirve que uno no más brille, la comunidad es la que tiene que brillar (entrevista, presidente de la comunidad de Tauri, Tauri, 21 de septiembre de 2020).

Las escenas de discusión se transforman en disputas por la incompatibilidad de los argumentos y sus principios de equivalencia. Por parte del ejecutivo y el MINEDUC la calidad de la educación se relaciona con el buen desempeño, con la eficiencia, y con el crecimiento. Durante los discursos se repitió constantemente la urgencia de tener escuelas de grandes tamaños para poder dotarlas de tecnología y planta docente completa. La idea es que la mayor parte de estudiantes en edad escolar tenga acceso a estos beneficios. Se piensa entonces en una educación en masas donde se logre acaparar la mayor cantidad de estudiantes. Nos encontramos con argumentos pertenecientes al mundo industrial.

El mundo industrial piensa la calidad de la educación desde la eficacia y el buen desempeño. De ahí, que justifica el nivel de inversión para formar profesionales a gran escala gracias a un sistema educativo eficaz y eficiente. Rafael Correa exponía textualmente: “(...) muchas veces la mayor justicia es la eficiencia, porque significa que con lo mismo se puede atender a más personas” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 8).

#### 4.2.3. La prueba: ¿Colectividad o eficiencia?

Otra posibilidad de análisis desde la propuesta de Boltanski es la prueba. Nos referimos a un test que permite otorgar una magnitud dependiendo de la situación o el principio de equivalencia. En el reordenamiento de la oferta educativa se evalúa las escuelas mediante un análisis técnico que mide la eficiencia de la institución. Entre los parámetros que miden la magnitud de las escuelas, se encuentran: el área de la escuela, los insumos técnicos con los que cuenta, los estudiantes a los que alberga, el número de familias que impacta y sus posibilidades de ampliación.

Estas evaluaciones, que incluían un censo educativo, inspecciones físicas de los representantes del MINEDUC y un análisis geoestadístico, determinaban la magnitud de la escuela que en este caso podían obtener la condición de: escuela eje, escuela fusionada o escuela cerrada. Nos encontramos ante una prueba diseñada desde el principio de equivalencia industrial. La evaluación mide la eficiencia y eficacia.

Sin embargo, la prueba está diseñada desde un mundo contrapuesto al mundo cívico y doméstico argumentado por la comunidad. Por ello, los habitantes de Tauri sostienen que el resultado de cerrar la escuela es injusto. Según los habitantes de la comunidad se evalúa lo menos importante –la infraestructura– y se deja de lado la importancia de la escuela en la comunidad y las consecuencias del cierre.

Por eso, a pesar de las escenas de discusión, de los espacios de socialización, y de la insistencia de los representantes del MINEDUC sobre los beneficios del cierre de la escuela; la comunidad no aceptó la decisión de los análisis técnicos, se opuso de manera pacífica al cierre, resistió durante casi seis años, y sostuvo que el diseño de la prueba era injusto.

Finalmente, existe un cambio de actores en el Estado. El nuevo gobierno, representado por el pensamiento de Lenin Moreno, presidente de la República del Ecuador, y Milton Luna, ex ministro de educación, propicia escenas de discusión en las cuales se empiezan a identificar argumentos similares entre el Ejecutivo y la comunidad. Al parecer, piensan desde un mismo principio de equivalencia.

El mundo industrial deja de ser el protagonista del discurso del gobierno y se convierte en el punto de críticas.

Lenin Moreno cuestionó el reordenamiento de la oferta educativa. Sostenía que, “(...) las escuelas rurales y urbano marginales son espacios importantes de convocatoria, de participación, y de convivencia comunitaria con ricas herencias históricas y culturales. El

cierre de las escuelas comunitarias destruyó la vida comunitaria”.<sup>2</sup> Moreno reconocía los argumentos de los habitantes de Tauri, coincidía con ellos, y ponía en evidencia un pensamiento desde el mundo cívico.

Esta concordancia de mundos proponía una nueva prueba donde se evalúe la magnitud de la escuela Río Cenepa desde el mundo cívico, es decir desde el valor de lo colectivo y solidario. La comunidad y el Ejecutivo se encuentran en una escena de diálogo donde concluyen que la magnitud de la escuela Río Cenepa debe cambiar de cierre definitivo a reapertura. Es decir, se logra un acuerdo legítimo por corresponder a un mismo principio de equivalencia. En este caso, al mundo cívico.

Milton Luna, ex ministro de Educación, durante la inauguración de la escuela en Tauri, reflexionaba sobre las particularidades del proceso de diálogo y del acuerdo de reapertura. Luna reconocía la reapertura como una decisión “(...) sintonizada con las demandas de la sociedad civil. No solo es una decisión del Estado, sobre todo es el esfuerzo de ustedes. Y eso, marca una diferencia y una visión muy importante para un país que requiere unirse, que requiere tener un objetivo común”.<sup>3</sup>

La reapertura de la escuela Río Cenepa en Tauri es el resultado de un acuerdo legítimo entre la comunidad y el Estado. Estos actores transformaron las escenas de discusión en disputas gracias a sus argumentos con pretensiones de validez universal.

Y lograron, mediante juegos de lenguaje, juegos de actores y juegos de poder, llegar a un acuerdo legítimo. El acuerdo es posible gracias a la participación crítica y activa de la comunidad, y no es consecuencia de simples relaciones de poder.

