



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



Disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa —Tauri, Ecuador

Disputes around the closure of the Río Cenepa community school —Tauri, Ecuador

María Belén Cevallos Enríquez*, a 

^aFacultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO - Sede Ecuador. Departamento de Asuntos Públicos. Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro. 170201. Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:
Recibido el 20 de mayo de 2021
Aceptado el 16 de agosto de 2021
Publicado el 08 de octubre de 2021

Palabras clave:
Disputas
Escuelas comunitarias
Modelo EG
Tauri

ARTICLE INFO

Article history:
Received May 20, 2021
Accepted August 16, 2021
Published October 08, 2021

keywords:
Disputes
Community schools
EG model
Tauri

RESUMEN

Esta investigación responde a la pregunta: ¿Cuáles son las disputas que giran en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa de Tauri? Se fundamenta en los postulados del modelo EG de Thévenot y Boltanski, y aplica una metodología de carácter cualitativo mediante tres técnicas de recolección de información: consulta documental, observación participante y entrevista a profundidad. El artículo introduce el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y el cierre de las escuelas comunitarias en Ecuador, y especifica los hallazgos sobre las disputas de los actores frente al cierre de la escuela. La situación inicial, las disputas, las pruebas y los acuerdos son las categorías de análisis identificadas en el proceso de cierre de la escuela Río Cenepa.

ABSTRACT

This research answers the question: What are the disputes surrounding the closure of the Río Cenepa de Tauri community school? It is based on the postulates of the EG model of Thévenot and Boltanski and applies a qualitative methodology through three information gathering techniques: documentary research, participant observation and in-depth interviews. The article introduces the Plan for the Reordering of the Educational Offer and the closure of community schools in Ecuador, and specifies the findings on the disputes of the actors regarding the closure of the school. The initial situation, the disputes, the tests and the agreements are the categories of analysis identified in the process of closing the Río Cenepa school.

© 2021 Cevallos Enríquez. CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El 26 de junio del 2013, Augusto Espinosa, Ministro de Educación en ese momento, presentó el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. Espinosa inició la presentación con la exposición de un diagnóstico del sistema educativo ecuatoriano y resaltó la existencia de una gran cantidad de instituciones pequeñas con infraestructura de baja calidad, una oferta educativa incompleta que no correspondía a las necesidades y demandas de la sociedad civil, y una distribución insensata de los docentes y autoridades educativas. El ministro precisó que el diagnóstico dejaba en evidencia un sistema educativo carente de planificación, resultado del diseño e implementación de políticas clientelares. Ante esta realidad se diseñó el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa (MINEDUC, 2013a).

El plan de reordenamiento se diseñó con base en el diagnóstico previo y en alineación a los indicadores del

*Autora principal: María Belén Cevallos Enríquez. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO - Sede Ecuador. Departamento de Asuntos Públicos. Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro. 170201. Quito, Ecuador. Correo electrónico: b81415cevallosmb@gmail.com

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 una planificación de la oferta educativa bajo criterios técnicos que correspondan a la demanda y la división territorial del país (MINEDUC, 2013c).

Se definieron tres estrategias para planificar la nueva oferta: la primera fue la fusión de escuelas o instituciones educativas con oferta educativa incompleta que se ubicaran en territorios cercanos, la segunda fue el cierre de las escuelas comunitarias que no estuvieran en óptimas condiciones y cuya demanda educativa pudiera ser asumida por alguna institución cercana, y la tercera fue la construcción de nuevos establecimientos educativos denominados Unidades Educativas del Milenio —instituciones dotadas de planta docente completa y recursos materiales y tecnológicos de alta calidad— para satisfacer la demanda educativa que no pudiera ser asumida por las instituciones existentes, asegurando, así, una educación de calidad en zonas rurales y de difícil acceso (MINEDUC, 2013b; MINEDUC, 2013d).

1.1. Cierre de las escuelas comunitarias

El interés de esta investigación se centra en la segunda estrategia del plan. Rafael Correa, el entonces presidente del Ecuador y precursor del reordenamiento, justificó el cierre de las escuelas comunitarias, instituciones a las que denominó ‘escuelitas de la pobreza’, asegurando que las escuelas grandes con plantas docentes completas, con materiales pedagógicos, y con instalaciones modernas eran el escalón necesario para avanzar hacia la equidad y calidad educativa. Los argumentos del ejecutivo se enmarcaron en la masificación de la educación bajo criterios técnicos y eficientistas.

La cifra estadística sobre el 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, el MINEDUC aseguró, en 2018, que solo 8.033 escuelas fueron cerradas o fusionadas (Torres, 2013), y Milton Luna, ex Ministro de Educación precursor del proceso de reapertura de las escuelas comunitarias, mencionó en 2019 –durante el lanzamiento del Análisis del Reordenamiento Educativo en las comunidades indígenas– que alrededor de 6.200 escuelas comunitarias fueron cerradas (Educación Ecuador, 2019b).

Lo cierto es que el cierre afectó de forma masiva a las escuelas unidocentes y pluridocentes. Según Martínez (2016), estas escuelas 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.

Salomé Cárdenas (2019) asegura que existen tres ámbitos fundamentales para la comprensión del mundo comunitario que no fueron considerados en el proceso de cierre de las escuelas. Se refiere al ámbito socio histórico, al ámbito técnico-administrativo, y a la divergencia entre la gestión de la etnicidad y las necesidades y posicionamiento de las comunidades.

A pesar del descontento de las comunidades, se ejecutó el proceso de reordenamiento de la oferta educativa. Pero, ¿cómo fue posible el cierre de tantas escuelas comunitarias a pesar de la oposición de los habitantes? Carmen Martínez (2016), retomando las reflexiones de Mena y Terán (2014) sobre el proceso de cierre de las escuelas, identificó la aplicación de dos estrategias: la estrategia sorpresa –el cierre inadvertido de la escuela y el traslado inmediato a escuelas cercanas– y el envío de funcionarios del Ministerio de Educación para convencer a los habitantes de las comunidades de las ventajas de asistir a las escuelas eje o a las escuelas del milenio.

Nos centraremos en investigar el proceso de cierre y reapertura de la escuela comunitaria Río Cenepa, localizada en la comunidad de Tauri, en el cantón Chunchi, en la provincia de Chimborazo.

1.2. Escuela comunitaria Río Cenepa

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, 2019)

El traslado de los niños a la nueva institución los obligó a levantarse más temprano, y a asistir a clases sin desayunar. Es necesario recordar que la escuela recibía a niños de comunidades cercanas a Tauri, para los niños de estas comunidades el traslado implicó casi dos horas de viaje o caminata, y la situación se complicaba cuando no encontraban transporte y debían caminar por la carretera hasta encontrar algún carro, camioneta o moto que los acercara a la escuela. Los niños regresaban a su hogares alrededor de las tres o cuatro de la tarde y recién comían el almuerzo que antes recibían al medio día en su misma escuela. Además, los estudiantes llegaban cansados por el traslado, y varios sufrieron accidentes durante los desplazamientos a la nueva escuela (El Telégrafo, 2019).

El 30 de enero de 2019, el Gobierno, mediante una cadena nacional liderada por el presidente Lenín Moreno, anunció la reapertura de las escuelas rurales que fueron cerradas en el gobierno de Rafael Correa, e insistió en la urgencia 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. Moreno concluyó que el cierre de las escuelas destruyó la vida comunitaria (El Universo, 2019).

En efecto, el jueves 7 de febrero se reinauguró la escuela Río Cenepa con la presencia de Milton Luna, Ministro de Educación, los miembros de la comunidad de Tauri, y miembros de comunidades cercanas cuyos hijos asistirían a esta escuela. La escuela reabrió sus puertas para 42 niños que recibirían clases en dos grupos. Un docente atendería a los niños que cursaban primero, segundo y tercer año de educación básica, y otro docente enseñaría a los niños de cuarto, quinto, sexto y séptimo de educación general básica. La escuela es pluridocente.

Esta investigación se centra en indagar las acciones y dispositivos con los que contaron los actores durante el proceso de disputa por el cierre de la escuela comunitaria. Este análisis es posible bajo el marco del Modelo de competencias EG.

1.3. Modelo EG

El modelo de competencias EG hace referencia al conjunto de esquemas que explican la capacidad de los actores para desarrollar críticas o justificaciones sobre su sentido de la justicia (Boltanski 2014, p. 48) Es necesario enfatizar en que el conjunto de esquemas no debe confundirse con la identificación de comportamientos inflexibles. Empero, el objetivo del marco de análisis EG es: “[...] 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, p. 64).

Estas operaciones se desarrollan durante una disputa. Según Boltanski y Thévenot (1999) la disputa empieza con la situación inicial, el escenario donde las personas que realizan actividades cotidianas en conjunto y de manera coordinada se sienten inconformes y demandan cambios. La situación inicial está marcada por dos momentos: el análisis interior y el análisis exterior.

El primer momento exige “[...] tomar una distancia desde el momento presente y retroceder hacia el pasado. Las cosas viejas, las palabras olvidadas, los actos realiza-

dos, 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 & Thévenot 1999, p. 360) En este primer momento los actores realizan un análisis individual e introspectivo que transfigura las reflexiones provocadas por la situación inicial en argumentos con pretensiones de justicia.