Desde el análisis del enfoque pragmático de la acción pública y los postulados de Zittoun, Thévenot y Boltanski nos encontramos ante una disputa marcada por la participación de actores críticos con argumentos que corresponden a demandas colectivas y están enmarcadas en un mismo principio de equivalencia. El caso analizado permite mostrar la contraposición de mundos, el diseño de pruebas y la determinación de magnitudes. Sobre todo, evidencia la existencia de disputas y acuerdos que desbordan la idea suprema de la fuerza y la dominación.

---

<sup>2</sup> Lenin Moreno, “Mensaje Presidencial. Miércoles, 30 de enero de 2019”. Secretaría General de Comunicación Ecuador, 30 de enero del 2019, vídeo, 6m8s, <https://www.youtube.com/watch?v=FCHzkXSUTqc>.

<sup>3</sup> Milton Luna, “Intervención de Milton Luna en la Apertura de la escuela de Educación Básica Río Cenepa”. MINEDUC, 8 de febrero del 2019, vídeo, 10m1s, <https://www.youtube.com/watch?v=AL4VJq0Gt3A&t=124s>.

## Conclusiones

- Esta tesis que indaga las disputas en torno al cierre de la escuela Rio Cenepa en la comunidad de Tauri permite estudiar los actores en la dinámica de reflexión y generación de pensamiento. Esta investigación es pertinente pues presenta un estudio de caso para entender las relaciones entre el Estado y los protagonistas del sistema educativo, es un esfuerzo por entender el posicionamiento de los actores y los argumentos que justifican su toma de decisiones, su apertura a los acuerdos o su resistencia y generación de disputas.
- Por ser el interés principal de esta tesis investigar las disputas sobre una de las estrategias de un plan de política pública educativa se expuso una visión general sobre el debate educativo en el mundo. La pedagogía tradicional, la nueva escuela, el enfoque tecnología educativa, la pedagogía no directiva, la pedagogía liberadora, la pedagogía autogestionaria, la perspectiva cognoscitiva, la pedagogía operatoria y el constructivismo son enfoques que siguen vigentes y que se convierten en la base teórica desde la cual se diseñan los planes y programas de política pública educativa.
- La problemática que precede a esta tesis es proceso que no deja de ser pertinente y controversial precisamente por estar enmarcada dentro del debate de enfoques educativos donde aún nos preguntamos si la educación debe acercarse más a las tecnologías de la información y comunicación -TIC- y sus innovaciones, sin importar que se desarticule de la organización social y sus contextos.
- La problemática se enmarca en el proceso de diseño e implementación del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa que inicia con un diagnóstico sobre el sistema educativo del país. Este diagnóstico identificó una oferta educativa dispersa, incompleta y sin planificación. Las autoridades del MINEDUC explicaban que con el presupuesto destinado para educación y el análisis entre la demanda y oferta educativa era posible atender las necesidades educativas de la población con menos instituciones educativas, se pretendía pasar de 19.023 unidades educativas a 5.189 instituciones. Estos cambios permitirían una inversión focalizada en infraestructura y material educativo para las escuelas que se mantengan después del proceso de reordenamiento, y que al contar con una oferta educativa completa y ser repotenciadas podrían asumir la demanda educativa de las escuelas cerradas. Según el MINEDUC se pretendía una planificación ordenada del sistema educativo con una inversión eficiente de los recursos económicos y humanos.

- El Plan de Reordenamiento que se presenta como la alternativa para garantiza una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente, y propone tres estrategias: la fusión, cierre y construcción de Unidades Educativas del Milenio. La primera estrategia implicaba la unión de dos escuelas cercanas para poder contar con oferta educativa completa, la segunda estrategia era el cierre de las escuelas cuyo número de estudiantes era menor a 25 estudiantes, la tercera estrategia era la construcción de nuevas escuelas en las zonas donde a pesar de los cambios la demanda educativa no fue solventada.
- El MINEDUC presentó el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y el GeoPortal Educativo como la herramienta técnica que permitía obtener información estadística sobre el número de instituciones educativas, sobre el tipo de vías que comunican las escuelas con las comunidades, y sobre el número de niños en edad escolar. El GeoPortal permite la caracterización de la oferta, la caracterización de la demanda, y el cálculo del déficit o superávit de cobertura.

El análisis técnico se complementa con levantamiento de información de campo mediante visitas a las comunidades.
- Es importante mencionar que en los documentos institucionales no se evidencia una estrategia para la comunicación oportuna del Reordenamiento con las comunidades, sobre todo con aquellas donde se iban a cerrar escuelas. De ahí que las estrategias que se utilizaron dependieron de la reacción de los miembros de las comunidades durante el proceso. En las comunidades donde los habitantes no ponían resistencia se colocaban candados y se pedía a las comunidades que trasladaran los materiales educativos a las nuevas escuelas. En las comunidades que se organizaban y se resistían al cierre se desarrollaron reuniones con representantes del MINEDUC que explicaban que era imposible mantener una escuela con pocos estudiantes por lo que los comprometía a atraer más estudiantes o los motivaban a llevar a sus hijos a las UEM o a las escuelas eje repotenciadas por todos los beneficios que implicaban para los niños. Se hacía énfasis en los materiales tecnológicos y la posibilidad de tener un profesor para cada grado como elementos que aportan a mejorar la calidad educativa.
- Esta tesis estudia las disputas en torno a la tercera estrategia. Lo primero que se identificó es que el cierre de las escuelas se desarrolló de manera vertical, es decir el MINEDUC determinó el cierre y no escuchó los argumentos y advertencias de las comunidades sobre

los posibles efectos del cierre. El cierre fue violento pues en algunas escuelas se pusieron candados y se engañó a los estudiantes para que ellos trasladaran sus pupitres a las otras escuelas. En definitiva, no se realizó un diagnóstico y construcción participativa del plan, sino que se comunicó a las comunidades la decisión que debía ejecutarse sin excepciones.