En el momento de análisis exterior los actores exponen los argumentos que construyeron en el análisis interior para justificar sus críticas a la situación inicial. Los actores no pueden permanecer en silencio y propician espacios de reunión, denominados escenas, para exteriorizar sus argumentos con el objetivo de propiciar cambios. En las escenas se pone a prueba los argumentos de los actores; por ello, estos argumentos deben apegarse a principios de equivalencia y alejarse de exigencias individuales para considerarse válidos.

Estas escenas pueden convertirse en disputas cuando los argumentos expuestos se contraponen, o pueden llegar a convertirse en acuerdos cuando los argumentos pertenecen a un mismo principio de equivalencia.

Sin embargo, nos encontramos ante una infinita posibilidad de principios de equivalencia. Boltanski y Thévenot (1991) proponen los mundos comunes como una pluralidad limitada de principios de equivalencia que pueden usarse para explicar las justificaciones de los actores, y para entender las críticas y los acuerdos (Figura 1).

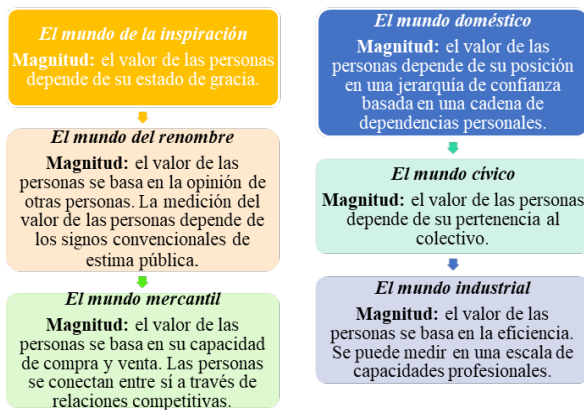


Fig. 1. Mundos comunes.

Fuente: Adaptado de Boltanski y Thévenot (1991).

La figura 1 expone los mundos propuestos por Boltanski y Thévenot. A cada mundo corresponde una magnitud, es decir, un principio universal específico que expone el criterio que determina el valor de las personas para cada mundo.

La existencia de diferentes mundos posibilita la crítica pues los criterios desde los que se determina el valor de una persona, objeto, o construcción son diferentes. De ahí, que estos elementos puedan tener una medición favorable en un mundo, y una medición completamente diferente en otro.

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

1.4. Pruebas de magnitud

Es necesario recordar que Boltanski y Thévenot presentan el Modelo EG como la posibilidad de entender las disputas en una situación de pretensión de justicia. El autor, define un mundo justo como un mundo donde las personas y las cosas tienen una magnitud que corresponde a los criterios de ese mismo mundo. La determinación de las magnitudes se realiza mediante la aplicación de una prueba.

El diseño de las pruebas se fundamenta en los criterios de valor de cada mundo. Por ello, el diseño es el elemento central para analizar si una prueba es justa e injusta. Para los actores una prueba es injusta cuando considera de forma tácita un conjunto de fuerzas que no pertenecen a los criterios del mundo en el que se encuentra inscrita dicha prueba. Una prueba puede considerarse justa cuando se muestre pura e impida la participación de fuerzas externas o de otros mundos.

El diseño es trascendental pues determina los criterios desde los que se debe medir las magnitudes en cada prueba, es decir, influye en la determinación de resultados. Los resultados de la prueba pueden ser el detonante de una nueva situación inicial, es decir pueden motivar una disputa. Sin embargo, también existe la posibilidad de alcanzar un acuerdo.

El modelo EG destaca dos posibilidades de acuerdo: acuerdos legítimos y compromisos.

Los acuerdos legítimos suceden cuando los actores en disputa piensan desde mundos comunes iguales, es decir, coinciden en el criterio que determina el valor de una persona, objeto o construcción. En este caso los acuerdos son sólidos y permanentes si se mantienen los actores y el mundo base de sus pensamientos.

El compromiso es el proceso en el que “[...] las personas hacen como si existiera un principio de rango superior capaz de sostener una equivalencia entre objetos correspondientes a naturalezas diferentes” (Boltanski 1990, pp. 90-91) Los compromisos sugieren la posibilidad de un acuerdo en favor del bien común, y evitan el desarrollo de las disputas; sin embargo, el desconocimiento del compromiso puede desencadenar un momento de inconformidad o situación inicial.

El análisis bajo el marco del Modelo de competencias EG es pertinente para esta investigación pues se centra en indagar las acciones y dispositivos con los que contaron los actores de Tauri durante el proceso de disputa por el cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa. Además, se interesa por comprender el proceso desde las voces y reflexiones de los propios actores. Este interés hace eco con la propuesta metodológica.

2. Materiales y métodos

Esta investigación que se inscribe en las bases del modelo EG, 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. La consulta documental, la observación participante, y la entrevista a profundidad son las técnicas de esta investigación. La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera se realizó mediante la consulta documental y la segunda mediante la complementariedad de la observación participante y las entrevistas a profundidad.

La consulta documental (Ander-Egg, 2014) se utilizó para recurrir a fuentes secundarias como documentos oficiales del MINEDUC; noticias y artículos de opinión de medios de comunicación; y bibliografía especializada en el Modelo EG y los métodos de investigación cualitativa.

La información recolectada permitió la documentación de la problemática, el marco analítico y el método que sustentan esta investigación.

Después de indagar sobre los estudios previos, recolectar la literatura pertinente, y diseñar la investigación se inicia el trabajo de campo. En septiembre de 2020, la investigadora viajó a la comunidad de Tauri, ubicada en el Cantón Chunchi, en la provincia de Chimborazo.

La investigación se desarrolló en el contexto de la pandemia mundial COVID-19 por lo que las condiciones de transporte y movilización no fueron las óptimas, el viaje se desarrolló después de que el Comité de Operaciones de Emergencia (COE) nacional autorizará la movilización interprovincial con aforo reducido. Fueron cinco horas de viaje desde la ciudad de Quito hasta la ciudad de Riobamba mediante transporte privado, posteriormente se tomó una línea de transporte local para llegar a Chunchi en un recorrido de dos horas de duración. La investigadora se hospedó en Chunchi pues Tauri no cuenta con servicio de hospedaje comercial o comunitario.

La investigadora permaneció dos semanas en Chunchi y se trasladó todos los días a la comunidad de Tauri para desarrollar el trabajo de campo. Tauri se encuentra a veinte minutos de Chunchi y el recorrido se realiza en carro privado o en servicio de taxi pues no existe servicio de transporte público. Los taxis cobran cinco dólares por el traslado de ida a Tauri, y cinco dólares de regreso a Chunchi; para el retorno es necesario acordar una hora y un punto de encuentro pues no existe señal de teléfono celular o acceso a internet. La investigadora también viajó a la comunidad de Compud –comunidad donde se encuentra la Unidad Educativa Compud, institución eje a la que tuvieron que asistir los estudiantes de la escuela Río Cenepa–, ubicada a treinta minutos de Chunchi, el desplazamiento también debe realizarse en transporte privado o servicio de taxi, el valor es de seis dólares de ida, y seis dólares de regreso partiendo desde Chunchi. Las vías se encuentran en malas condiciones, y exigen el traslado lento y atento para evitar accidentes o daños mecánicos.

La observación participante y la entrevista a profundidad se utilizaron en el trabajo de campo desarrollado en la comunidad de Tauri en los meses de septiembre y octubre de 2020. La observación participante fue fundamental para el desarrollo de las entrevistas a profundidad pues permitió minimizar la distancia con los miembros de la comunidad. De ahí la necesidad de viajar a la comunidad; compartir con los habitantes el desarrollo de sus actividades cotidianas; recorrer la comunidad, la escuela, las carreteras; y revivir con ellos los acontecimientos sucedidos en Tauri después del cierre de la escuela.

La observación participante se desarrolló de manera intencionada, pues se centró en el objetivo de conocer las disputas en torno al cierre de la escuela comunitaria Río Cenepa en Tauri; y fue ilustrada, porque se basó en la propuesta teórica de Thévenot y Boltanski.

Después de conocer la comunidad y de participar de la realidad, se desarrollaron las entrevistas. Las especifica-

ciones de Luis Enrique Alonso (1998), Zacarías (2009), Robles (2011), Izcarra y Andrade (2003), y Valles (2009) sobre el diseño e implementación de la entrevista a profundidad guiaron metodológicamente la aplicación de la técnica.

Las entrevistas se aplicaron en la comunidad de Tauri, en las viviendas, en los espacios comunales y en las afueras de la escuela. Varias de las conversaciones iniciaron en la carretera y terminaron en los patios de las casas de los miembros de la comunidad. Se desarrollaron diecisiete entrevistas a profundidad a madres y padres de familia, a estudiantes, y líderes comunitarios de Tauri. Las entrevistas también se desarrollaron en Compud, centro parroquial al que los niños debían asistir después del cierre de la escuela Río Cenepa. En Compud, se entrevistó a docentes y madres de familia.

Finalmente se aplicaron entrevistas en el cantón Chunchi, donde viven y trabajan analistas y exanalistas del Distrito 06D02 Alausí-Chunchi (Tabla 1).