- Ante la disposición del MINEDUC las comunidades continuaban advirtiendo sobre las posibles consecuencias. Advertían sobre las largas distancias que sus hijos debían recorrer, sobre la inexistencia de transporte público, sobre los gastos que implicaría asistir a la nueva escuela, sobre la dificultad de adaptación de los estudiantes a nuevas escuelas con una lógica y estructura diferente. Pero, sobre todo, advertían la desarticulación de la comunidad al considerar que la escuela es el centro de organización y desarrollo de la comunidad.

La única respuesta que recibieron del MINEDUC fue la dotación de transporte escolar gratuito para facilitar la movilidad y evitar gastos.

- Se aplicó la estrategia de cierre de las escuelas comunitarias a pesar de la oposición de las comunidades que eran respaldadas por estudios educativos, organizaciones de la sociedad civil, y académicos que afirmaban que el cierre de las escuelas comunitarias implicaría la despolitización de la educación y el desmantelamiento de la Educación Intercultural Bilingüe cuyos objetivos se centraron en el fortalecimiento de la organización social y la defensa de la cultura y los derechos colectivos.
- No existe una cifra oficial sobre número de escuelas cerradas. En 2013 la ECUARUNARI afirmaba que existían 29.050 escuelas comunitarias en el país de las cuales 14.000 serían cerradas.<sup>1</sup> En 2018 el MINEDUC informó que en el Ecuador existen 6.446 escuelas comunitarias pues 8.033 fueron cerradas o fusionadas (La Hora, 13 de abril de 2018). Milton Luna, ex ministro de educación, mencionaba en 2019 que alrededor de 6200 escuelas comunitarias fueron cerradas.<sup>2</sup> Estas imprecisiones son parte de las disputas entre los actores.

---

<sup>1</sup> “Ecuador: Adiós a las escuelas comunitarias y alternativas”. Otra Educación, 20 de abril de 2021, <https://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html>.

<sup>2</sup> Milton Luna, “Análisis de Reordenamiento Educativo en las comunidades indígenas”. MINEDUC, 21 de febrero del 2019, vídeo, 16m6s, <https://www.youtube.com/watch?v=pGoJN-MZpKs&t=188s>

- A pesar de que existieron varias escuelas cerradas, esta investigación se centra en analizar las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa. Esta escuela es un caso de estudio pertinente pues la institución fue cerrada en 2013. Sin embargo, la comunidad se mantuvo en resistencia, envió a los niños a las escuelas ejes, pero no permitió el retiro de los materiales educativos y enceres de la escuela. Los habitantes nombraron comisiones y gestionaron la reapertura. Finalmente, en 2019 la escuela abre sus puertas gracias al valor político del gobierno de Lenin Moreno y el Ministro de Educación de ese momento, Milton Luna. El interés de esta tesis es indagar las disputas de los actores durante este proceso que culminó con la reapertura de la escuela.
- La pregunta de investigación se responde considerando como base teórica los postulados del enfoque pragmático de la acción pública – detallado por Zittoun-, cuyo objetivo se centra en el interés de investigar desde abajo eliminando explicaciones causales generales e incluyendo las categorías, argumentos y análisis de los propios actores. Este enfoque se caracteriza por indagar sobre las acciones de los actores para custodiar o reformular una política pública.
- Luc Boltanski concuerda con los postulados del enfoque pragmático de la acción pública, y critica el uso permanente de la dominación como categoría teórica que explica la toma de decisiones. El autor cuestiona esta visión que presenta a los actores como sujetos pasivos incapaces de generar análisis y argumentos en torno a una situación de su cotidianidad. Boltanski critica la existencia de un investigador superior que mediante acercamientos a los protagonistas de un hecho social puede identificar y determinar las relaciones de poder a las que los actores están sometidos.
- El posicionamiento desde la política pública y desde la sociología permitieron a esta investigación alejarse de explicaciones generales, y dar voz a los actores dentro de la problemática, escuchar las reflexiones y argumentos que acordaron durante el cierre de la escuela, y entender como las acciones de la comunidad de Tauri y de sus líderes sociales transformaron una de las estrategias del plan de reordenamiento al lograr la reapertura de la escuela comunitaria.
- Boltanski menciona la importancia de las operaciones discursivas de los actores, y Zittoun las retoma desde su propuesta de juegos del lenguaje compuesta por seis etapas que inician con la determinación de la solución y finaliza con el anclaje a un referencial. Zittoun

asegura, además, que el poder no puede ser desplazado del análisis de las políticas. Sin embargo, debe pensarse desde el juego del lenguaje, el juego de los actores y el juego del poder, sin olvidar que el poder de los actores es indisoluble del poder de los argumentos. En esta investigación se identifican estos juegos en los habitantes de la comunidad de Tauri.