Tabla 1. Cuadro de entrevistas según lugar de entrevista y tipo de actor.

Entrevistas	
Comunidad Tauri	
Padres y madres de familia	9 entrevistas
Habitantes de la comunidad	3 entrevistas
Estudiantes	2 entrevistas
Líderes comunitarios	3 entrevistas
Parroquia Compud	
Padres y madres de familia	2 entrevistas
Habitantes de la comunidad	2 entrevistas
Docentes	1 entrevista
Cantón Chunchi	
Analistas	1 entrevista
Exanalistas	2 entrevistas

Fuente: Autora (2021).

La selección de los entrevistados se desarrolló mediante muestreo aleatorio, después se optó por la técnica de la bola de nieve gracias a la intervención de los habitantes de la comunidad que llamaron a sus familiares o vecinos para que contaran sus experiencias y reflexiones sobre la disputa.

Para la realización de las entrevistas, se utilizó una guía con líneas generales sobre los temas de interés y se fueron desarrollando sin un orden previamente establecido, sino en correspondencia al ritmo de la entrevista. Las entrevistas a los habitantes de Tauri se realizaron de forma individual y grupal. Las entrevistas a los analistas y exanalistas del ministerio fueron individuales. El analista actual fue entrevistado en la sede del Distrito 06D02 Alausí-Chunchi, el ex-analista de Apoyo, seguimiento y regulación fue entrevistado en su vivienda, y el exanalista de Planificación fue entrevistado en su nuevo lugar de trabajo. Los tres funcionarios fueron entrevistados en el cantón Chunchi.

El número de entrevistados se determinó según el punto de saturación teórica propuesto por Patton (1990) y Glaser y Strauss (1967) tal y como se citan en las obras de Robles (2011) y Valles (2009), respectivamente. A medida que se realizaron las entrevistas se procesó la información obtenida para identificar los tópicos del guion que fueron completados, precisar los temas que faltaban tratar y determinar las entrevistas que

faltaban por realizarse. Se decidió dejar de entrevistar cuando se completaron todos los tópicos del guion de temas de interés, cuando la información recogida en las entrevistas se completó y sobrepasó los objetivos de la investigación, y cuando la realización de más entrevistas dejó de aportar información nueva o relevante a la investigación; es decir, cuando se alcanzó el punto de saturación. Entonces, se procedió con el análisis de la información, la determinación de los hallazgos, y la discusión de los resultados a partir del modelo EG.

3. Resultados y discusión

3.1. Situación Inicial

Boltanski y Thévenot afirman que para que exista una disputa es necesaria una situación inicial donde actores que realicen actividades cotidianas se sientan inconformes y exijan cambios. En los relatos de los miembros de la comunidad podemos identificar con claridad este momento. Flor, líder comunitaria y representante legal de su nieto en la escuela, explicó: “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 Comput. Ellos mismos llevaron sus mesas y sus sillas y fueron caminando pensando que era un paseo”.

María, madre de Lina de 10 años y exestudiante 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 Comput, 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. “Habían 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”.

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”.

La situación inicial en este estudio de caso está marcada por una comunidad que con alegría se organizó para cuidar y mantener la escuela, que hizo mingas, que planificó actos culturales, y que sintió la escuela como el centro de desarrollo de la comunidad. Un día ese espacio de encuentro y aprendizaje se cerró por órdenes de las autoridades, la comunidad se sintió inconforme con la decisión y exigió cambios.

3.2. Análisis interior

La inconformidad de la comunidad es evidente y empieza un momento de análisis interior que se caracteriza por el recuerdo e insistencia del pasado. Los actores retroceden al pasado y empiezan la búsqueda de palabras y actos para establecer un relato de inconformidad que tenga sentido.

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 los 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.

(Líder comunitaria, abuela y madre de familia)

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. Ahora mi hija tenía que levantarse tan temprano, sufrir para ir a la escuela. Era como haberle quitado un beneficio, una alegría que yo tuve.

(Madre de familia, Tauri)

El primer fragmento corresponde a la entrevista de la señora Flor, una abuela que se encarga de la educación de su nieto. El segundo fragmento corresponde a Verónica una madre soltera que educa a su hija de trece años. 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 chochitos, moritas. De aquí — desde mi casa — mis dos niños bajaban caminando y ligerito 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 vimos la escuela sin profesores y abandonada, yo le decía a mi esposo: esa escuela sí que era una bendición.

(Padre de familia, Tauri)

Los actores retrocedieron al pasado, a los recuerdos en la escuela cuando eran estudiantes o madres y 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.

3.3. Análisis exterior

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, recordó:

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 nomás 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.

(Madre de familia, Tauri)

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 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 sí se puede abrir la escuela de una sola. Nos van a hacer un martirio y van a pedir una cantidad de papeles”.