- Esta tesis investiga en base al Modelo EG, propuesto por Thévenot y Boltanski, que estudia los dispositivos en los que se apoyan los actores para reclamar desde sus argumentos sus pretensiones de justicia. El Modelo EG describe los elementos y periodos de las disputas, los principios de equivalencia o mundos comunes, las pruebas y los acuerdos.
- El marco analítico definido se vincula directamente con la metodología. La propuesta desde la consulta documental, la observación participante y la entrevista a profundidad permite escuchar las reflexiones y argumentos de los actores, y comprender desde el relato de los habitantes de la comunidad las etapas de la disputa.

La consulta documental permitió la construcción de un estado del arte que recabó los hallazgos de investigaciones previas sobre el Plan de Reordenamiento, la Educación Intercultural Bilingüe, y los testimonios de actores afectados con el cierre de las escuelas. Además, se obtuvo información relevante sobre los postulados del marco analítico y la metodología que guían esta investigación.

La observación participante permitió el reconocimiento de la comunidad de Tauri, la identificación de las actividades económicas de los actores y las condiciones viales del territorio. En el viaje a la comunidad la investigadora conoció a los actores y recorrió la comunidad y la escuela Río Cenepa.

La observación participante se convierte en un elemento esencial para alcanzar las condiciones necesarias para la aplicación de la técnica de entrevista a profundidad, pues le permitió a la investigadora tener contacto directo con los actores entrevistados y desarrollar la relación de confianza necesaria. Las entrevistas a profundidad se desarrollaron sin preguntas estructuradas, si no, con el apoyo de un guion de tópicos. Se expusieron uno a uno los elementos y las etapas de la disputa desde las voces de los habitantes de la comunidad, quienes durante las entrevistas argumentaban sus acciones durante el proceso de disputa, y reconocían su protagonismo e importancia en la consecución de la reapertura.

- Entender la importancia que la escuela comunitaria tiene para los habitantes de Tauri fue posible gracias a la descripción de los hitos históricos de la educación rural y los proyectos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. Durante los años veinte, treinta y cuarenta la educación rural se fundamentó en la idea de Estado Nación que apostó a la aculturación y a la dominación cultural como medio para el progreso y la consolidación de la cultura nacional, es decir, de la homogenización.

Estos intentos de formar a los indígenas y campesinos bajo una visión homogeneizadora que pretendía seguirlos ubicando en las escalas desfavorecidas de la pirámide social, motivan el desarrollo de proyectos independientes del Estado para una formación autogestionada y propia de las comunidades. Proyectos como las escuelas clandestinas, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), Misión Andina, las escuelas radiofónicas, y otros son ejemplo de la lucha incansable de las comunidades por lograr procesos alternos de educación con el reconocimiento del Estado.

- La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) representa el momento cúlmine de la EIB pues contó con reconocimiento del Estado, pero también, con completa autonomía para decidir sobre el contenido de las mallas curriculares; la elaboración de material didáctico; la contratación, capacitación y evaluación del personal docente. Incluso la elección de autoridades y dirigentes de la DINEIB era responsabilidad absoluta de las organizaciones sociales.

Este logro permitió a la población rural fortalecer su organización social, potenciar el uso de la cultura, las costumbres y las lenguas de cada nacionalidad.

La EIB es un gran paso en la consolidación de un Estado Plurinacional que reconozca la diversidad de la población y sus necesidades, y que se interese por incluir los valores y conocimientos de todos los fundamentos sociales, y por velar por los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades del país.

- El elemento restante de este proceso investigativo previo al trabajo de campo fue la descripción del sistema educativo y del territorio del estudio de caso investigado. Se indagó sobre las características geográficas, demográficas y económicas de la provincia de Chimborazo, el cantón Chunchi, la parroquia Compu y la comunidad de Tauri. Los datos estadísticos provenientes del INEC y los informes de las Juntas Parroquiales permiten un acercamiento panorámico a la realidad de la comunidad. Realidad que luego es constatada

mediante la aplicación de la observación participante y las entrevistas a profundidad en territorio.

- El estado del arte, la problemática, el marco analítico, la metodología, y la descripción de la comunidad, son el equipaje necesario para iniciar la indagación sobre las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Rio Cenepa. Los elementos demuestran coherencia y pertinencia de desarrollo, y se retoman constantemente para el análisis de la disputa.
- Sobre los hallazgos de la investigación de campo en relación al marco analítico se identifican dos grupos de actores contrapuestos, el Estado con el plan de reordenamiento y la comunidad de Tauri con su escuela comunitaria. Cada grupo de actores desarrolla argumentos para defender su postura y exigir la aceptación y cumplimiento de la decisión de política pública o la eliminación y transformación de esta.
- Por un lado, están las autoridades y representantes del MINEDUC que afirman que el cierre de las escuelas comunitarias representa un avance hacia la educación inclusiva, eficiente y de calidad. Esta propuesta se justifica desde el mundo industrial que considera que el buen desempeño, la eficiencia, y el crecimiento son evidencias de una educación de calidad. Para el MINEDUC es necesario ser eficientes con el gasto de recursos para intentar con menos o el mismo dinero educar a más estudiantes, es decir le apuestan a la masificación de la educación. A demás, aseguran que la formación de estudiantes en escuelas completas, con infraestructura moderna y equipos de primera tecnología transformará a los estudiantes en profesionales eficientes y competentes ante las necesidades actuales y venideras.
- El otro grupo de actores es la comunidad que se encuentra organizada y unida en la defensa de su escuela. De ahí que sus argumentos provengan del mundo cívico pues insisten en la importancia del colectivo y en la potenciación de la solidaridad, la organización y la lucha comunitaria. Sus argumentos se centran en la importancia de la escuela como centro de desarrollo comunitario y alertan sobre el debilitamiento de la organización comunitaria por la falta de espacios y motivos de reunión, y sobre la destrucción de las comunidades producto de la migración de las familias.