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.

Este 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.

Los habitantes de Tauri se enfrentaron a una 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. Flor no recuerda con precisión las veces que se movilizó a Chunchi, y a 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, recogió firmas, llevo oficios, entregó actas de reuniones y viajó dos y hasta tres veces por semana a la coordinación zonal para preguntar cómo iba el trámite de reapertura. “Muchas veces se culpaban entre ellos que desde Chunchi no mandaron, que está detenido en Ambato; pero no avanzaba nada. Me hacían entregar los mismos papeles más de cuatro veces”.

Flor asegura que hubo un factor que le dio fortaleza para continuar durante seis años insistiendo por la apertura de la escuela. Este factor se convierte en la última fase del momento de exposición de los argumentos. Este factor es el apoyo del Contrato Social por la Educación, organización de la sociedad civil, para organizar mesas de diálogo, escribir sobre el cierre de las escuelas en el sector y exponer la información mediante productos como videos, 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 escuche. 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.

(Líder comunitaria, abuela, madre de familia)

El resultado del trabajo de investigación del Contrato Social por la educación puede observarse en videos 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, Guamote, 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 sobre la reapertura de las escuelas comunitarias en todo el territorio ecuatoriano.

3.4. Escenas de disputa: argumentos de la comunidad

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. En las disputas, cada grupo de actores defiende sus puntos de vista apoyados en los mundos desde los que piensan.

Expondremos los argumentos que los miembros de la comunidad plantean como justificaciones pertinentes para exigir la reapertura de la escuela. Los argumentos expuestos están basados en la evidencia testimonial y colectiva la comunidad de Tauri.

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 los niños requerían el servicio, debían pagar.

Al inicio nos cobraban veinte dólares, después nos pedían veinticinco y, así, iba subiendo. El valor tenía que aumentar porque cada cierto tiempo dejaba de ir un niño. Sino cobraban más, no había ganancia para los señores de los carros.

(Madre de familia, Tauri)

Yo no recuerdo bien cuánto nos cobraban, porque nos cambiaban los precios a cada rato. Pero, nos empezaron a cobrar por algo que el Gobierno nos ofreció como compromiso para que vayamos a la nueva escuela. Yo sentí que me vieron la cara, pues nos dicen que no nos preocupemos por la distancia de la escuela, porque ellos nos darían transporte gratuito, y solo lo hacen hasta que vayamos a esa escuela y luego nos abandonan y cada uno debe ver cómo llevar a su niño.

(Madre de familia, Tauri)

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 exponían

los niños. Argumentos que la investigadora constató 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.

(Madre de familia, Tauri)

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 y, por ello, desarrollaron una actitud de resistencia. Mónica, niña de la comunidad, reflexiona sobre las desventajas de asistir a la escuela de Compud.

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.

(Niña de la comunidad de Tauri, estudiante de la escuela comunitaria).

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.

(Madre de familia, Tauri)

Los 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.

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 mí es tan difícil, teniendo solo una hija, imagine los que están llenos de hijos, no hay dinero que alcance.

(Madre de familia, Tauri)

Los efectos en la vida de los estudiantes también se relacionan con las consecuencias previamente detalladas. Los niños sentían el desgaste físico del viaje; se exponían a peligros en el trayecto, y vivían la discriminación de sus compañeros o de sus maestros. Sus calificaciones, su aprendizaje y su motivación se vieron afectados por no recibir un proceso de inserción adecuado durante la transición a la nueva escuela.

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.

3.5 Escenas de disputa: argumentos del MINEDUC

Los discursos oficiales sobre el reordenamiento de la oferta educativa justifican el cierre o fusión de las escuelas bajo el argumento de que la calidad de la educación se alcanza 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.

Rafael Correa, expresidente de la República del Ecuador expuso, en la inauguración de la Unidad Educativa del Milenio Víctor del Portete, en la provincia de Azuay, la pertinencia del reordenamiento de la oferta educativa. Correa afirmó que, para mejorar la calidad de la educación, es necesario contar con escuelas con mayor tamaño. Aseveró que los estudios técnicos y pedagógicos demuestran 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 escuelas de la miseria” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, pp. 5-6).

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, p. 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 2013a, p. 1) 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 exanalistas 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:

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.

(Exanalista, Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi)

El exanalista afirma que existían escuelas que estaban realmente alejadas de las escuelas eje y, sin embargo, no se hicieron tanto problema porque se les ofreció transporte para que los estudiantes puedan movilizarse. 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 sí 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” (Exanalista, Distrito de Educación 06D02 Alausí-Chunchi).