- La comunidad también piensa desde el mundo doméstico pues valida la importancia de la jerarquía familiar, el respeto por los padres y abuelos; y el aprendizaje de los actos y comportamientos gracias al ejemplo de los padres de familia y de líderes comunitarios que ayudan en la escuela, que organizan mingas, que cocinan para la comunidad y que donan alimentos.
- Estos mundos contrapuestos entraron en contacto en la situación inicial -el cierre de la escuela ejecutado desde la estrategia de la sorpresa-. Los niños fueron trasladados a pie a la escuela de CompuD y ellos mismo llevaron sus pupitres. En este momento de inconformidad se inicia la disputa pues cada grupo de actores expone su punto de vista del cierre desde su mundo. Por ello, el proceso de acuerdo fue prácticamente imposible en un primer momento.
- Los grupos de actores empiezan un proceso de análisis marcado por el momento interior y el momento exterior. Los miembros de la comunidad empiezan a recordar los años que la escuela funcionó en la comunidad y las facilidades que eso implicó. El análisis interior se basó en el recurso de lo que la escuela significó en la formación de los habitantes y la comunidad. Luego estas reflexiones y recuerdos se exteriorizan primero con las familias, los vecinos y los demás habitantes de la comunidad. Los patios de las casas, las carreteras y la vereda de la escuela se convertían en espacios para exponer las reflexiones, miedos y argumentos de cada miembro de la comunidad. Posteriormente estos argumentos sólidos y colectivos logrados en asambleas comunitarias llegan a la sede distrital en Chunchi gracias a una comisión seleccionada por la escuela para comunicar los argumentos del pedido formal de reapertura de la escuela.
- Existe un factor clave en la exposición de los argumentos de la comunidad, ese factor es el apoyo del Contrato Social por la Educación. Según Flor Fajardo, esta organización expuso al país lo que estaba sucediendo con las escuelas comunitarias. La exposición se realizó a través de la generación de productos escritos y audiovisuales que siempre mostraron los testimonios de los habitantes, y de alguna manera acapararon la atención de la opinión pública y las autoridades. Fajardo reconoce también, que el CSE les apoyó con el coste de la alimentación, el transporte y el hospedaje cuando los miembros de la comunidad debían viajar a Quito para reunirse con las autoridades y exponer su situación. La comunidad reconoce el apoyo de esta organización de la sociedad civil que les dio espacio y apoyo

para que ellos mismos defendieran sus derechos. En lenguaje de Zittoun se empiezan a ver juegos de actores que logran pactos en defensa de un mismo objetivo. Es importante destacar que el pacto es posible por la coincidencia de los principios de equivalencia desde los que los actores piensan la educación.

- La comunidad empieza las escenas de disputa cuando organiza reuniones, plantones y protestas. Escenas que no pudieron llegar a acuerdos precisamente por la contraposición en argumentos y principios de equivalencia. En las reuniones con los representantes distritales cada grupo de actores mantenía sus argumentos y descalificaba los argumentos de los otros. Sin embargo, existió un compromiso entre los actores gracias al ofrecimiento de transporte escolar para que los niños puedan asistir seguros a las escuelas. La comunidad cedió momentáneamente y envió a los niños a la escuela de CompuD pero siguió insistiendo en la reapertura de su escuela.
- Existieron dos tipos de escenas. Las primeras fueron escenas de reuniones comunitarias y con los representantes del CSE donde se lograron fortalecer argumentos y se establecieron acuerdos legítimos para continuar con la defensa de la escuela. Las segundas fueron escenas de disputas, pues las reuniones con los representantes distritales, y los intentos de abrir la escuela y llevarse los encerres y las computadoras siempre terminaban en largas discusiones sin puntos de vista similares o soluciones.
- La posición de justicia de la comunidad se asentaba en la pretensión de justicia de exigir una educación de calidad para los niños de la comunidad. Una educación de calidad, para los habitantes de Tauri que piensan desde el mundo cívico y doméstico, implica una escuela dentro de la comunidad, con fácil acceso, comedor y docentes que conozcan la realidad de los estudiantes.
- Durante la disputa en torno al cierre de la oferta educativa existieron dos pruebas de magnitud. La primera fue la evaluación que el MINEDUC realizó a las escuelas mediante un análisis técnico para medir la eficiencia y pertinencia de su mantenimiento. La magnitud se medía según el área de la escuela, los insumos técnicos con los que cuenta, los estudiantes a los que alberga, el número de familias que impacta y sus posibilidades de ampliación. Esta prueba estaba diseñada desde el mundo industrial pues medía la eficiencia y eficacia de la escuela comunitaria, y el resultado fue el cierre definitivo de la

escuela comunitaria Río Cenepa. Esta evaluación va en contra de los objetivos de la creación de estas escuelas que nunca se originaron bajo una mirada industrial.

- La segunda prueba se desarrolla cuando después de un recambio de actores del Estado asume la presidencia del Ecuador el economista Lenin Moreno y se apoya en la gestión de Milton Luna como ministro de educación. En este contexto se evalúa la pertinencia de las escuelas comunitarias a partir de la visión del mundo cívico -propuesto y defendido por los mismos habitantes de Tauri-. El resultado de la evaluación es la decisión de iniciar el proceso de reapertura de la escuela por su aporte para el desarrollo comunitario.
- Esta evaluación y su resultado es la evidencia del acuerdo entre el gobierno y la comunidad que después de dialogar y exponer sus argumentos se reconocen dentro de los mismos principios de equivalencia. Nos encontramos ante un acuerdo legítimo que primero se mantuvo entre los miembros de la comunidad; luego se amplió a la interacción entre las comunidades y el CSE mediante las mesas de diálogo y discusión; y finalmente se expresa en la reapertura de la escuela llevada a cabo en febrero del 2019 gracias al acuerdo con el gobierno y los representantes del MINEDUC. El plan de política pública educativa fue transformado gracias a la acción y resistencia de los actores sociales impactados.
- Esta investigación que cuestionó sobre las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa de Tauri; que se fundamentó en el enfoque pragmático de la acción pública y el modelo EG; y que se ejecutó desde una metodología cualitativa a través de técnicas de levantamiento de información como la consulta documental, la observación participante, y las entrevistas a profundidad; obtuvo un trabajo basado en la participación activa, crítica y reflexiva de los habitantes de la comunidad de Tauri, quienes mediante juegos de lenguaje, juegos de actores, y juegos de poder lograron alcanzar un acuerdo legítimo que implicó la transformación de un plan de política pública educativa; demostrando que a pesar del poder del gobierno y sus mecanismos de represión, la comunidad tenía el poder de sus argumentos, y este poder es indisoluble de su poder de actores. Efectivamente el mundo social no puede entenderse desde explicaciones causales limitadas a exponer relaciones de poder.

## **Recomendaciones**

Las políticas públicas educativas y los planes o programas diseñados para su implementación deben esbozarse mediante un trabajo coordinado con los actores sociales. Estos actores deben dejar de considerarse simples fuentes de información y deben reconocerse como actores activos, críticos y propositivos. La participación de los actores sociales desde el momento del diseño permite tener un análisis previo que diagnostique los limitantes que puede encontrar una política pública el momento de ejecución. Además, estos actores empoderados y parte del proyecto se transformarán en referentes sociales que apoyen el trabajo en territorio. Este trabajo conjunto diseñado desde abajo, es decir, desde un enfoque bottom-up evita momentos de inconformidad, el surgimiento de disputas, y transformaciones de política que impliquen el desmantelamiento o invalidación de un plan o programa cuya inversión pudo ser aprovechada para impulsar de forma eficiente y sostenible el problema de política pública identificado.

El diseño y planificación de un plan o programa de política pública educativa no puede basarse solo en análisis técnicos. El proceso debe considerar criterios sociales e históricos, además de las características del entorno que determinan las posibilidades de gestión y administración de los actores. Es fundamental insertar al debate de la toma de decisiones que los efectos de una política pública se evidenciarán en la vida y oportunidades de los actores sociales. De un análisis integral y colectivo depende que estos actores se transformen en “beneficiarios” o “afectados” de estas políticas.

La academia, compuesta por los departamentos de investigación de las universidades, centros de investigación, y organismos de la sociedad civil, debe impulsar el desarrollo de investigaciones de corte social cualitativo cuyo marco analítico y metodología reconozca la capacidad crítica de los actores. Es necesario dejar de pensar los procesos sociales como resultado de relaciones de poder o causas universales que relegan a los actores a ser sujetos pasivos que ven actuar sobre su contexto sin generar disputas, sin exponer sus argumentos, y sin defender sus derechos. Estas investigaciones y su propagación se convertirán en insumos importantes para la transformación de la gestión pública que actúa convencida de que sus propuestas -en pos de lo que ellos consideran modernización, eficiencia y desarrollo- pueden implementarse a pesar de la oposición social, y que ejerce su posición de poder que la faculta para imponer decisiones y usar la fuerza burocrática o mecanismos de control en caso de que existiera inconformidad o disputa por parte de la sociedad civil. Esta transformación implica caminar hacia un horizonte de Estado abierto y participativo en función de objetivos comunes.

## **Pistas de investigación**

La crisis sanitaria impidió la implementación de metodologías participativas de investigación. El análisis de grupo – metodología inicial del diseño de esta investigación- es un método que involucra a los actores desde sus habilidades reflexivas, es decir no limita su participación a la primera etapa de la investigación, sino que los actores acompañan la investigación de principio a fin con aportes y reflexiones permanentes. Además, reconoce a los actores desde una dimensión relacional, es decir en relación con los demás actores y en condiciones seguras, pero, sin intervención, para propiciar el debate y la participación de estos. La aplicación de esta metodología en estudios de casos similares permitirá entregar un papel protagónico a los actores sociales, y reconocerlos más allá de su posición individual.