Como podemos observar, las versiones del ejecutivo y los representantes del MUNEDUC son similares y se centran en la justificación de la necesidad de 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 subrayar las contradicciones entre las versiones de la comunidad y las versiones del MINEDUC, pues, según la comunidad, el transporte no fue costado durante todo el tiempo de la asistencia de los chicos a la escuela.

Un docente de la U.E. Compud recuerda 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 desaliñados 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.

Estos fueron los argumentos que acompañaron a los actores en el proceso de disputa. 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.

3.6. Mundo cívico

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 tenemos una escuela cerca, por qué tenemos que ir a otra tan lejana y dispersarnos todos, cuando pertenecemos al mismo sitio” (Líder comunitario, Tauri). 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 los argumentos 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 ser 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.

(Líder comunitaria, Tauri)

Entendemos los argumentos de los miembros de la comunidad como propios del mundo cívico. Una comunidad que piensa desde lo colectivo le 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, es necesario tener una escuela en la comunidad porque la escuela es el centro del desarrollo comunitario, es el espacio de encuentro de los habitantes.

[...] 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.

(Líder comunitario, Tauri)

Los actores afirmaban que las escuelas comunitarias permitían a los padres y madres de familia ser parte de la educación de sus hijos, y enseñarles a través de las acciones y el ejemplo.

Mis hijos se educaron aquí y fueron unos muy buenos alumnos y muy buenas personas. Ahora mis nietos se iban a esas escuelas eje 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, en nuestra escuela, ni entrábamos a las aulas, pero les enseñábamos con el ejemplo, ayudando en el comedor, colaborando con nuestras papitas, con nuestro trabajo. Porque de qué sirve que uno nomás brille, la comunidad es la que tiene que brillar.

(Líder comunitario, Tauri)

3.7. Mundo industrial

La propuesta del MINEDUC insistía en que la calidad de la educación se relaciona con el buen desempeño, con la eficiencia, y con el crecimiento. Los discursos oficiales repitieron constantemente la necesidad de construir escuelas de grandes tamaños para dotarlas de tecnología y planta docente completa. El objetivo era que la mayoría de estudiantes en edad escolar asistieran a estas instituciones. Se piensa, entonces, en una educación en masa que logre acaparar la mayor cantidad de estudiantes. Nos encontramos ante 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, p. 8).

3.8. La prueba

Otra posibilidad de análisis desde el modelo EG de Boltanski es la prueba. Nos referimos a un test que otorga una magnitud a un objeto o sujeto. Las pruebas se diseñan fundamentadas en un mundo o principio de equivalencia. En el reordenamiento de la oferta educativa se evalúan 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.

Esta evaluación, que incluía un censo educativo, inspecciones físicas y un análisis geoestadístico, determinaba la magnitud de la escuela que podía obtener la condición de: escuela eje, escuela fusionada o escuela cerrada. En nuestro caso de análisis, nos encontramos ante una prueba diseñada desde el principio de equivalencia industrial. La evaluación medía la eficiencia y eficacia.

Sin embargo, la prueba fue diseñada desde un mundo contrapuesto al mundo cívico argumentado por la comunidad. Por ello, los habitantes de Tauri sostuvieron que el resultado de cerrar la escuela fue injusto. Según los habitantes de la comunidad se evaluó lo menos importante —la infraestructura— y se dejó 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 al cierre, y resistió hasta lograr la reapertura. En 2017, cambia el gobierno del Estado ecuatoriano. El nuevo gobierno, representado por el pensamiento de Lenín Moreno, ex Presidente de la República del Ecuador, y Milton Luna, ex Ministro de Educación, propicia escenas de discusión en las que se empiezan a identificar argumentos similares por parte del Ejecutivo y de la comunidad. Los actores piensan desde un mismo principio de equivalencia.

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

Lenín 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 esas escuelas destruyó la vida comunitaria” (*Secretaría General de Comunicación Ecuador, 2019, 4’47’’*). 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 propuso una nueva prueba donde se evaluó la magnitud de la escuela desde el mundo cívico, es decir, desde el valor de lo colectivo y solidario. La comunidad y el Ejecutivo se encontraron en una escena de diálogo que concluyó que la magnitud de la escuela Río Cenepa debía cambiar de cierre definitivo a reapertura.

3.9. Acuerdo

Con la aplicación de la nueva prueba y el resultado de reapertura se logra un acuerdo legítimo. El acuerdo es legítimo pues el Estado y la sociedad civil piensan desde un

mismo principio de equivalencia. En este caso, desde el mundo cívico.

Milton Luna, ex Ministro de Educación, durante la inauguración de la escuela en Tauri, reflexionó sobre las particularidades del proceso de diálogo y del acuerdo de reapertura. Luna afirmó que se tomó 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” (*Educación Ecuador, 2019a, 1’47’’*).

4. Conclusiones

Desde el análisis del modelo EG y los postulados de Thévenot y Boltanski, concluimos que 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 las pruebas y la determinación de magnitudes. Sobre todo, evidencia 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.

El cierre de la escuela comunitaria 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. El cierre fue violento, en la escuela se puso candado y se engañó a los estudiantes para que ellos mismos trasladaran sus pupitres a las otras escuelas. En definitiva, no se realizó una construcción participativa del plan, sino que se comunicó a las comunidades la decisión que debía ejecutarse sin objeciones.

Sobre los hallazgos de la investigación de campo en relación al modelo EG, se identifican dos grupos de actores contrapuestos. 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.

Por otro lado, está la comunidad que se encuentra organizada y unida en la defensa de su escuela; sus argumentos provienen del mundo cívico pues insisten en la importancia del colectivo y en la cuantía 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, y sobre la destrucción de las comunidades producto de la migración.

La disputa en torno al cierre de la escuela Río Cenepa se desarrolló en asambleas comunitarias, manifestaciones frente al distrito, reuniones con representantes del MINEDUC, y espacios de participación con organizaciones de la sociedad civil. En estas escenas, los actores defendían sus argumentos, y ponían de manifiesto su pertenencia a mundos contrapuestos.

El acuerdo fue posible por el cambio de gobierno. El cambio posibilitó la coincidencia de los principios de equivalencia desde los que los actores pensaban. El mundo cívico se transformó en protagonista de los argumentos

de los actores y del diseño de las pruebas de magnitud. Finalmente, fue posible el acuerdo legítimo que significó la reapertura de la escuela comunitaria Río Cenepa.

El resultado de la disputa implicó la transformación de un plan de política pública educativa. Esta transformación demostró que, a pesar del poder del Gobierno y sus mecanismos de represión, la comunidad tiene el poder de sus argumentos, y este poder es indisociable de su poder de actores. Efectivamente, el mundo social no puede entenderse desde explicaciones causales, limitadas a exponer relaciones de poder.

Referencias

- Alonso, L. (1998). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En *La mirada cualitativa en sociología* (pp. 67-88). Fundamentos.
- Ander-Egg, E. (2014). *Aprender a investigar: Nociones Básicas para la investigación social*. CIDUNAE-Servilibro.
- Boltanski, L. (1990). *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Amorrortu Editore.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica: Compendio de sociología de la emancipación*. Akal.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 2 (3), 359-377. doi:10.1177%2F136843199002003010
- Cárdenas, S. (2019). Aprendiendo las letras del poder: Estado y experiencia escolar intercultural bilingüe en Otavalo (Ecuador). *ELAD-SILDA*, 3, 1-25. doi:10.35562/elad-silda.613
- Chunchi recupera su escuela luego de 6 años. (2019, 7 de febrero). *El Telégrafo*.
- Educación Ecuador. (8 de febrero de 2019a). *Intervención de Milton Luna en la Apertura de la escuela de Educación Básica Río Cenepa* [Video]. [Youtube](#).
- Educación Ecuador. (21 de febrero de 2019b). *Intervención Milton Luna Análisis de Reordenamiento Educativo en las Comunidades Indígenas FL* [Video]. [Youtube](#).
- Izcara, S. & Andrade, K. (2003). *La entrevista en profundidad: teoría y práctica*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Las clases en la escuela de Chunchi vuelven después de cuatro años. (2019, 6 de febrero). *El Comercio*.
- Lenin Moreno anuncia reapertura de escuelas rurales que cerró el gobierno anterior. (2019, 30 de enero). *El Universo*.
- Martínez, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 89, 35-50.
- Mena, M. S., & Terán, R. (2014). *Implicaciones educativas y socio-culturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi* [Informe de Investigación]. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013a). *Optimización de la infraestructura educativa y lanzamiento del Geoportal* [Documento en línea].
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013b). *Instructivo de navegación y consulta del GeoPortal educativo*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013c). *Fortalecimiento de la Oferta Educativa*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013d). *Guía Metodológica para el Reordenamiento de la Oferta Educativa*. MINEDUC.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2015). *Inauguración de la Unidad Educativa del Milenio "Victoria Del Portete"* [Documento en línea].
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.
- Secretaría General de Comunicación Ecuador. (30 de enero de 2019). *Mensaje Presidencial. Miércoles, 30 de enero de 2019* [Video]. [Youtube](#).
- Torres, M. (2013, octubre 15). *Adiós a las escuelas comunitarias y alternativas* [Entrada de blog]. [Otra Educación](#).
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Zacarías, E. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, (8), 75-95.