La aplicación de la metodología de análisis de grupo en el mismo estudio de caso nos entregará hallazgos más profundos sobre el análisis interior y exterior de los actores, la generación y exposición de argumentos y justificaciones, y su capacidad y método para diligenciar juegos de actores y juegos de poder. Retomar esta investigación –desde metodologías participativas- permitiría identificar y discutir el alcance de las técnicas de recolección de información convencionales en investigaciones cuyo marco analítico insiste en el reconocimiento de las habilidades críticas de los actores sociales.

Es necesario continuar el análisis de las disputas en torno a la reapertura de la escuela comunitaria Río Cenepa en Tauri ante el panorama de cambio de gobierno. Existe un punto clave en la consecución de acuerdos en la investigación de esta tesis, y es que el gobierno y la comunidad piensan desde el mismo mundo o principio de equivalencia. Para el gobierno de Lenin Moreno, y para la comunidad de Tauri la magnitud de la escuela comunitaria debía ponerse a prueba desde el mundo cívico y doméstico. De ahí, la decisión de reaperturar la escuela, y dejar sin efecto la evaluación desde el mundo industrial cuyo resultado fue el cierre definitivo.

Sin embargo, ¿qué sucederá con la escuela ante el cambio de gobierno?, ¿se continuará pensando desde los mismos mundos?, ¿la escuela se encuentra en riesgo nuevamente?, ¿qué acciones tomará la comunidad ante un nuevo anuncio o amenaza de cierre de la escuela?

La investigación de estas interrogantes permitirá identificar el accionar de los actores en los diferentes regímenes, una propuesta de Luc Boltanski -que no se analizó en esta tesis- que estudia el paso de los actores hacia los regímenes de justicia, violencia, ágape, y justeza.

El escenario venidero posibilita el diseño de una investigación que pregunte sobre los regímenes por los que atraviesan los actores ante los cambios administrativos durante el desarrollo histórico de la escuela comunitaria en Tauri.

## Referencias

- Alonso, Luis. 1998. "Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En *La mirada cualitativa en sociología*, 225-240. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Altmann, Philipp. 2015. "El movimiento indígena ecuatoriano - educación como estrategia, interculturalidad como fin". En *Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas. II Decenio de los Pueblos Indígenas 2005-2015*, editado por Gehrig, Rainer y Práxedes Muñoz, 57-79. Murcia: UCAM.
- Ander-Egg, Ezequiel. 2014. *Aprender a investigar: Nociones Básicas para la investigación social*. Encarnación: CIDUNAE-Servilibro.
- Antamba, Luis. 2015. *Estadística Educativa: Reporte de indicadores*. Quito: MINEDUC.
- Asamblea Constituyente. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>.
- Boltanski, Luc. 1990. *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu Editore.
- \_\_\_\_\_. 2002. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_. 2006. *On justification: economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. 2014. *De la crítica: Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.
- Boltanski, Luc y Laurent Thévenot. 1991. *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- \_\_\_\_\_. 1999. "The Sociology of Critical Capacity". *European Journal of Social Theory* 2 (3): 359-377.
- Candux, Verónica. 1999. "La Pedagogía Tradicional". En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES.
- Calderón, Alejandra. 2015. *Situación de la Educación Rural en Ecuador*. Quito: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Cárdenas, Salomé. 2019. "Aprendiendo las letras del poder: Estado y experiencia escolar intercultural bilingüe en Otavalo (Ecuador)". *ELAD-SILDA* 3 (noviembre): 1-25.
- Cervantes, Reinado, María Daniela Araujo, Paúl Salazar, Sebastián Zambrano, Gonzalo Barreno, y Miguel Zúñiga. 2012. *Reordenamiento de la Oferta Educativa*. Quito: MINEDUC.
- Compud: Gobierno parroquial rural. "Comunidades de la parroquia Compud". Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural Compud. <http://www.compud.gob.ec/> (Consultado el 20-10-2020)
- Conejo, Alberto. 2008. "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso". *ALTERIDAD Revista de Educación* 3 (2): 64-82.
- Contrato Social por la Educación (CSE). 2016. *Alerta Educativa: Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones: Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujilí*. Quito: CSE.
- \_\_\_\_\_. "Se nos fue la alegría". Vídeo de YouTube, 21:35. 31 de octubre del 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=4TWtjbQBo5w>.
- \_\_\_\_\_. 2017. *Situación y propuestas en calidad de la educación e interculturalidad*. Quito: CSE.
- Contrato Social por la Educación (CSE) y Plan Internacional. 2017. *Diálogo cantonal sobre educación Chunchi- Chimborazo, Sistematización de iniciativas innovadoras*. Quito: CSE.
- Gajardo, Marcela. 2014. "Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas". *Evaluación de la Educación Rural* 7 (3): 15-27.

- Gaudin, Yannick. 2019. Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición. Ciudad de México: CEPAL.
- Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural COMPUD. 2014. Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Compud 2014 – 2019. Compud: GADPR Compud.
- González, Viviana. 1999. “Pedagogía No Directiva: La Enseñanza Centrada en el Estudiante”. En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES.
- González, María. 2011. Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_. 2015. “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”. *Revista Colombiana de Educación* (69): 75-95.
- Granda, Juan. 2018. “Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos”. *Sophia* 24: 291-311.
- Haboud, Marleen. 2019. “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza”. *ELAD-SILDA* 3 (noviembre): 1-20.
- Herrán, Xavier. 2008. “Testimonio de las escuelas indígenas de Quilotoa”. En *Memorias de la Primera Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi*, editado por María Belén Cevallos y Javier Rodríguez, 53-57. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.
- Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE). 2013. Memoria Técnica Cantón Chunchi. Quito: IEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). 2010. Chimborazo: El fascículo de Chimborazo de los Resultados del Censo de población y vivienda en el Ecuador. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). 2018. La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Quito: INEVAL.
- Izcara Simón y Karla Andrade. 2003. La entrevista en profundidad: teoría y práctica. Ciudad Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Martínez, Carmen. 2016. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”. *Ecuador Debate* 89 (agosto): 35-50.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). 2011. Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/LOEI.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 2012. Acuerdo Ministerial N.161-12. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-161-12.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 2013a. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- \_\_\_\_\_. 2013b. Optimización de la infraestructura educativa y lanzamiento del Geoportal. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/06/Reordenamiento\\_educativo-Geoportal.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/06/Reordenamiento_educativo-Geoportal.pdf).
- \_\_\_\_\_. 2013c. Instructivo de navegación y consulta del GeoPortal educativo. Quito: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. 2013d. Fortalecimiento de la Oferta Educativa. Quito: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. 2013e. Guía Metodológica para el Reordenamiento de la Oferta Educativa. Quito: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. 2018. Evaluación de Impacto del Programa de Escuelas del Milenio. Quito: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_. “Intervención de Milton Luna en la Apertura de la escuela de Educación Básica Rio Cenepa”. Vídeo de YouTube, 10:01. 8 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=AL4VJq0Gt3A&t=124s>.

- \_\_\_\_\_. “Intervención de Blanca Orozco en la Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. Vídeo de YouTube, 01:44. 12 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.
- \_\_\_\_\_. “Intervención de Flor Fajardo en la Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. Vídeo de YouTube, 01:44. 12 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.
- \_\_\_\_\_. “Intervención de Milton Luna en la Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. Vídeo de YouTube, 01:44. 12 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.
- \_\_\_\_\_. “Intervención de María Santacruz en la Reapertura de la Escuela Río Cenepa en Tauri - Chunchi”. Vídeo de YouTube, 01:44. 12 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=FL5k7587Kjk>.
- \_\_\_\_\_. “Intervención de Milton Luna en la presentación del Análisis de Reordenamiento Educativo en las comunidades indígenas”. Vídeo de YouTube, 16:06. 21 de febrero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=pGoJN-MZpKs&t=188s>.
- Oficina de Información Diplomática. 2019. Ficha país ECUADOR. Quito: Dirección General de Comunicación e Información Diplomática.
- Ojalvo, Victoria y Ana Castellanos. 1999. “Pedagogía Autogestionaria”. En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES
- Otra Educación. <https://otra-educacion.blogspot.com/>.
- Paris, María. 2012. “De la observación participativa a la investigación militante en las ciencias sociales. El estudio de las comunidades indígenas migrantes”. En *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, editado por Marina Ariza y Laura Velasco, 241-274. Ciudad universitaria de la UNAM: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM
- Poaquiza, María. 2008. “Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998” (tesis de maestría, UASB, 2013), 89, <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3787/1/T1349-MGE-Poaquiza-Enfoque.pdf>.
- Presidencia de la República del Ecuador. 2015. Inauguración de la Unidad Educativa del Milenio “Victoria Del Portete”. <https://docplayer.es/130037188-Inauguracion-de-la-unidad-educativa-del-milenio-victoria-del-portete-parroquia-victoria-del-portete-del-canton-cuenca-octubre-20-del-2015.html>.
- Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA). 2015. *Situación educacional en Ecuador: una mirada desde los principales indicadores educativos*. Buenos Aires: Unión Europea.
- Robles, Bernardo. 2011. “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico”. *Cuicuilco* 18 (52): 39-49.
- Rodríguez, Ada y Teresa Sanz. 1999. “La Nueva Escuela”. En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES.
- Rojas, Ana, Roberto Corral, Ileana Alfonso y Victoria Ojalvo. 1999. “La Tecnología Educativa. El Uso de las NTIC en la Educación”. En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES.
- Secretaría General de Comunicación Ecuador. “Mensaje Presidencial. Miércoles, 30 de enero de 2019”. Vídeo de YouTube, 06:08. 30 de enero del 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=FCHzkXSUTqc>.
- Sinardet, Emmanuelle. 2007. “Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946): de la integración a la exclusión”. *HISTOIRE(S) de l'Amérique latine* 2: 1-18.

- Tuaza, Luis. 2016. "Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural". *Ecuador Debate* 89 (agosto): 83-95.
- UNESCO. 2014. Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico. Paris: UNESCO.
- Valles, Miguel. 2020. Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vélez, Catalina. 2008. "Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador". *Revista Educación y Pedagogía XX* (52): 103-112.
- Venegas, Hugo. 2016. Propuestas Ciudadanas de Políticas Públicas Educativas Locales y Nacionales. Quito: CSE.
- Viñas, Gladys. 1999. "La Pedagogía Liberadora". En *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ciudad de la Habana: CEPES
- Yáñez, Fernando. 2009. "Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador" En *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*, editado por Luis Enrique López y Ulrike Hanemann, 129-179. Guatemala: Serviprensa.
- Zacarías, Eladio. 2009. "La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social". *La Universidad* (8): 75-95.
- Zittoun, Philippe. 2016. "Hacia un enfoque pragmático de la acción pública". *Mundos Plurales* 3 (1): 9-32.